Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Pedro Elias Cumbane

Estudos Culturais como uma área disciplinar em Moçambique: contextos, protagonistas e práticas

julho de 2025

Estudos Culturais como uma área disciplinar em Moçambique: contextos, protagonistas e práticas

Pedro Elias Cumbane

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Pedro Elias Cumbane

Estudos Culturais como uma área disciplinar em Moçambique: contextos, protagonistas e práticas

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos Culturais

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Rita Maria Gonçalves Ribeiro

julho de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.
Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual
CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Rita Ribeiro, pela orientação sábia e generosa, pelas indicações que me levaram a retomar os estudos e pela amizade construída. Ao Luís José Machava, pelo caminho aberto. À FCT, pelo financiamento integral da formação (Bolsa UI/BD/151506/2021), e ao CECS, pelas condições institucionais que viabilizaram esta investigação. Ao ISArC, pela autorização para esta jornada académica, com especial apreço ao Professor Doutor Filimone Meigos, Dr. Domingos Marcos, Dr. Aníbal e Dr. Tsaquisso.

Ao Teixeira, pelo exemplo de humildade e dedicação — verdadeira escola de vida em Braga. Ao Ouri Pota, pelo encorajamento constante. Ao Delson e à Raquel, Octávio Langa, Hilário e Américo. Aos entrevistados e inquiridos, a minha sincera gratidão. Em especial, ao Professor Doutor Pedrito Cambrão, pela orientação no campo; ao Professor Doutor Martins Mapera e à Professora Doutora Alda Costa, pelo generoso acesso a informações e materiais decisivos. Ao Doutor Armindo Armando, pelo acolhimento.

Este doutoramento é também da Elsa, minha esposa — luz nos momentos difíceis — e dos nossos filhos, Florentina, Pedro e Élsio, pela coragem nas minhas ausências; é dos meus pais, Elias (falecido) e Florentina; das minhas irmãs Ana e Otília, do Silvino, do tio Feliciano; da mamã Macamo, do Beluário, do Manhiça e do Bavo.

Entidade de acolhimento:

CECS centro de estudos de comunicação e sociedade

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Financiadorores:

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Cofinanciado por:

COMPETE 2020 PORTUGAL 2020 UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UI/BD/151506/2021.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho

ESTUDOS CULTURAIS COMO UMA ÁREA DISCIPLINAR EM MOÇAMBIQUE: CONTEXTOS, PROTAGONISTAS E PRÁTICAS

RESUMO

Neste trabalho, procuramos compreender e caracterizar o surgimento e a consolidação da área científica e curricular de Estudos Culturais no ensino superior em Moçambique. Para tal, analisamos os Estudos Culturais como produto — e potencial produtor — das interceções históricas, políticas, académicas e científicas, a partir dos próprios pressupostos de interdisciplinaridade desta área de conhecimento. A análise, sustentada na teoria dos campos de Bourdieu, incide nas instituições de ensino superior que oferecem cursos nessa área: o ISArC e a UniZambeze. Metodologicamente, empregamos dados qualitativos para compreender o surgimento dos Estudos Culturais em Moçambique e para examinar as suas práticas sociais (ensino e publicações) e dados quantitativos para caracterizar os académicos desta área. Como conclusão, destacamos que o ISArC e a UniZambeze resultam de políticas de expansão do ensino superior, financiadas pelo Banco Mundial, no contexto neoliberal, que valorizam a cultura como vetor de desenvolvimento. No ISArC, os Estudos Culturais incorporam essa preocupação, pois a instituição forma profissionais para enfrentar desafios do desenvolvimento, como a pobreza e as desigualdades sociais. Na UniZambeze, o doutoramento em Estudos Culturais procura suprir a escassez de docentes e profissionais nas regiões Centro e Norte, nas áreas da língua, cultura e sociedade. Os académicos associados aos Estudos Culturais, tal como os docentes do ensino superior em Moçambique em geral, são maioritariamente mestres, sendo os doutorados o grupo minoritário. Por isso, o doutoramento em Estudos Culturais na UniZambeze resultou de parcerias com as universidades portuguesas. Contudo, os doutorados, comparados aos outros grupos, para além de apresentarem mais publicações, destacam-se nos cargos diretivos académicos e nas revistas científicas. São eles que orientam e avaliam dissertações e teses. Os planos curriculares dos Estudos Culturais são interdisciplinares, cruzando humanidades e ciências sociais. As publicações centram-se na diferença e diversidade cultural, nas identidades, na memória, no género, nas indústrias culturais e criativas, no turismo, na educação, no desenvolvimento local e na globalização. As perspetivas analíticas de destaque são abordagens pós-coloniais que se opõem à violência simbólica imposta pelos paradigmas ocidentais. Assim, apresentam a cultura como uma arena política e um campo de ressignificação, em continuidade com as abordagens dominates dos Estudos Culturais em vários contextos.

Palavras-Chave: Contexto Neoliberal, Estudos Culturais em Moçambique, ISArC, Planos Curriculares e Publicações científicas, UniZambeze.

CULTURAL STUDIES AS A DISCIPLINARY FIELD IN MOZAMBIQUE: CONTEXTS, PROTAGONISTS, AND PRACTICES

ABSTRACT

In this study, we seek to understand and characterize the emergence and consolidation of the scientific and curricular field of Cultural Studies in higher education in Mozambique. To this end, we analyze Cultural Studies as a product (and potential producer) of historical, political, academic, and scientific intersections, based on the interdisciplinary assumptions inherent to this field of knowledge. The analysis, grounded in Bourdieu's field theory, focuses on higher education institutions that offer courses in this area: ISArC and UniZambeze. Methodologically, we use qualitative data to understand the emergence of Cultural Studies in Mozambique and to examine its social practices (teaching and publications), and quantitative data to characterize the academics working in this field. As a conclusion, we highlight that ISArC and UniZambeze are the result of higher education expansion policies, financed by the World Bank within the neoliberal context, which value culture as a driver of development. At ISArC, Cultural Studies reflect this concern, as the institution trains professionals to address development challenges such as poverty and social inequalities. At UniZambeze, the doctoral program in Cultural Studies aims to address the shortage of lecturers and professionals in the Central and Northern regions in the areas of language, culture, and society. Academics associated with Cultural Studies, like higher education lecturers in Mozambique in general, are predominantly master's degree holders, with PhDs being the minority. Therefore, the doctoral program in Cultural Studies at UniZambeze emerged from partnerships with portuguese universities. However, compared to other groups, those with PhDs not only have more publications but also stand out in academic leadership positions and in scientific journals. They are the ones who supervise and evaluate dissertations and theses. The Cultural Studies curricula are interdisciplinary, bridging the humanities and social sciences. The publications focus on difference and cultural diversity, identities, memory, gender, cultural and creative industries, tourism, education, local development, and globalization. The dominant analytical perspectives are postcolonial approaches that challenge the symbolic violence imposed by Western paradigms. In this way, they present culture as a political arena and a field of re-signification, in continuity with the dominant approaches of Cultural Studies in various contexts.

Keywords: Cultural Studies in Mozambique, Curricula and Scientific Publications, ISArC, Neoliberal Context, UniZambeze.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS iii

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv

RESUMO v

ABSTRACT vi

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS xii

LISTA DE GRÁFICOS xiii

LISTA DE TABELAS xiv

INTRODUÇÃO 1

1.1 O campo dos Estudos Culturais 6

1.2 Teoria dos campos como operador analítico 25

1.2.1 Espaço social, campo e "habitus" 28

1.2.2. Campo científico e capital científico 33

1.2.3 Contextos, protagonistas e práticas à luz da teoria dos campos 37

1.2.4 A teoria dos campos em alguns estudos 39

CAPÍTULO III - METODOLOGIA 45

2.1 Os objetivos da pesquisa 45

2.2 Os fundamentos dos estudos qualitativos e estudos quantitativos 46

2.2.1 O debate metodológico entre os estudos quantitativos e qualitativos 48

2.3 Técnicas de pesquisa 53

2.3.1 Pesquisa documental e pesquisa bibliográfica 54

2.3.2 Entrevista semiestruturada 55

2.3.2.1. Entrevistas sobre o surgimento do ISArC e dos Estudos Culturais 56

2.3.2.2 Entrevistas sobre o surgimento dos Estudos Culturais na UniZambeze 58

2.3.3 Inquérito por questionário 60

2.3.3 Análise temática 63

2.3.4 Leitura sociológica 66

2.3.5 Análise estatística 67

2.4.1 A seleção dos entrevistados 68
2.4.2 As representações sobre os Estudos Culturais 69
2.4.3 A seleção dos inquiridos 70
2.4.4 Questões éticas no estudo 72
CAPÍTULO III - O CAMPO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE 75
3.1 Contexto histórico de Moçambique pós-independência 76
3.1.1 Experiência socialista em Moçambique (1977-1986) 77
3.1.2 Neoliberalismo em Moçambique: de 1987 à atualidade 85
3.2 A génese do ensino superior em Moçambique 90
3.2.1 O Ensino superior durante a experiência socialista 91
3.2.1.1 O papel do ensino superior no contexto revolucionário 92
3.2.1.2 Instituições do ensino superior durante a experiência socialista 94
3.2.1.3 O ensino de ciências sociais e humanas durante a experiência socialista 97
3.2.1.4 A investigação e a publicação no pós-independência: o CEA da UEM 98
3.2.2 O Ensino superior no período neoliberal 104
3.2.2.1 Expansão do ensino superior: privatização e alargamento geográfico 105
3.2.2.3 As ciências sociais e humanas no contexto neoliberal 110
3.3 As posições desiguais das instituições do ensino superior 114
3.3.1 As instituições superiores dominantes 121
3.3.1.1 Os fundamentos das posições desiguais 122
3.3.1.2 UEM: *alma mater* do ensino superior em Moçambique 122
3.3.1.3 Universidade Pedagógica: a expansão territorial e formativa 127
3.3.1.4 Autonomia e heteronomia do campo do ensino superior em Moçambique 128
3.4 Considerações relevantes sobre o capítulo 132
CAPÍTULO IV - CONTEXTO SÓCIO- HISTÓRICO DOS ESTUDOS CULTURAIS 136
4.1 Contexto socio-histórico do surgimento do ISArC e da UniZambeze 137
4.1.1 O Plano Estratégico do Ensino Superior 2000- 2010 138

4.1.2 O ensino e a pesquisa de artes e cultura e o surgimento do ISArC 141
4.2 A Comissão Instaladora do ISArC: os primeiros cursos 147
4.2.1 Da Animação Sociocultural à Gestão e Estudos Culturas 152
4.3 Estudos Culturais na UniZambeze 168
4.4 Considerações relevantes sobre o capítulo 174
CAPÍTULO V - PROTAGONISTAS DOS ESTUDOS CULTURAIS 177
5.1 Caracterização dos protagonistas no ISArC 177
5.1.1 Instituições de formação dos inquiridos 181
5.1.2 Vínculo atual dos inquiridos com ISArC e as categorias profissionais 183
5.1.3 As experiências anteriores antes da admissão no ISArC 185
5.1.4 Publicações dos inquiridos 186
5.1.5 Ocupação de posições nas organizações científicas e nos júris de avaliação 190
5.1.6 Caracterização dos Protagonistas na UniZambeze 192
5.1.7 Nível académico, categorias profissionais e ligação com a UniZambeze 193
5.1.8 Proveniência dos docentes selecionados 194
5.1.9 Publicações dos docentes na UniZambeze 194
5.2.4 Ocupação de posições nas organizações científicas e nos júris de avaliação 196
5.3 Considerações relevantes sobre os protagonistas dos Estudos Culturais 198
CAPÍTULO VI - ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOCIAIS DOS ESTUDOS CULTURAIS 201
6.1 O plano curricular do Estudos Culturais no ISArC 201
6.1.1. Objetivos do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais 202
6.1.2 Áreas científicas 204
6.1.3 Tipo de abordagem 211
6.2 Plano curricular dos Estudos Culturais na UniZambeze 211
6.2.1 Objetivos dos Estudos Culturais na UniZambeze 214
6.2.2 Áreas científicas 215

6.2.3 Tipo de abordagem 219
6.3 Considerações relevantes sobre os planos curriculares 220
6.4 Publicações no ISArC 221
6.4.1 Estudos Culturais ou estudos sobre a cultura? 223
6.4.2 Os textos selecionados no ISArC 230
6.4.3 Características temáticas dos textos 234
6.4.3.1 Diversidade cultural, interculturalidade e identidade nacional 234
6.4.3.2 Educação: qualidade e formação de Gestão e Estudos Culturais e Cinema 237
6.4.3.3 Património cultural, indústrias culturais/criativas e turismo cultural 238
6.4.3.4 Género, desenvolvimento local e globalização 242
6.4.3.5 Características teórico-metodológicas dos textos 244
6.4.3.6 Os problemas evidenciados pelos textos 245
6.4.3.7 Considerações relevantes sobre as publicações de académicos no ISArC 246
6.5 Publicações na UniZambeze 248
6.5.1 Os textos selecionados 248
6.5.2 Características dos textos 250
6.5.3 Interpretação dos textos literários 251
6.5.4 Temas abordados nos textos 253
6.5.4.1 Abulia académica 253
6.5.4.2 Diversidade cultural, interculturalidade, memórias e identidades 254
6.5.5 Desassossegos diante dos problemas sociais 257
6.5.6 Posições teórico-metodológicas dominantes nos textos analisados 259
6.5.7 Considerações relevantes sobre as publicações na UniZambeze 260
CAPÍTULO VII - OS ESTUDOS CULTURAIS EM MOÇAMBIQUE E OS OUTROS CONTEXTOS 264
7.1 A interdisciplinaridade dos Estudos Culturais em Moçambique 264
7.2 Comparando as perspetivas teórico-metodológicas 267

7.3 Comparando os objetos analisados 268
CONCLUSÕES 272
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 285
APÊNDICES 303
Apêndice I - Inquérito aos docentes e pesquisadores no ISArC 303
Apêndice II - Inquérito aos docentes do Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade 311
Apêndice III - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A COMISSÃO INSTALADORA DO ISArC 318
Apêndice IV - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A DIREÇÃO DO ISArC E DA FACULDADE 319
Apêndice V - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA COMPREENDER A REVISÃO CURRICULAR 320
Apêndice VI - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE GESTÃO E ESTUDOS CULTURAIS. 321
Apêndice VII - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A DIREÇÃO DO CURSO NA UNIZAMBEZE 322

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACIPOL	Academia de Ciências Policiais
ARPAC	Arquivo do Património Cultural
CEA	Centro dos Estudos Africanos
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IES	Instituições do Ensino Superior
ISArC	Instituto Superior de Artes e Cultura
ISCTEM	Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique
ISP	Instituto Superior Pedagógico
ISRI	Instituto Superior de Relações Internacionais
ISUTC	Instituto Superior de Transportes e Comunicação
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MESCT	Ministério da Educação, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
MINED	Ministério da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
RSA	República da África do Sul
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UDM	Universidade Técnica de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFICS	Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais
UMMB	Universidade Mussa Bin Binque
UniZambeze	Universidade Zambeze
UP	Universidade Pedagógica
USTM	Universidade São Tomás de Moçambique

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Grau académico dos docentes e o tipo de vínculo com a Universidade 121
Gráfico 2 - Sexo dos inquiridos no ISArC 178
Gráfico 3 - Distribuição das idades dos inquiridos agrupadas em classes 179
Gráfico 4 - Nível académico dos inquiridos quando admitiram no ISArC entre 2010 e 2015 180
Gráfico 5 - Evolução dos níveis de formação dos docentes: o período da admissão e a atualidade . 181
Gráfico 6 - Instituições superiores a que os inquiridos estiveram vinculados antes do ISArC..... 186
Gráfico 7 - Distribuição de artigos publicados pelos docentes 187
Gráfico 8 - Distribuição de publicações dos inquiridos por níveis académicos 188
Gráfico 9 - Distribuição de publicações em revistas de revisão por pares por níveis académicos 189
Gráfico 10- Distribuição de ocupação de posições de direção na Faculdade..... 190
Gráfico 11 - Sexo docentes selecionados na UniZambeze 192
Gráfico 12 - Distribuição dos selecionados pela instituições de proveniência 194
Gráfico 13 - Publicação dos docentes da UniZambeze nas revistas científicas de revisão de pares 195
Gráfico 14 - Publicação de livros científicos dos docentes selecionados na UniZambeze..... 196
Gráfico 15 - Distribuição de posições ocupadas pelos selecionados nas revistas nacionais..... 197
Gráfico 16 - Distribuição de posições ocupadas pelos selecionados nas revistas internacionais 197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questões sobre o estabelecimento do ISArC e dos primeiros cursos..... 57
Tabela 2 – Questóes sobre a introdução da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais no ISArC... 58
Tabela 3 - Cursos oferecidos pelas instituições do ensino superior em Moçambique em 1991..... 96
Tabela 4 - Instituições de ensino superior existentes em Moçambique..... 105
Tabela 5 - Distribuição das intuições do ensino superior por províncias..... 107
Tabela 6 – Qualificações e tempo de trabalho dos docentes do ensino superior em 2003 116
Tabela 7 – Qualifcações e tempo de trabalho dos docentes do ensino superior em 2022 118
Tabela 8 - Plano de estudo do curso de Animação Sociocultural..... 153
Tabela 9 - Distribuição dos anos de ingressos dos inquiridos..... 183
Tabela 10 Distribuição dos selecionados pelo ano de ingresso e tipo de ligação..... 193
Tabela 11 - Áreas científicas, unidades curriculares e créditos do tronco comum da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais..... 206
Tabela 12 - Áreas científicas, unidades curriculares e créditos na especialização em Gestão Cultural 208
Tabela 13 - Áreas científicas, unidades curriculares e créditos da especialização em Gestão e Estudos Culturais..... 209
Tabela 14 - Unidades curriculares do tronco comum no Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade..... 216
Tabela 15 - Unidades curriculares, créditos e áreas científicas da saída em Estudos da Linguagem e da Comunicação..... 216
Tabela 16 - Unidades curriculares, créditos e áreas científicas da saída em Hermenêuticas Culturais, Sociologia e Antropologia..... 217

INTRODUÇÃO

Os Estudos Culturais são uma formação académica universitária recente em Moçambique e surgiram pela primeira vez no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), que oferece um curso de graduação em Gestão e Estudos Culturais. Considerando que o ensino superior moçambicano existe desde 1962 e que o Instituto Superior de Artes e Cultura funciona (ISArC) desde 2010, podemos observar que este último é também um fenómeno novo no dinâmico campo científico moçambicano, que contava com três instituições de ensino superior (todas públicas) durante o período da experiência socialista (1975-1987) e que atualmente regista 55 instituições de ensino superior, entre públicas e privadas, segundo o levantamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES, 2023).

A introdução, em 2018, do doutoramento em Estudos Culturais pela Universidade Zambeze[1] (UniZambeze) em parceria com a Universidade de Aveiro e a Universidade de Minho constitui um marco importantíssimo para a consolidação dos Estudos Culturais em Moçambique, tendo em conta as potencialidades que uma formação avançada oferece para a institucionalização e desenvolvimento de uma disciplina científica.

Com efeito, olhando para diversos contextos em que a formação avançada está consolidada, devido à presença de especialistas em maior número e com interesses diferentes, assiste-se, segundo Machado (2020, p. 12), no campo em causa, à diversificação dos domínios da sua atuação (ensino, pesquisa e publicação); assiste-se à profunda e permanente reflexão teórico-metodológica que permite o avanço da disciplina; assiste-se à consolidação do campo disciplinar que é acompanhada de estudos introspetivos que colocam a disciplina como objeto de estudo científico.

Tomando como referência o ano de 2011, ano em que começou a funcionar o curso Gestão de Estudos Culturais no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), podemos afirmar que os Estudos Culturais, como uma formação académica universitária, existem em Moçambique há 14 anos.

Se olharmos para a terminologia da disciplina — Estudos Culturais — e o lugar onde se realizam — Moçambique — um aspeto curioso ressalta imediatamente. Os Estudos Culturais têm uma história atravessada por disputas e tensões, mas o seu surgimento e desenvolvimento são predominantemente associados à Inglaterra e à Universidade de Birmingham no período depois da Segunda Guerra Mundial. Historicamente, os Estudos Culturais são inseparáveis das contribuições de Richard Hoggart, Raymond

[1] A Universidade Zambeze não utiliza a terminologia "Estudos Culturais" para se referir ao curso anteriormente aludido, mas recorre à designação "Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade". Neste trabalho, quando situamos os Estudos Culturais na UniZambeze, é em referência ao Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade.

Williams, Edward Thompson e Stuart Hall. Portanto, livros como *The Use of Literacy* de Hoggart, *Culture and Society* de Williams e *The Making of English Working-Class* de Thompson tiveram um papel decisivo na fundação do campo dos Estudos Culturais (Escosteguy, 2001, p. 151).

Estarão os Estudos Culturais existentes em Moçambique associados aos desenvolvidos no contexto britânico? Como? E em que medida? Aqui é importante destacar que os Estudos Culturais surgidos na Inglaterra refletem e corporizam condições de uma dada época histórica e num espaço específico (Mattelart e Neveu, 2006, p. 49). Ou seja, os Estudos Culturais, para citar Bourdieu (2004, p. 18), quando se refere às produções simbólicas, não se engendraram a si próprios num vazio social.

Considerando a interferência do contexto social nos processos científicos, podemos reformular a questão: estarão os Estudos Culturais em Moçambique dissociados da configuração histórico-social em que estão inseridos? Aqui também a questão deve ser prolongada: como? E em que medida?

Como nos alerta Escosteguy (2000, p. 2) relativamente à mundialização dos Estudos Culturais, a sua expansão para outros contextos não significou uma transferência mecânica das questões teórico-metodológicas originalmente discutidas na Inglaterra.

Esta posição é partilhada por Sampaio (2013) quando se refere aos Estudos Culturais em Portugal. Na verdade, observa Sampaio (2013, p. 81), a compreensão dos Estudos Culturais portugueses deverá ser sensível ao contexto nacional e internacional, na medida em que é na intersecção destes dois contextos que se tornam compreensíveis as características (e as contradições) dos Estudos Culturais em Portugal.

No que diz respeito a Moçambique, pouca ou quase nenhuma informação existe sobre a história dos Estudos Culturais, sobre as características dos atores sociais envolvidos e suas práticas neste campo: por exemplo, as caraterísticas dos cursos oferecidos, o tipo de publicações associado a este campo, as temáticas de pesquisa dominantes, os quadros teórico-metodológicos utilizados e suas influências. Numa única palavra: faltam estudos introspetivos sobre o jovem campo em Moçambique.

Neste trabalho, pretendemos contribuir para a reflexão introspetiva dos Estudos Culturais em Moçambique. Para o efeito, limitamo-nos às instituições do ensino superior que lecionam os Estudos Culturais como curso, nomeadamente, ao Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) e à Universidade Zambeze (UniZambeze). As questões de partida que presidem à nossa pesquisa são as seguintes: que condições socio-históricas tornaram possíveis os Estudos Culturais em Moçambique? Como se caracterizam as suas práticas de produção social no ensino e na publicação nas duas instituições anteriormente citadas?

O objetivo geral da nossa pesquisa consiste em analisar o processo de institucionalização dos Estudos Culturais em Moçambique como produto da sociedade e como potencial produtora da sociedade. De forma específica interessa-nos:

1. Compreender o contexto sócio-histórico em que surgiram os Estudos Culturais em Moçambique.

O Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), onde surgiram os Estudos Culturais, decorreu de uma decisão política: foi criado pelo Estado para dar resposta a um projeto político específico no âmbito das políticas culturais. Assim, interessa-nos identificar e caracterizar os problemas corporizados pelo projeto político cujas diretivas favoreceram o surgimento de uma instituição de ensino de arte e cultura. Por outro lado, é importante compreender o ambiente institucional que favoreceu a introdução dos Estudos Culturais no Instituto Superior de Artes Culturais (ISArC) considerando que o seu surgimento resultou de uma mudança curricular num contexto sem docentes especializados (mestrado ou doutoramento) na área de Estudos Culturais.

Na Universidade Zambeze (UniZambeze), o surgimento do doutoramento em Estudos Culturais integra-se nas mudanças internas do campo científico, cuja transformação tornou necessária a formação avançada de pós-graduação, de doutoramento em particular. Contudo, é importante compreender esta dinâmica associada aos interesses políticos e económicos.

Nesta perspetiva, interessa-nos responder às seguintes questões: que contexto (ou dinâmica) do campo científico moçambicano tornou relevantes os estudos avançados (doutoramento)? Que condições institucionais tornaram possível o surgimento dos Estudos Culturais?

2. Caracterizar o ensino e a investigação que corporizam as práticas sociais dos Estudos Culturais em Moçambique.

O ensino é uma ferramenta importante para compreendermos a idealização do diplomado em Estudos Culturais e de que forma as pessoas formadas dentro deste campo científico (ou que atuam dentro dele) o traduzem em termos práticos. Para compreendermos a noção dos Estudos Culturais que preside às práticas de ensino, a nossa análise centra-se nos planos curriculares mobilizados na formação dos especializados em Estudos Culturais na medida em que os planos curriculares constituem o elemento privilegiado do perfil de definição do especializado nesta área.

No âmbito das publicações, interessa-nos compreender as áreas temáticas, os principais objetos e os quadros teórico-metodológicas ligados aos Estudos Culturais em Moçambique em geral e, de forma particular, as caraterísticas associadas a cada instituição.

O pressuposto teórico que suporta a nossa análise dos produtos sociais (ensino e publicação) resultantes das ações levadas a cabo pela Universidade Zambeze (UniZambeze) e pelo Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) é que, no campo científico, as práticas sociais dos agentes individuais ou coletivos são compreensíveis a partir das posições objetivas ocupadas pelos indivíduos e agentes coletivos no campo:

> O que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos, etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, para empregar a metáfora "einsteiniana", os princípios do campo (Bourdieu, 2004, p. 23).

Deste modo, para compreender as práticas de ensino e publicação é relevante responder às seguintes perguntas: em que contexto de desenvolvimento das ciências sociais surgiram os Estudos Culturais? Qual é a posição dos Estudos Culturais no campo científico? Como é que o contexto de desenvolvimento dos Estudos Culturais (a sua posição no campo) condiciona o ensino e a pesquisa?

3. Caracterizar os agentes que dinamizam os Estudos Culturais

Além da caraterização quanto ao sexo, idade e nível académico, interessa-nos examinar o capital científico puro e capital científico institucionalizado dos agentes situados nas duas instituições analisadas. Aqui o objetivo é compreender as posições das instituições que oferecem os Estudos Culturais no campo e, a partir dessas posições, as possibilidades e impossibilidades de ação (ensino e publicação) das instituições estudadas.

4. Comparar as práticas que corporizam os Estudos Culturais em Moçambique com as de outros contextos internacionais.

Interessa-nos verificar como os produtos sociais (ensino e publicação) dos Estudos Culturais em Moçambique reproduzem ou alteram o que se produz nos contextos internacionais, onde se desenvolvem os Estudos Culturais.

A questão que nos interessa responder é a seguinte: quais são os domínios, objetos e referências teóricas de pesquisa em que os Estudos Culturais em Moçambique marcam uma continuidade ou descontinuidade relativamente aos contextos internacionais?

Analisar os Estudos Culturais em Moçambique é relevante na medida em que nos permite compreender se as práticas sociais associadas a este campo, nos diversos contextos, são reproduzidas localmente ou se os contextos locais produzem práticas alternativas. Esta análise é mais relevante

quando se concentra no ensino dos Estudos Culturais e nas pesquisas, pois, nestas últimas, por exemplo, é possível avaliar as teorias e metodologias utilizadas e o tipo de ciência que se veicula.

Estrutura do texto

A tese apresenta uma introdução, a que se segue o primeiro capítulo que se refere à fundamentação teórica do trabalho. Nesta, contextualizamos os Estudos Culturais e apresentamos a teoria dos campos que suporta a nossa pesquisa. O segundo capítulo explicita e justifica os procedimentos metodológicos que presidiram à nossa pesquisa. No terceiro capítulo, analisamos o campo do ensino superior em Moçambique onde se inserem os Estudos Culturais. No quarto capítulo, examinamos o contexto socio-histórico do surgimento dos Estudos Culturais em Moçambique. A este capítulo segue-se a caracterização dos protagonistas dos Estudos Culturais em Moçambique. No sexto capítulo, analisamos as práticas sociais associadas aos Estudos Culturais em Moçambique, nomeadamente, os planos curriculares do Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) e da Universidade Zambeze (UniZambeze). Neste capítulo, analisamos ainda as publicações dos académicos que desenvolvem os Estudos Culturais nas duas instituições. No sétimo capítulo, fazemos comparações entre as práticas sociais dos Estudos Culturais em Moçambique e as de outros contextos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A nossa fundamentação teórica compreende duas partes: uma primeira que procede à contextualização do campo dos Estudos Culturais e uma segunda que se refere ao posicionamento teórico que preside à nossa reflexão.

1.1 O campo dos Estudos Culturais

Antes de identificar e justificar a posição teórica à luz da qual orientamos a nossa pesquisa, fazemos, nesta secção, o enquadramento dos Estudos Culturais tendo em conta a sua origem, o seu o objeto de estudo, a sua metodologia, as teorias mais recorrentes, o seu posicionamento político, o seu desenvolvimento e a sua mundialização. A contextualização que fazemos atesta a existência de perspetivas concorrentes que torna o campo de Estudos Culturais um espaço de disputas internas (entre estudiosos vinculados a este campo) e externas (na relação com outras disciplinas das ciências sociais e humanidades).

As análises reconstitutivas de um determinado campo científico não são monolíticas (Bourdieu, 2017; Machado, 2020). Esta observação de Bourdieu e Machado, ainda que se reporte diretamente ao campo da Sociologia, pode ser estendida para o campo de Estudos Culturais, que é profundamente atravessado por uma pluralidade de posições internas relativamente ao seu objeto, teorias, métodos e finalidade do conhecimento que produz (Inglis, 2007; Baptista, 2012).

A divergência na contextualização dos Estudos Culturais é notória, por exemplo, na identificação do ponto de origem e de inflexão na abordagem da cultura segundo o enfoque privilegiado pelos Estudos Culturais. Para alguns autores, como Barker (2003), Mattelart e Neveu (2006) e Escosteguy (2000), o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham é momento decisivo para o surgimento e institucionalização dos Estudos Culturais. Baptista (2012), Ortiz (2004) e Cevasco (2003) referem-se à emergência de reflexões inscritas nos Estudos Culturais em outros países num período anterior ao seu aparecimento no contexto britânico embora sem a denominação de Estudos Culturais.

Esta última posição, que aponta o surgimento dos Estudos Culturais em outros lugares, compreende duas ramificações. Por um lado, autores como Cevasco (2003), Baptista (2012), Jacks, Libard e Fuel (2022), Ortiz (2004) e Maxwell (2020) reconhecem o papel central e decisivo que o contexto britânico, mais precisamente o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, teve na institucionalização dos Estudos Culturais como são atualmente reconhecidos. Contudo, esse reconhecimento não os impede de localizarem em outros contextos históricos reflexões e

pesquisas que se inscrevam na lógica institucionalizada pelo trabalho realizado pela Universidade de Birmingham. Ou seja, os Estudos Culturais de invenção britânica são um ponto de referência para a localização em outros contextos de estudos que apresentam similaridades com a pesquisa e intervenção institucionalizada pelos estudos britânicos. Esta última posição é explicitamente assumida, por exemplo, por Escosteguy (2001; 2011), Mattelart e Neveu (2006), Maxwell (2020) e está implícita em Martins (2010), que contextualiza o contributo da América Latina para o campo dos Estudos Culturais a partir das culturas populares (suas resistências históricas), da receção dos produtos mediáticos pelas classes populares, portanto, fá-lo em linha com as preocupações em torno das quais gravitaram os trabalhos dos autores fundadores dos Estudos Culturais no contexto britânico.

A segunda ramificação é mais radical. Segundo esta perspetiva, os Estudos Culturais compreendem diversos pontos de origem. Assim, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, instituição britânica onde surgiram os Estudos Culturais, apresentaria equivalentes funcionais em diversos contextos e períodos: por exemplo, na Rússia, no Renascimento de Harlem nos Estados Unidos nos anos 1920 e 1930, no Movimento da Negritude em França e em Kamiriithu no Quénia (Wright e Maton, 2004).

Todavia, Nelson, Treichler e Grossberg (1995) referem que os Estudos Culturais, tais como são conhecidos, desde o nome até às suas formulações teórico-metodológicas sobre os objetos e os tipos de objetos de que se ocupam, são indissociáveis do contexto britânico e dos seus autores clássicos. Portanto, refutam este posicionamento radical.

Relativamente às disputas acima destacadas, é preciso recuperar a observação de Bourdieu (2017), para quem a multiplicação das narrativas sobre a história de uma ciência não deve ser separada das características inerentes a um campo: envolve uma luta em que os protagonistas, dependendo do lugar em que se encontram, procuram projetar os seus interesses para maximizar as suas posições. Ou seja, as lutas que se travam no determinado campo são também percetíveis a partir das diversas narrativas opostas que se contam sobre a origem e o desenvolvimento de um campo. As narrativas produzidas devem ser ligadas às posições dos agentes, as quais geram interesses.

O que é também importante destacar nestas disputas é que, para todas as posições acima destacadas, os Estudos Culturais britânicos são uma referência. Para os que se identificam com a narrativa britânica, a Universidade de Birmingham, as suas práticas e os seus autores são considerados o ponto de origem e modelo de referência dos Estudos Culturais. Por outro lado, aqueles que rejeitam a centralidade da narrativa britânica servem-se das reflexões e dos objetos de estudo institucionalizados

no contexto britânico para encontrar similaridades em outros quadrantes sociais. Dito de outro modo**,** embora rejeitem a posição hegemónica do contexto britânico na institucionalização dos Estudos Culturais, os autores que associam o surgimento desta área a outros contextos recorrem às análises produzidas em Birmingham como referência para validar outras narrativas que legitimam diferentes origens dos Estudos Culturais.

No que diz respeito ao ponto de inflexão na abordagem da cultura, que não só se estendeu para objetos até então marginalizados, mas também para a mudança na forma de conceber a sociedade e a cultura, Barker (2003), Mattelart e Neveu (2006), Maxwell (2020) e Baptista (2012) afirmam que o momento decisivo é o surgimento do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham. Contudo, Williams (2011), quando procede à reconstituição da mudança na análise da cultura e sociedade, associa o momento decisivo à Educação dos Adultos.

O que Williams pretende sugerir é que se olhe a entrada dos Estudos Culturais no contexto universitário como um ponto de chegada de um processo longo, cujo início pode ser identificado fora do contexto da universidade, quando os autores consagrados dos Estudos Culturais e outros trabalhavam tanto com grupos excluídos pelo ensino universitário (Cevasco, 2003) como com objetos até então considerados marginais (Mattelart e Neveu, 2006; Martins, 2010).

Uma outra leitura que se pode fazer do posicionamento de Williams é que ele pretende vincar que os Estudos Culturais não surgiram inicialmente como uma pedagogia para depois constituírem-se como uma produção intelectual (Wright e Maton, 2004) na medida em que o processo de Educação de Adultos foi mais um posicionamento político do que uma profissão ligada ao ensino (Cevasco, 2003; Maxwell, 2020). Ou seja, o posicionamento de Williams reforça uma das características fundamentais dos Estudos Culturais que é a indissociabilidade entre a teoria e o engajamento político.

A distinção entre os Estudos Culturais e os estudos sobre a cultura tem sido um ponto de tensão nas discussões sobre os Estudos Culturais, pois a impossibilidade de excluir "zonas de intercessão, cruzamento e passagem, inseminação e hibridismo" (Baptista e Grácio, 2022, p. 12) torna a delimitação difícil de estabelecer. Segundo Nelson, Treichler e Grossberg (1995), Barker (2003) e Martins (2015), por exemplo, a fronteira existe e deve ser observada. De facto, para Nelson, Treichler e Grossberg (1995), embora reconheçam que os Estudos Culturais se opõem a definições fechadas, estes são interdisciplinares e opostos aos fechamentos disciplinares; a sua abordagem da cultura situa-se na tensão entre uma abordagem antropológica e uma abordagem humanística. Não se confundem com a

antropologia tradicional visto que a sua análise está virada ao estudo da contemporaneidade, da "cultura contemporânea", para usar o termo de During (1993, p. 1).

A fronteira entre os Estudos Culturais e os estudos sobre a cultura é destaca por Martins que, para além de realçar a interdisciplinaridade incorporada pelos Estudos Culturais, refere que estes últimos são diferentes dos estudos da cultura visto que "declinam as vertigens do humano" (Martins, 2015, p. 104). Ou seja, os Estudos Culturais ocupam-se da complexa quotidianidade das sociedades contemporâneas, as quais são marcadas pelas mudanças impulsionadas pela tecnologia.

Baptista e Grácio (2022) reconhecem a interdisciplinaridade como uma marca historicamente distintiva dos Estudos Culturais desde o seu nascimento. Contudo, a partir dos anos 1980, sob a liderança de Stuart Hall, a interdisciplinaridade evoluiu para a transdisciplinaridade no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham. Este posicionamento metodológico dos Estudos Culturais, segundo os autores, fortalece a capacidade analítica para a compreensão da complexidade do fenómeno cultural que não é adequadamente compreendido à luz de uma análise excessivamente fragmentada e dispersa, típica da hiperespecialização disciplinar, que está desprovida, segundo Baptista e Grácio (2022), de questionamentos relativos à orientação existencial.

Nelson, Treichler e Grossberg (1995), tal como Baptista e Grácio (2022), Inglis (2007), Barker (2003), Martins (2015) e Maxwell (2020), por exemplo, defendem que os Estudos Culturais são interpretativos e avaliativos: o seu projeto teórico é acompanhado pelo projeto político ou, nas palavras de Escosteguy (2010, p. 136), os Estudos Culturais são "um movimento teórico-político. Por outras palavras, o seu trabalho teórico é incompleto se for dissociado da história, das transformações políticas. Baptista (2012) situa duas dimensões políticas dos Estudos Culturais nos trabalhos académicos: uma que se socorre de metodologias objetivas, mas com uma visão crítica relativamente aos discursos dominantes e uma segunda mais radical que não só faz uma desconstrução crítica, mas também está comprometida com a mudança do curso dos factos.

Assim, os Estudos Culturais, mais do que assumir a objetividade como um fim, procuram associar o rigor analítico ao engajamento político nas práticas intelectuais: a luta pela justiça "associada à esperança enquanto componente motriz da vida" (Baptista e Grácio, 2022, p. 9). O engajamento dos Estudos Culturais na análise dos fenómenos culturais rompe com o paradigma positivista (assente na neutralidade axiológica) que preside ao empreendimento científico em diversas áreas de especialização (During, 1993).

Relativamente à distinção entre os Estudos Culturais e outras disciplinas das ciências sociais à luz do engajamento político, presente nos primeiros e ausente nos outros campos, é preciso destacar que, num campo tão teoricamente diverso e disputado como a Sociologia (Boudon, 1996), por exemplo, existem vários contra-exemplos que negam essa ausência de estudos ligados ao engajamento político. Com efeito, a proposta de Sociologia de ação de Alain Touraine inclui diversos momentos em que o autor explica e aplica o método de intervenção sociológica, concebido para transformar os movimentos sociais de meros reprodutores da estrutura para agentes produtores da sociedade (Touraine, 1996; Hess, 1983).

Ainda no campo da Sociologia, é possível mencionar, a título de exemplo, o trabalho de Guerra (2002), que, retomando algumas propostas da Sociologia da ação de Alain Touraine, oferece contribuições adicionais sobre a complexa transição da observação sistemática de factos para a mudança social. O uso da investigação-ação no campo da Sociologia constitui mais um contra-exemplo de que a prática sociológica não é completamente indiferente à intervenção social. Contudo, esta vertente interventiva não é exclusiva e dominante no campo das ciências sociais em geral, como se evidencia pela sua fraca presença em alguns manuais de metodologia de investigação, o que, segundo Almeida (2001), restringe a sua utilização e divulgação a contextos específicos.

Assim, o facto de o engajamento político ter uma presença marginal no campo da Sociologia e esta não se caracterizar fundamentalmente pela sua intervenção política, em oposição ao engajamento político presente e assumido como imprescindível — verdadeiro *ethos definidor dos* Estudos Culturais, na expressão de Maxwell (2020) — justifica que estes sejam associados a um empreendimento teórico-político, para recuperar a terminologia de Escosteguy (2010), anteriormente citada.

Sobre as intersecções que os Estudos Culturais estabelecem com as humanidades e as ciências sociais, Martins (2015) destaca a imprescindibilidade da Sociologia, da Antropologia e dos estudos dos média na reprodução dos Estudos Culturais e classifica-os como uma ciência social e não "Arts" (Martins, 2010). A visão de Martins (2010) está alicerçada na ideia de que os Estudos Culturais, quando se ocupam da receção dos conteúdos dos media e da cultura dos grupos de jovens e operários, não devem prescindir da Sociologia, Antropologia e Ciências da Comunicação, cujas análises têm um papel relevante para a compreensão dos objetos anteriormente referidos.

Contudo, a visão apresentada por Martins (2010) não é monolítica, pois na avaliação crítica que faz ao plano de estudo de Licenciatura em Estudos Culturais, integrado na Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, o autor observa que o curso referido está alicerçado em

bases de "Arts". Dito de outro modo, a perspetiva que associa os Estudos Culturais às ciências sociais concorre com aquela que os enquadra como uma área das humanidades.

A flutuação das características dos Estudos Culturais, entre humanidades e ciências sociais, em diversos contextos, é apontada por Inglis (2007). Citando Siedman, Inglis destaca que as descrições simples e generalizadas não são adequadas para a caracterização das dinâmicas que atravessam os Estudos Culturais. Na perspetiva de Inglis (2007), a complexidade de integrar e interpretar os Estudos Culturais ou como ciências sociais ou como humanidades decorre do contexto institucional no qual estão inseridos, que é afetado pela divisão do trabalho oferecido por um dado sistema educacional num país.

A integração dos Estudos Culturais no contexto das Ciências Empresariais, conforme referido por Sarmento (2023), permite-nos observar as diversas configurações que os Estudos Culturais assumem em função da divisão social do trabalho no âmbito científico.

Ainda na esteira de Inglis (2007), nos contextos institucionais em que emergem e se desenvolvem no seio de departamentos de linguagem ou de literatura, os Estudos Culturais tendem a estar mais próximos das humanidades do que das ciências sociais. Esta proximidade entre os Estudos Culturais e as humanidades é notória ao nível dos procedimentos metodológicos usados no processo de produção de conhecimento. Com efeito, segundo Inglis (2007), a mobilização de textualismo tem sido mais marcante nos contextos em que os Estudos Culturais se desenvolvem nos departamentos de língua e literatura. Quando os Estudos Culturais emergem em departamentos de Sociologia, por exemplo, tendem a incorporar metodologias características de ciências sociais, tais como questionários ou entrevistas.

Uma outra interpretação que nos remete para o exame do contexto de inserção dos Estudos Culturais para a apreensão das suas características é apresentada por Baptista e Grácio (2022). Recorrendo aos critérios que tradicionalmente têm sido usados por diversas disciplinas para a delimitação do seu campo de trabalho, nomeadamente o objeto de estudo e a respetiva metodologia usada para o objeto delimitado, Baptista e Grácio (2022, p. 17) defendem que os Estudos Culturais não são uma disciplina, mas uma transdisciplina. As relações disciplinares mobilizadas pelos Estudos Culturais, continuam Baptista e Grácio, variam geograficamente, o que torna a sua identificação e análise totalmente contextuais.

Ou seja, para Baptista e Grácio (2022), o contexto institucional onde os Estudos Culturais são praticados permite avaliar as diversas áreas que integram a transdisciplinaridade que marca os Estudos

Culturais. Este posicionamento, assente no contexto institucional onde se realizam os Estudos Culturais, é comum à ideia de Inglis (2007), que nos remete para o contexto da sua prática para identificar a sua proximidade ou com as ciências sociais ou com as humanidades.

O mapeamento da produtividade académica brasileira referente aos Estudos Culturais nos diversos espaços de publicação (nomeadamente nas revistas internacionais, no Google Académico e outras plataformas) realizado por Wortmann, Santos e Ripoll (2019) mostra que a integração dos Estudos Culturais nas áreas de comunicação, onde tiveram menos resistência do que nos cursos consolidados como Sociologia, Antropologia e Literatura (Ortiz, 2004), teve influência nas abordagens temáticas de que os Estudos Culturais se ocuparam. Com efeito, na área de comunicação, os estudos realizados, feitos à luz do quadro teórico desenvolvido nos estudos britânicos e norte-americanos, incidiram sobre o conteúdo e a receção das mensagens dos media e a pesquisa de audiência.

Ainda no contexto brasileiro, a preocupação temática dos Estudos Culturais, ditada pela sua inserção contextual, é também visível no campo educacional. Na verdade, a inserção dos Estudos Culturais nos programas de pós-graduação permitiu que a sua reflexão incidisse sobre os objetos considerados relevantes nesse campo. Contudo, os processos de desnaturalização, poder, representação, identidade, pedagogias culturais, políticas culturais, associados aos Estudos Culturais, foram sendo introduzidos, o que criou uma dinâmica do campo educacional brasileiro (Wortmann, Costa e Silveira, 2015).

Às informações sobre os contextos institucionais de emergência dos Estudos Culturais, Inglis (2007) sugere que se junte conhecimento relativo às formações e às motivações dos praticantes sobre os Estudos Culturais, na medida em que contribuem decisivamente para as características das práticas sociais associadas aos Estudos Culturais.

As observações de Inglis (2007), que propõem uma avaliação da matriz dos Estudos Culturais à luz do contexto institucional de inserção, são relevantes para compreender as diferenças entre a proposta dos Estudos Culturais ligados à Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, conforme descrito por Martins (2010), e a defendida por este último autor, que prevalece no Instituto de Ciências Sociais da mesma Universidade. No primeiro caso, devido à sua integração num contexto de letras e artes, os Estudos Culturais refletem as características institucionais do ambiente em que estão inseridos. No segundo caso, pela sua proximidade com os cursos de Sociologia, Antropologia e Ciências da Comunicação, os Estudos Culturais são considerados uma ciência social, o que se reflete nas abordagens que adotam e no tipo de objetos de que se ocupam.

Dado o poder reflexivo e regenerativo dos Estudos Culturais, a sua ligação com o contexto de inserção não pode ser vista de forma mecânica. Por exemplo, segundo Wortmann, Costa e Silveira (2015), a inserção dos Estudos Culturais no contexto de educação renovou as abordagens até então existentes e introduziu novos objetos de análise. A possível incorporação das observações de Martins (2010) relativamente ao plano curricular do curso de licenciatura em Estudos Culturais na Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas na Universidade do Minho seria suficiente para a transição de uma matriz centrada nas artes para aquela idealizada pelo autor, na qual os Estudos Culturais são concebidos como ciências sociais. Estas últimas observações reforçam a posição de Siedman, citado anteriormente por Inglis (2007), que se opõe a contextualizações generalizadas para compreensão da complexidade dos Estudos Culturais.

Para além das questões metodológicas, que serão aprofundadas mais adiante, Barker (2003) aponta dois critérios à luz dos quais se pode proceder à demarcação entre estudos da cultura e os Estudos Culturais. Para Barker (2003), os estudos da cultura são levados a cabo por diversas disciplinas tais como, por exemplo, Sociologia, Antropologia, Literatura em diversos espaços geográficos e institucionais; os estudos da cultura não têm uma origem localizada e qualquer tentativa de delimitação a partir de um ponto de origem é tão arbitrário que excluirá necessariamente outros pontos. Os Estudos Culturais, na perspetiva de Barker (2003), têm um ponto localizado de origem e consolidação, nomeadamente o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, e apresentam um objeto específico.

No que diz respeito ao objeto de estudo dos Estudos Culturais é fundamental situar o contexto anterior à sua emergência e consolidação. Na verdade, no período anterior à ascensão e predomínio dos Estudos Culturais, na Inglaterra dos anos 1950, a conceção e explicação da cultura eram monopolizadas por grupos para quem a cultura era espaço absoluto que não devia imiscuir-se nas relações reais e materiais da sociedade (Cevasco, 2003). Ou seja, a conceção da cultura pressupunha o seu afastamento dos espaços considerados de trivialidades, nomeadamente, dos domínios económicos, históricos, numa palavra, da vida quotidiana dos indivíduos (Pina, citado por Sampaio, 2013, p. 80).

Num mundo em que a religião, fator inicialmente decisivo para a coesão social, tinha entrado em decadência devido ao crescimento da ciência, reserva-se à literatura um papel importante na conceção da cultura. À semelhança da religião durante anos, a literatura devia ser um fator de união entre diversos estratos sociais divididos na complexa sociedade industrializada (Cevasco, 2003): a

literatura era a" pedra de toque dos mais altos valores da civilização" (Hall, 2003) e aparecia associada à exaltação dos valores nacionais e sentimentos de elevação patriótica (Cevasco, 2003).

A abordagem introduzida pelos Estudos Culturais promoveu uma profunda viragem na conceção da cultura. Ao invés de excluir a cultura dos domínios económicos, materiais e da vida dos indivíduos, da trivialidade como inicialmente se pensava e se realizava (Cevasco, 2003), ela passou a ser central e constitutiva do social, de todos os aspetos da vida social (Hall, 1997, p. 1) de tal forma que uma análise dos processos históricos do passado ou presente que prescindisse dela seria considerada inadequada (Hall, 2003).

Hall (2003), para destacar a centralidade do conceito de cultura na compreensão de todas as práticas sociais, refere-se à constituição do "paradigma dominante" no campo dos Estudos Culturais. O termo "paradigma dominante" sinaliza o facto de os autores fundadores dos Estudos Culturais, apesar das divergências nas suas propostas analíticas sobre a cultura, partilharem a imprescindibilidade da cultura para a compreensão de todas as práticas sociais.

A proposta da cultura como uma "centralidade substantiva" (Hall, 1997, p. 1), posição nuclear e constitutiva que se atribui à cultura para a compreensão da realidade social nas diversas vertentes: nas relações sociais, na organização de todas as atividades e instituições em qualquer contexto social, portanto, "presente em todas as práticas sociais" (Baptista, 2012, p. 21), constitui o projeto teórico dos Estudos Culturais que promoverá mudanças substantivas na forma de abordar a cultura.

A primeira grande alteração é notória na abordagem da cultura popular: inicialmente marginalizada em prol da alta cultura, tornou-se um domínio legítimo dos Estudos Culturais (Mattelart e Neveu, 2006; Escosteguy, 2001) que, na fase pioneira, se ocuparam das culturas juvenis e operárias, seus estilos de vida, a que se juntavam, entre outros objetos iniciais, os conteúdos e a receção dos média (Martins, 2010; Mattelart e Neveu, 2006).

A eleição da cultura popular como um domínio de interesse dos Estudos Culturais modifica o conceito até então dominante da cultura porquanto esta deixa de estabelecer hierarquias entre práticas sociais de diversos grupos e passa a encarar como dignos de compreensão e estudo "os rituais da vida quotidiana, instituições e práticas, ao lado das artes" (Escosteguy, 2001, p. 152). Por outras palavras, problematiza o conceito de cultura como distinção social (Cevasco, 2003), ligando-o ao processo social geral (Hall, 2003), isto é, à vida quotidiana em sociedade, cooptando o conceito antropológico de cultura.

Assim, de uma perspetiva radicalmente dissociada dos problemas reais e materiais da sociedade (Cevasco, 2003), os Estudos Culturais passaram a ocupar-se da vida quotidiana dos grupos (nomeadamente das classes populares e dos jovens), para a compreensão dos estilos de vida, receção dos média, mudança social (Mattelart e Neveu, 2006; Martins, 2010).

Em diversas fases do seu desenvolvimento, os Estudos Culturais articularam, entre outras, as seguintes variáveis: classe, sexualidade, género, etnia dos grupos, cultura popular, seus públicos, ecologia, política de identidade, ciência, discurso e textualidade, nacionalidade, identidade nacional, colonialismo, pós-colonialismo, história, ecologia, pedagogia, cultura global numa era pós-moderna (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995). Ou seja, as abordagens dos Estudos Culturais situam-se na contemporaneidade: "exprimem um compromisso com o atual e o contemporâneo. E exprimindo esse compromisso, vão fixar-se no presente e no quotidiano" (Martins, 2015, p. 90).

Tendo em conta que, para Martins (2015), a contemporaneidade é fortemente marcada pela transição do regime da palavra para o da imagem, o compromisso dos Estudos Culturais com o presente e com o quotidiano alarga e renova o seu centro de interesse. Na verdade, os Estudos Culturais, para além das renovações teóricas, "refundam-se, igualmente, no confronto com os efeitos das mudanças sociais, por via da injeção e da mobilização tecnológica" (Martins, 2010, p. 272).

A mudança social decorrente da mobilização tecnológica é também destacada por Hall (1997), para quem os domínios económicos, das práticas sociais, das instituições e da própria cultura em si estão a ser transformados pelas tecnologias e revolução da informação, cuja participação no processo produtivo e de circulação de bens e serviços problematiza a dicotomia marxista entre infra-estrutura e superestrutura. Além disso, continua Hall (1997), as tecnologias e revolução da informação redefinem as práticas sociais tradicionais do quotidiano dos indivíduos, introduzindo novas estruturas sociais.

Relativamente à definição do centro de interesse dos Estudos Culturais, Martins (2015) e Barker (2003) consideram que o âmago dos Estudos Culturais é a relação entre a cultura e o poder. Assim, os Estudos Culturais examinam as relações de poder e de cultura, sendo que esta abrange práticas e sistemas de classificação através dos quais os indivíduos incorporam valores, crenças, competências, rotinas de vida e formas de vida interiorizadas (Barker, 2003).

Sobre as diversas formas de poder de que os Estudos Culturais se ocupam, destaca-se a análise da relação entre as formas de cultura de um grupo e a ordem social: se as formas de pensar de um

grupo promovem a aceitação e a conformação ou, pelo contrário, a contestação da ordem dominante (Martins, 2010; Mattelart e Neveu, 2006).

As relações de poder e dominação existentes entre a ordem social estabelecida e a cultura dos grupos são destacadas por Hall (1997) quando se refere às representações construídas por um determinado grupo num contexto social específico e ao uso da linguagem. Embora os artefactos à nossa volta, em certo sentido, tenham uma existência que independe das construções simbólicas que fazemos deles, são os significados que construímos sobre a realidade que têm um papel decisivo na nossa forma de definir e de nos relacionarmos com os artefactos à nossa volta. Nesta perspetiva, a linguagem não se limita a relatar os factos, mas cria-os:

> A "virada cultural" está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma dos diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre de dar significado às coisas. O próprio termo "discurso" refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que oferece um linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção do conhecimento através da linguagem e da representação (Hall, 1997, p. 9).

As formas de representação e classificação da realidade social que obedecem a esquemas simbólicos construídos socialmente passam a ser centrais na análise da cultura. Os processos económicos e sociais, cuja existência é inseparável do processo de construção de significados, são vistos como práticas culturais ou práticas discursivas (Hall, 1997). Dito de outro modo, a cultura é vista como elemento constitutivo e determinante das relações sociais.

Barker (2003) clarifica ainda mais a dimensão cultural de que se ocupam os Estudos Culturais: está radicada nas questões de partilha de significados, com as várias maneiras através das quais damos sentido à realidade à nossa volta. Assim, segundo Barker (2003), os conceitos de representação, cultura, práticas significativas e poder são centrais para os Estudos Culturais. Articulando os conceitos de poder e representação, Brasil e Cabecinhas (2019) demosntram, na contextualização que fazem dos Estudos Culturais, como este campo nos permite, por exemplo, pensar, na atualidade, a complexidade das relações entre grupos, recorrendo aos conceitos de colonialidade e teoria decolonial.

As transformações que se registam no seio dos Estudos Culturais relativamente à abordagem cultural são mais inteligíveis se olharmos para os quadros teórico-metodológicos que têm sido mobilizados neste campo. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a ideia de que a realidade social estudada é tão complexa que a sua compreensão exige uma reformulação de abordagens disciplinares que cada ciência oferece isoladamente esteve presente desde o início nos Estudos Culturais (Cevasco, 2003, Inglis, 2007; Baptista e Grácio, 2022). O conhecimento produzido no âmbito da divisão do trabalho disciplinar é insuficiente para compreender a multiplicidade de objetos examinados pelos Estudos Culturais (Inglis, 2007). Assim, ainda segundo Inglis (2007), a convergência de perspetivas teórico-metodológicas vindas de Sociologia, Antropologia, História Cultural, Filosofia e outras disciplinas, longe de constituir um caos, revela ser uma virtude que confere vitalidade aos Estudos Culturais.

Relativamente às disciplinas de que são provenientes os saberes que se cruzam para tornar os Estudos Culturais num campo inter ou transdisciplinar, a posição de Baptista e Grácio (2022), à semelhança de Siedman, citado por Inglis (2007), evita generalizações, mas oferece um princípio analítico aplicável para diversos contextos: as relações transdisciplinares devem ser avaliadas no local onde se realizam, na medida em que variam segundo o contexto institucional. Ou seja, só o contexto poderá revelar-nos a composição interdisciplinar que caracteriza os Estudos Culturais numa determinada conjuntura.

As metodologias usadas pelos Estudos Culturais são diversas e instáveis (Hall, 2003). A instabilidade que é mencionada por Hall não diz respeito a algo problemático, que se tenha de combater. Pelo contrário, sinaliza uma virtude que se deve estimular na medida em que está nas antípodas da ortodoxia, fonte de obstáculos epistemológicos, que caracteriza muitos campos disciplinares (Graeme, citado por Inglis, 2007). Ou seja, enquanto algumas metodologias são historicamente associadas a algumas disciplinas, no seio das quais o seu uso é feito de forma mecânica e autónoma em relação ao problema que as devia selecionar, os Estudos Culturais recorrem a uma avaliação crítica dos protocolos metodológicos.

Assim, nos Estudos Culturais, a escolha de metodologia é feita em função das questões colocadas num contexto específico e nenhuma metodologia é descartada ou privilegiada antes do equacionamento do problema (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995). O equacionamento do problema é um processo alimentado pela vigilância e reflexividade metodológica (Baptista, 2012).

Relativamente ao uso das diversas metodologias, historicamente associadas a determinados campos disciplinares, portanto, campos disciplinares que se consolidaram em torno de certas

metodologias, Nelson, Treichler e Grossberg, (1995) defendem que o seu uso deve ser crítico, na medida em que, nas disciplinas em causa, estas metodologias tendem a responder mais às necessidades de distinções disciplinares do que à adequação do objeto.

Os Estudos Culturais servem-se de uma diversidade de metodologias, das quais Nelson, Treichler e Grossberg, (1995) destacam a análise textual, a semiótica, a desconstrução, a entrevista, a análise fonética, a psicanálise, a análise rizomática e análise de conteúdo. Baptista (2012), seguindo o esquema de Barker, e com maior preocupação em distinguir métodos da metodologia, identifica três metodologias mais presentes nos Estudos Culturais, nomeadamente, a etnografia (que, na perspetiva da autora, articula diversos procedimentos tais como observação participante, entrevistas em profundidade e grupos focais), abordagem textual e os estudos de receção.

Segundo Baptista (2012), a etnografia, por exemplo, tem sido extraordinariamente útil para compreender os significados (as representações, os "discursos") que os atores sociais constroem num determinado contexto social. A abordagem textual compreende duas perspetivas: a semiótica (em que o texto é visto como signo onde se podem decifrar mitos e ideologias) e a narrativa, em que os textos compreendem histórias que dão sentido ao mundo. Os estudos de receção, segundo Baptista, concentram-se nos sentidos mobilizados pelo consumidor relativamente ao texto.

Como podemos observar, no campo dos Estudos Culturais, as metodologias e técnicas qualitativas, viradas à compreensão e interpretação do social, têm assumido um papel de destaque no processo de produção do conhecimento, o que levou Baptista e Grácio (2022) a associarem mais as investigações dos Estudos Culturais à Antropologia do que à Sociologia de cariz quantitativo. Contudo, como salientaram Nelson, Treichler e Grossberg (1995), nenhum procedimento metodológico ou teórico deve ser afastado "a priori". Consequentemente, a seleção de procedimentos metodológicos ou teóricos adequados deve ser fundamentalmente determinada pela natureza do problema a que a investigação pretende responder.

No plano teórico, as abordagens mais dominantes nos Estudos Culturais incluem o marxismo, o culturalismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, a psicanálise e a política da diferença, abrangendo também teorias feministas e pós-colonialistas (Barker, 2003). Estas abordagens são também referidas por Inglis (2007), que, entre outras perspetivas e autores, não só incorpora a Antropologia textualista e interpretativista de Geertz, mas também as diversas derivações do estruturalismo e pós-estruturalismo, quando situa as principais teorias predominantes nos programas de graduação em Estudos Culturais. Além disso, Martins (2010) e Baptista (2012), ao contextualizarem as abordagens teóricas mobilizadas

no campo dos Estudos Culturais, oferecem uma reconstrução histórica mais detalhada das teorias utilizadas e dos objetos estudados nesses domínios teóricos.

Com efeito, segundo Martins (2010, p. 272), as abordagens iniciais dos Estudos Culturais eram de inspiração marxista, mas, com o tempo, integraram outros quadros teóricos vindos de outros contextos, nomeadamente, etnografia, interacionismo simbólico e etnometodologia, de proveniência anglo-saxónica. São também influentes o estruturalismo e o desconstrutivismo de inspiração francesa, de que fazem parte as análises que Foucault faz do poder e da dominação.

Para Martins (2010), autores como Hoggart, Williams e Morley tiveram um papel decisivo nas análises sobre as culturas juvenis e operárias, nos conteúdos e receção dos média. A proposta do interacionismo simbólico de Goffman mostrou-se relevante nos estudos do quotidiano e na análise das subculturas, que também mereceram uma atenção especial de Howard Becker.

No contexto francês, Martins (2010) refere-se aos contributos de Pierre Bourdieu e seus colaboradores e ainda menciona, entre outras, as reflexões de Michel de Certeau. Os primeiros, através dos seus estudos, desnaturalizaram as relações entre o poder e cultura, enquanto Certeau concentrou a sua análise no consumo dos média por parte dos grupos populares.

Tendo em conta o interesse histórico dos Estudos Culturais relativamente às culturas populares e à receção dos média, Martins (2010) situa diferentes contribuições, na América Latina, de autores cuja reflexão se situa em torno dos objetos referidos. Assim, entre outros, refere-se a autores tais como Paulo Freire, Jesus Barbero, Néstor Canclini, Renato Ortiz, cujas contribuições se enquadram dentro da linha referida.

Baptista (2012) por sua vez, identifica não só cinco domínios que têm sido predominantes nos Estudos Culturais, mas também autores que se têm destacado nesses domínios. A primeira linha diz respeito aos fenómenos de mercantilização e generalização que atingem os bens culturais, convertidos em produtos culturais. Os estudos da Escola de Frankfurt e a própria reflexão marxista têm um destaque especial. O centro de interesse desta linha são as relações entre o poder e os mercados que aparecem ligadas à cultura popular, às audiências e textos. Bourdieu e Certeau são referências neste tipo de estudos.

Um outro domínio explorado pelos Estudos Culturais diz respeito à "noção do Estado nas sociedades capitalistas contemporâneas" (Baptista, 2012, pp. 23-24). Os autores de referência têm sido

Althusser e Foucault. Na verdade, os conceitos de aparelhos ideológicos e micro-poder têm sido mobilizados para compreender as relações de poder que ampliam o raio de atuação do Estado.

Segundo Baptista (2012), a terceira linha de pesquisa tem tomado como referência as contribuições de Gramsci e Lyotard. O primeiro desenvolveu uma reflexão profunda sobre a hegemonia e contra-hegemonia. Estes conceitos são utilizados nos Estudos Culturais para a compreensão da produção de sentido e representações do Estado e de diversos movimentos sociais e cívicos.

A outra linha de pesquisa, na perspetiva de Baptista (2012), refere-se ao processo político e social de construção de identidades. Assim, conceitos como nação, raça, etnicidade, diáspora, colonialismo, pós-colonialismo, sexo, género têm sido escrutinados na lógica de construção social e política das identidades. O último domínio de que os Estudos Culturais se têm ocupado tem colocado no centro os processos decorrentes da globalização. Neste ponto, as questões culturais, os movimentos de pessoas, bens e imagens são analisadas numa perspetiva transcultural, " desterritorializada".

Os Estudos Culturais estabelecem um diálogo crítico com as diferentes versões do marxismo em que as questões de cultura, consciência e política são discutidas e interpretadas de forma diversa. No campo dos Estudos Culturais, o reducionismo, o economicismo, a visão teleológica conducente à sociedade sem classe, os conceitos de falsa consciência, por exemplo, são criticamente discutidos e reformulados (Barker, 2003). Assim, as lógicas culturais não são explicadas necessariamente a partir de processos económicos, mas são assumidas tendo em conta as suas complexas dinâmicas (Hall, 2003).

O estruturalismo compreende propostas de diversos autores marxistas e não marxistas (Hall, 2003). Contudo, na esteira de Hall, é possível encontrar alguns pontos de contacto. Para Barker (2003), os significados que os indivíduos possuem sobre as práticas sociais são resultantes de estruturas ou práticas previsíveis que não podem ser encontradas nos indivíduos. Ou seja, a compreensão das práticas sociais não radica nos significados produzidos pelos indivíduos, mas são resultado de estruturas sociais. As estruturas linguísticas, por exemplo, são consideradas centrais para a compreensão da cultura (Barker, 2003).

O pós-estruturalismo é associado às contribuições de Derrida e Foucault (Barker, 2003). Na sua essência, o pós-estruturalismo absorve criticamente alguns pressupostos explicativos do estruturalismo e, ao mesmo tempo, distancia-se de outros. Enquanto para o estruturalismo as estruturas sociais geradoras dos significados nos indivíduos são estáveis, no pós-estruturalismo celebra-se a instabilidade dos significados que estão sempre em processo (Barker, 2003, p.18).

Relativamente ao desenvolvimento dos Estudos Culturais em diversos contextos, queremos relevar três perspetivas analíticas. Uma consiste em examinar se os objetos e os problemas estudados pelos Estudos Culturais estariam presentes em outros contextos no período anterior à sua emergência e consolidação na Inglaterra. Aqui, como diz Cevasco (2003), o objetivo não é localizar a influência exercida nos outros contextos pelos Estudos Culturais institucionalizados na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, mas encontrar similaridades de projetos respeitando as diferenças impostas pelo contexto.

A segunda perspetiva analisa de que forma os Estudos Culturais praticados no contexto britânico têm influenciado o desenvolvimento da área em outros contextos. A estas duas perspetivas juntaremos uma terceira, localizada em contextos periféricos, que dá conta de uma posição crítica relativamente ao conhecimento científico em geral e acaba referindo-se aos Estudos Culturais em particular. Este posicionamento pode ser observado, por exemplo, em Nyamnjoh (1999).

A primeira perspetiva é notória em autores como Ortiz (2004), Cevasco (2003) e Martins (2010) quando localizam as preocupações ou os objetos estudados pelos Estudos Culturais na América Latina antes da emergência ou consolidação dos Estudos Culturais na Inglaterra. Com efeito, Ortiz (2004), reportando-se ao contexto brasileiro em particular e ao da América Latina em geral, procura compreender, na abordagem nas ciências sociais, a presença de uma perspetiva sistémica da cultura associada a uma dimensão política. Recorda-se que o surgimento dos Estudos Culturais no contexto britânico está alicerçado numa abordagem sistemática da cultura que é inseparável de preocupações políticas.

Na perspetiva de Ortiz (2004, p. 124), a abordagem sistemática da cultura e a sua dimensão política podem ser notadas nas preocupações dos intelectuais brasileiros quando analisavam as questões relativas aos dilemas da identidade nacional. Segundo Ortiz (2004), as discussões sobre a identidade nacional conduziram os intelectuais latino-americanos a discussões políticas, na medida em que discutir questões de cultura nacional, cultura popular, colonialismo cultural era, antes de tudo, discutir questões políticas.

A reconstituição que Martins (2010, pp. 276-277) faz do contributo da América Latina para os Estudos Culturais toma como referência os objetos que foram centrais nos Estudos Culturais na Inglaterra: culturas populares, receção dos produtos mediáticos, comunidades de consumidores. O autor identifica outros elementos que caracterizam a contemporaneidade (que é, na perspetiva do autor, um território por excelência dos Estudos Culturais, como já vimos): entre outros, desterritorialização, hibridação cultural e novas formas de sociabilidade decorrentes do uso das tecnologias.

Restrepro (2015) considera desajustada a designação "Estudos Culturais" em referência aos estudos realizados por autores latino-americanos antes da institucionalização daqueles no contexto britânico ainda que fossem também interdisciplinares e se ocupassem das articulações entre a cultura e política, questões cardinais nos Estudos Culturais surgidos na Inglaterra. Para Restrepro (2015, p. 23), as pesquisas latino-americanas que antecederam a emergência dos Estudos Culturais britânicos devem ser chamadas de estudos da cultura.

Na perspetiva de Restrepro (2015), a terminologia Estudos Culturais em alusão aos estudos latino-americanos antes do surgimento dos Estudos Culturais britânicos, mobilizada por autores norte-americanos, é problemática na medida em que junta autores de uma heterogeneidade irredutível, pertencentes a contextos sociais, políticos, académicos e intelectuais distintos. Portanto, a designação "Estudos Culturais latino-americanos" faz apagamentos históricos, políticos, académicos e intelectuais muito significativos, promovendo uniões problemáticas.

Restrepro (2015, pp. 23-26) usa o termo "estudos da cultura" para qualificar os que foram realizados por pesquisadores latino-americanos no período anterior à emergência dos Estudos Culturais no contexto britânico e reserva a terminologia *Cultural Studies* (que é diferenciada da designação "Estudos Culturais") em alusão às pesquisas e reflexões que têm como paradigma as referências teóricas, temáticas e de autoridade traçadas pelos estudos britânicos e norte-americanos, cuja origem mais emblemática é o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham.

O termo "Estudos Culturais", por sua vez, refere-se, segundo Restrepro (2015, p. 26), a trabalhos com uma agenda própria que pode ser notada ao nível temático, de autores citados e de referências teóricas mobilizadas. A particularidade destes estudos é que realizam uma reflexão crítica relativamente à importação da herança teórica e temática deixada pelos *Cultural Studies* anglo-saxónicos com os quais os "Estudos Culturais" mantêm relações abertas. Contudo, Restepro (2015, p. 26) não prescinde da possibilidade de as relações problemáticas que os Estudos Culturais estabelecem com os *Cultural Studies* derivarem de algum desconhecimento ou de interesses e estratégias de afirmação de Estudos Culturais em contextos académicos.

Ou seja, para Restrepro (2015), a referência analítica são os Estudos Culturais britânicos e norte-americanos (ou *Cultural Studies*, como ele prefere chamar). A partir deles, Restrepro, por um lado, nega a existência de Estudos Culturais antes da sua emergência no contexto britânico, designando de "estudos sobre a cultura" (ou estudos críticos) as pesquisas realizadas por autores latino-americanos que, entre vários elementos, não só incorporaram preocupações e objetos similares àqueles que deram origem aos

Estudos Culturais na Inglaterra, mas também posteriormente integraram as reflexões de Estudos Culturais.

Por outro lado, os Estudos Culturais britânicos servem de pedra de toque, na perspetiva de Restrepro (2015), para identificar a mundialização do fenómeno em diversos contextos: são considerados *Cultural Studies* os que reproduzem as preocupações, os autores de referência e os objetos que presidiram ao projeto teórico e político alicerçado pelo Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham. Aqui os estudos de Escosteguy (2010), Wortmann, Santos e Ripoll (2019), Lutter e Musner (2002), Wortmann, Costa e Silveira (2015), embora alguns façam uma apropriação crítica dos Estudos Culturais anglo-saxónicos, servem de exemplos.

A distinção que Restrepro (2015) introduz relativamente à diferença entre os Estudos Culturais e *Cultural Studies* responde a uma pergunta implícita que deve ser colocada explicitamente: os *Cultural Studies* que surgiram e se institucionalizaram no contexto britânico devem manter, no processo de mundialização, as suas qualidades "essenciais" (os tipos de objetos estudados, os autores e as teorias de referência)? O autor oferece a esta pergunta dois princípios analíticos. O primeiro está assente na resposta afirmativa à questão que explicitamos. Ou seja, segundo o autor, é possível localizar diversos contextos em que a prática dos Estudos Culturais está fundamentada no modelo britânico: os autores, as teorias e os objetos consagrados pelos trabalhos de Birmingham e pelo contexto norte-americano são uma referência indispensável para a reprodução dos Estudos Culturais nesses contextos. Para esta linha de reflexão e de fazer Estudos Culturais, Restrepro (2015) reserva a terminologia *Cultural Studies*. No segundo princípio analítico, o autor situa Estudos Culturais autónomos (ao nível dos objetos discutidos, teorias e autores de referência) relativamente às reflexões que surgiram no contexto britânico.

Assim, Restrepro (2015), na esteira de Escosteguy (2000) e Sampaio (2013), já por nós citados, reforça a ideia de que o processo de mundialização de Estudos Culturais não é mecânico: está repleto de contradições, de intersecções entre o nacional e internacional. Esta contradição pode ser notada na forma como Welsch (1999) analisa os produtos culturais no tempo de globalização. De facto, Welsch (1999), embora relegue para um plano menor as relações de poder existentes nas interpenetrações de práticas culturais de várias proveniências, serve-se do conceito de "transculturalidade" em referência ao cruzamento e interpenetrações entre várias práticas sociais de tal forma que a ideia de separações e homogeneidades ou práticas sociais "puras" associadas a um território ou a uma cultura é uma ilusão — tal como é ilusória, no imaginário moderno, a conceção do indivíduo como entidade coesa, única e feita de uma só peça (Ribeiro, 2010, p. 195).

Dito de outro modo, a apropriação dos Estudos Culturais em diversos contextos não significa necessariamente uma imitação mecânica dos problemas teórico-metodológicos discutidos no contexto em que emergiram os Estudos Culturais, na medida em que os contextos de receção dos Estudos Culturais apresentam dinâmicas próprias de apropriação, filtragem, modificação e ampliação dos problemas e das abordagens da disciplina.

Esta colocação é mais inteligível se tomarmos em consideração a posição teórica que suporta a nossa pesquisa, nomeadamente, a teoria dos campos de Bourdieu. Na verdade, para que compreendamos a relação que os Estudos Culturais estabelecem com os diversos contextos sociais em que estão integrados é relevante compreender a sua posição no campo científico em que se produzem, a qual exprime ou condiciona as possibilidades e impossibilidades que uma disciplina científica tem num determinado campo científico.

Esperar que os Estudos Culturais em todos os contextos reproduzam posições teóricas e políticas que caracterizaram a sua emergência e institucionalização no contexto britânico é cercear as forças emitidas pelos contextos sociais em que se integram os Estudos Culturais. Ou seja, as posições sociais ocupadas pelos Estudos Culturais num campo científico, as relações de forças que estabelecem com outras ciências sociais, são relevantes para compreender as suas práticas sociais: os conteúdos de ensino, as abordagens teóricas e temáticas que caracterizam os Estudos Culturais num contexto social específico.

A terceira tendência é mais radical e advoga que o desenvolvimento dos Estudos Culturais em contextos não ocidentais, para além de ser um obstáculo epistemológico para a compreensão das sociedades periféricas para onde são levados os Estudos Culturais, é uma forma de perpetuar a dominação que as sociedades ocidentais exerceram sobre os povos não ocidentais. Esta posição, ainda que não se localize exclusivamente em África nem seja característica única dos Estudos Culturais em África, preferimos situá-la a partir do contexto africano, onde está inserido o nosso objeto de pesquisa. De facto, Nyamnjoh (1999) problematiza os Estudos Culturais em África, questionando se os Estudos Culturais desenvolvidos neste continente são africanos ou são feitos em África.

Para Nyamnjoh, as perspetivas teórico-metodológicas utilizadas nos Estudos Culturais para a compreensão das sociedades africanas, seja por intelectuais ocidentais, seja por estudiosos africanos ocidentalizados, são inapropriadas para compreender e explicar as especificidades e dinâmicas das sociedades africanas. Enquanto prevalecerem estes modelos ocidentais nos estudos da realidade africana, não se pode falar de Estudos Culturais africanos, mas de Estudos Culturais em África. Os

Estudos Culturais africanos pressupõem uma rutura com perspetivas teóricas etnocêntricas e estranhas a uma sociedade "mais baseada na oralidade do que na escrita, nos múltiplos fragmentos de conhecimento local, nos mitos, nas narrativas épicas e textos orais" (Nyamnjoh, 1999, pp. 17-18).

As discussões sobre o tipo de ciência que deve ser adotado para a compreensão das sociedades não ocidentais, sem que aquela seja um instrumento de perpetuação do domínio ocidental ou uma fonte mais capaz de produzir obstáculos epistemológicos do que de dissipá-los, ultrapassam o campo de Estudos Culturais alcançando propostas analíticas pós-coloniais. As reflexões de Hountondji (2009), Quijano (2009), Ballestrin (2013), Santos e Cruz e Silva (2004) constituem exemplos de propostas analíticas para a compreensão das sociedades periféricas, sustentadas pelas críticas dirigidas à ciência ocidental dominante (Santos, 1989; Santos e Meneses, 2009). Inserem-se nestas propostas pós-coloniais as reflexões, por exemplo, de Trindade e Martins (2024) e Sarmento e Martins (2020), as quais, ao confrontarem as estruturas coloniais eurocêntricas da cultura e da história, em defesa de uma perspetiva inclusiva e equitativa, reconhecem racionalidade a outros grupos marginalizados pelas ideologias coloniais.

O debate sobre o tipo de ciência mais adequado para compreender as sociedades periféricas pós-coloniais pode ser adequadamente situado à luz das contribuições de Bourdieu quando se refere ao conceito de campo científico. De facto, o conceito de campo científico é relevante para situar as lutas intelectuais para a monopolização da explicação científica. A realidade social não ocidental (nomeadamente, latino-americana ou africana, por exemplo) é usada como um lugar de lutas. A aplicação do modelo dominante de ciência ou a proposta de modelos alternativos atesta as lutas entre concorrentes pela monopolização da explicação legítima cuja compreensão deverá ser contextualizada a partir das posições objetivas ocupadas pelos intelectuais concorrentes. A teoria de base do nosso trabalho é suportada pelo posicionamento de Bourdieu, cujas ideias passamos a apresentar a seguir.

1.2 Teoria dos campos como operador analítico

As reflexões de Bourdieu não são estranhas ao campo dos Estudos Culturais. Como vimos anteriormente, as contribuições analíticas de Bourdieu têm sido mobilizadas no campo de Estudos Culturais para a compreensão das relações de poder e dominação entre grupos distintos, o que tem permitido compreender a lógica de funcionamento da cultura popular (Baptista, 2012, p. 23). Além disso, Medick (2016, p. 8) destaca a utilidade do conceito de campo de Bourdieu para a compreensão de movimentos de "virada cultural". À luz do contributo teórico de Bourdieu, os movimentos de "virada cultural" são interpretados como resultado de lutas intelectuais entre indivíduos e instituições com

posições estruturalmente hierarquizadas que competem pela monopolização de oportunidades, servindo-se de estratégias de conservação e subversão, dependendo da posição que ocupam no campo.

A lógica de funcionamento do campo científico, segundo Bourdieu (1983, p. 127), exige que as contribuições científicas dadas por diversos especialistas, no processo de construção de novas perspetivas, não abdiquem das aquisições dos seus predecessores, para que sejam credíveis (não sejam desqualificadas). Se olharmos atentamente para as contribuições teóricas de Bourdieu, observamos que ele foi fiel a este princípio.

De facto, a proposta teórica de Pierre Bourdieu confronta e procura superar diversas tradições (algumas polarizadas) relativamente à análise dos fenómenos sociais. Das posições polarizadas, podemos destacar as divisões, no campo da sociologia, entre os teóricos que dão primazia à estrutura social e os que têm na ação do individuo o primado para a compreensão das relações sociais. Podemos destacar também, só a título de exemplo, a oposição que se verifica na análise das produções culturais: por um lado, posições para as quais as produções culturais podem ser entendidas desde que sejam relacionadas com o contexto em que se enquadram, pois, na perspetiva desta posição, é o contexto que as determina. Por outro lado, posições que consideram que as produções culturais devem ser tomadas em si, portanto, fora do contexto social em que se engendram (Bourdieu, 2004, p.19).

Bourdieu (2004, p. 19) ainda se refere aos termos "externalista" e "internalista" para realçar as análises dicotómicas que são predominantes na explicação das produções culturais de que a história, a literatura, a ciência, as artes servem de exemplo. Ao obstáculo epistemológico associado ao primeiro termo, o autor dá o nome de "erro do curto-circuito" e aparece associado às análises de diversas produções culturais. Quando este obstáculo ocorre no campo da ciência, o autor designa-o de "ciência escrava" e reserva o termo de "ciência pura" para referir-se ao obstáculo internalista no campo da ciência (Bourdieu, 2004, pp. 20-21).

O projeto de Bourdieu de superar as bifurcações analíticas predominantes no exame das produções culturais é anunciado por Wacquant quando se refere ao conceito de campo artístico:

> O seu principal objetivo é revogar as eternas oposições que fragmentaram a compreensão das práticas e da produção artística— entre texto e contexto, inovação individual e constrangimento coletivo, essência e história, assim como entre interpretação e explicação— de modo a fundar uma ciência histórica das obras culturais, capaz de reconciliar a necessidade social que estas incorporam com o

> potencial que possuem para expressar verdades e valores trans-históricos (Wacquant, 2005, p. 117).

A lista de oposições fraturantes que atravessam particularmente o campo da Sociologia e, por extensão, as ciências sociais de forma geral é alargada por Pinto (1994, p. 160), que se refere à dicotomia entre a micro e a macrossociologia, a estática e a dinâmica, a sincronia e a diacronia, e a integração e o conflito.

Bourdieu propõe o conceito de campo como alternativa às interpretações "internalistas" e "externalistas" na compreensão de produções culturais, religiosas, científicas, históricas, artísticas. Na perspetiva de Bourdieu (1989, p. 64), as duas posições antagónicas, apesar de apresentarem leituras distintas de produções culturais, têm a particularidade de, em comum, ignorarem as lógicas específicas de funcionamento de produções culturais, isto é, descurarem as relações objetivas atuantes nas produções culturais.

À referida proposta de revogação destas oposições fraturantes, o autor junta, no seu projeto de análise do social, a necessidade de abolir as divisões metodológicas que separaram os procedimentos qualitativos e quantitativos na investigação científica e as oposições entre a teoria e a metodologia que, no auge da teoria funcionalista, criaram especializações que distanciavam as opções técnicas ligadas à recolha de dados e aquelas que se fechavam nas questões de análise teórica (Bourdieu, 1989, pp. 24-25).

Dito de outro modo, a reflexão de Bourdieu incorpora, como mostraremos, diversas questões teóricas que atravessam as fronteiras disciplinares (Pereira, 2007, p. 226; Martins, 2007, pp. 54-56) e preconiza uma investigação científica em que "as opções técnicas mais 'empíricas' são inseparáveis das opções mais 'teóricas' de construção do objeto (Bourdieu, 1989, p. 24). É uma reflexão que se opõe declaradamente ao monoteísmo metodológico (Bourdieu, 1989, p. 25) ou, para usar o termo do autor, a "oposições desprovidas de sentido": macrossociologia e microssociologia, observação e avaliação, quantitativo e qualitativo, estatístico e etnográfico (Bourdieu, 2008, p. 14). No lugar de oposições metodológicas que tradicionalmente vinham sendo apresentadas como irreconciliáveis, Bourdieu (1989) advoga uma perspetiva relacional que revoga as oposições até então dominantes.

Assim, relativamente às diversas dicotomias que caracterizam intrinsecamente o campo sociológico no processo do seu desenvolvimento, quer ao nível teórico-metodológico, quer ao nível da sua epistemologia, Bourdieu propôs um quadro analítico alternativo (Pereira, 2005, p. 24) que reorienta

o debate para uma síntese das posições anteriormente divididas, promovendo as virtudes das várias posições e identificando, contudo, as suas limitações.

1.2.1 Espaço social, campo e "habitus"

A contribuição teórica de Bourdieu sinaliza uma rutura com diversas perspetivas sobre o social: com a teoria marxista, com o economicismo, com o intelectualismo e com o objetivismo e o subjetivismo. Ou seja, na teoria do espaço social, o primado relacional sobrepõe-se às substâncias; as diversas dimensões do espaço social não se reduzem às relações de produção económica; as construções teóricas intelectuais devem ser sensíveis às representações simbólicas dos agentes sociais, pois são decisivas nas lutas simbólicas (Bourdieu, 1989, p. 133).

O espaço social é multidimensional (Bourdieu, 1989, p. 133), isto é, constituído por diferentes campos interligados, mas cada campo, que é definido pelo tipo de interesse em disputa (capital) entre indivíduos e grupos de indivíduos, é relativamente autónomo: apresenta leis próprias e lógicas específicas, não deixando, contudo, de estar sujeito às leis sociais do macrocosmo (Bourdieu, 2004, pp. 20-21).

Na esteira de Bourdieu (2004, p. 21), a capacidade ou incapacidade de dar respostas às pressões externas, às imposições do macrocosmo, define o grau de autonomia ou não de um campo. Assim, estaremos diante de um campo relativamente autónomo sempre que este tiver capacidade de sujeitar as expressões externas às leis do seu funcionamento. Por sua vez, o campo não autónomo (ou heterónomo) é aquele cujo funcionamento interno obedece às pressões externas a que está sujeito: não possui capacidade para libertar-se das pressões externas que se manifestam diretamente através do campo heterónimo. Ou seja, a heteronomia de um campo (a sua falta de autonomia) exprime-se pela incapacidade de traduzir as pressões externas.

A partir do conceito de autonomia e heteronomia do campo é possível verificar que a proposta teórica de Bourdieu rejeita o determinismo económico associado às abordagens marxistas. Com efeito, contrariamente às abordagens marxistas em que, em última análise, a infra-estrutura determina a superestrutura, as relações entre o campo económico e os outros campos não podem ser estabelecidas "a priori", na medida em que a lógica do funcionamento dos outros campos dependerá da capacidade ou incapacidade que estes últimos manifestarem nas respostas às solicitações económicas. Isto significa que os interesses das classes proprietárias dos instrumentos de produção, por exemplo, não são

necessariamente determinantes para as lógicas de funcionamento de outros campos: não se reproduzem necessariamente através de outros campos.

Dois elementos característicos da análise de Bourdieu estão também implícitos na utilização dos conceitos de campo autónomo e campo não autónomo (heterónomo): o pensar relacional que é indissociável do espaço social e as relações de poder entre os campos. De facto, a assunção da relativa autonomia do campo está longe de significar o seu fechamento. Pelo contrário, o campo sempre deve ser pensado tendo em conta as pressões externas, provenientes do macrocosmo.

Esta visão relacional defendida por Bourdieu (1989, p. 133), implícita na classificação dos tipos de campos (autónomo ou não autónomo), opõe-se a uma visão "substancialista" que toma as práticas sociais em si mesmas descurando o universo de relações sociais em que se integram. As relações de poder entre os campos reportam-se às hierarquias entre diferentes campos. Isto significa que um campo com mais poder impõe a sua lógica de funcionamento aos outros campos.

Para além de possuir capacidade de sujeitar as solicitações externas do macrocosmo às lógicas internas do próprio funcionamento, o campo, sublinha Wacquant (2005, pp.117-118), apresenta mais quatro critérios que são considerados cruciais para a sua compreensão na perspetiva de Bourdieu: o campo como espaço estruturado de posições e tomadas de posições, o campo como espaço de forças, o campo como espaço de batalha e o campo dentro do poder.

O campo como espaço estruturado de posições e tomadas de posições é um lugar de diferenciação social: os indivíduos e os grupos de indivíduos ocupam posições hierarquicamente distintas. As posições ocupadas pelos indivíduos e grupos são de poder na medida em que determinam as possibilidades e impossibilidades de atuação dos indivíduos e grupos no campo: o que o individuo ou grupo de indivíduos diz ou faz só é compreensível se se conhecer a sua posição no campo (Bourdieu, 2004, pp. 23-24). Isto significa que os indivíduos e os grupos de indivíduos são definidos pelas posições relativas que ocupam no campo (Bourdieu, 1989, p. 134).

Assim, embora os indivíduos ou grupos de indivíduos tenham influência nas posições hierarquicamente estruturadas que ocupam no campo, são as posições estruturadas que definem as propriedades do campo de tal forma que, segundo Bourdieu (1983, p. 89), aquelas podem ser analisadas independentemente dos seus ocupantes. Em outros termos, o campo, microcosmo integrante do espaço social, caracteriza-se pela presença de forças atuantes sobre os indivíduos ou grupos de indivíduos que o constituem. As forças atuantes são objetivas e impõem-se a todos os integrantes e não se reduzem às

"intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes" (Bourdieu, 1989, p. 134).

Os indivíduos e os grupos de indivíduos, em virtude das posições hierarquicamente estruturadas que ocupam, possuem pesos (capitais) diferentes no campo. O peso dos indivíduos e grupos de indivíduos, que decorre das posições no campo, orienta a atuação e as formas de lutas: os indivíduos e os grupos de indivíduos que se situam nas posições dominantes procuram monopolizar e conservar os seus cargos excluindo os outros enquanto os iniciados ou aqueles que ocupam posições dominadas lutam por alterar as suas posições (Bourdieu, 2003, p. 121).

Nesta perspetiva, o campo é um espaço de batalha na medida em que os indivíduos e grupos de indivíduos lutam pela monopolização dos interesses em jogo (capital específico, fundamento de um poder definidor de um campo) e são as propriedades das posições ocupadas pelo indivíduos e pelos grupos de indivíduos que ditam o sentido das lutas: as estratégias de perpetuação das posições de poder (ortodoxia) são associadas aos grupos dominantes e as estratégias de subversão (heresia) são próprias de grupos com menos capital e de indivíduos recém-chegados ao campo (Bourdieu, 2003, p. 121).

O último critério enunciado por Wacquant (2005, p. 118) diz respeito ao "campo dentro do poder". O "campo dentro do poder" reporta-se às interligações e hierarquizações existentes entre campos. Como destacamos anteriormente, as interligações e hierarquizações entre campos não só nos permitem avaliar o grau de autonomia ou heteronomia de um campo (isto é, as relações de poder entre os campos), mas também nos ajudam a compreender como os indivíduos ou grupos de indivíduos reproduzem os seus interesses nos outros campos em virtude do poder do campo a que pertencem.

Bourdieu (2017, pp. 29-30) reforça a ideia de que a autonomia de um campo é relativa, pois, aos campos que submetem as forças do macrocosmo à lógica do seu funcionamento de tal forma que se confundam com um universo à parte, é preciso interrogar as condições históricas que tornaram possível essa condição de autonomia (de só funcionar a partir de leis e lógicas próprias).

Relativamente ao conceito de "habitus", proposto por Bourdieu, a sua utilização procura revogar oposições na forma de conceber a ação social: num extremo, encontramos posições que interpretam a ação social como resultado de um individuo racional, consciente e livre. No polo oposto, a ação social é vista como produto de constrangimentos sociais. A primeira perspetiva junta teorias tão diversas tais como a teoria de ação social de Weber, a fenomenologia, o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a teoria da ação racional. A segunda perspetiva está presente, por exemplo, em autores clássicos tão

diferentes da sociologia tais como Durkheim (1980) quando se refere ao conceito de "facto social" e na proposta de "classes sociais" de Marx e Engels (1975). Portanto, o desafio de Bourdieu consistia, recorrendo às suas palavras, em "romper com paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência" (Bourdieu, 1989, p. 61).

A proposta de Bourdieu de abolição de oposições entre posições estruturalistas e as que assumem a consciência dos atores sociais como primado na teorização do social ultrapassa o campo da sociologia, na medida em que acaba por abraçar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo que atravessa diversos campos das ciências sociais. Nesta perspetiva, o conceito de "habitus", que concretiza a eliminação de fronteiras objetivistas e subjetivistas, acaba sendo um contributo que pode ser situado na teoria das ciências sociais ultrapassando o campo sociológico. Para Bourdieu, "habitus" refere-se a:

> Sempre que se estuda um novo campo, seja o campo da filosofia do século XIX, da moda atual ou da religião da Idade Média, descobrimos propriedades específicas próprias a um campo particular, ao mesmo tempo que fazemos progredir o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias (Bourdieu, 2003, p. 119).

Na definição acima, nota-se que Bourdieu identifica e explora as potencialidades e os limites das contribuições do objetivismo e do subjetivismo. Com efeito, o conceito de "habitus" colhe do objetivismo a ideia de que as ações dos indivíduos são influenciadas pela estrutura. Ou seja, na noção de "habitus", as posições que o indivíduo ou grupo de indivíduos ocupam no campo são importantes para o processo de interiorização de valores, normas e formas de classificação. Contudo, contrariamente à posição objetivista, a influência exercida pelas posições que o indivíduo ocupa no campo, a força da objetividade interiorizada (Ortiz, 1983, p. 17), não reduz os indivíduos a simples marionetas das estruturas na medida em que a sua subjetividade é relevante.

Como esclarece Ortiz (1983, p. 17), o habitus incorpora simultaneamente duas dimensões: social e individual. A dimensão social reporta-se ao processo de internalização de representações objetivas segundo as posições do indivíduo ou grupo de indivíduos no campo. A dimensão individual remete-nos para a subjetividade dos agentes no processo de internalização objetiva das representações.

O "habitus" é indissociável das posições de campo na medida em que são estas que não só oferecem aos indivíduos ou grupos de indivíduos esquemas simbólicos de interação, os quais são acionados pelos agentes numa situação concreta, mas também criam "uma relativa homogeneidade dos habitus subjetivos" (Ortiz, 1983, p. 17). O "habitus" garante aos indivíduos e grupos de indivíduos o

conhecimento e reconhecimento das lógicas do funcionamento do campo, dos objetos em disputa (Bourdieu, 2003).

A defesa intransigente de Bourdieu de que o trabalho teórico da ciência não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio racional que deverá ser controlado pelo confronto permanente com os factos, ou seja, para dizer como Costa (2007, p. 15), a defesa da inseparabilidade entre a teorização e investigação empírica (uma visão que está em clara rutura, por exemplo, com a que anima os trabalhos de funcionalistas, de que Parsons é o exemplo perfeito), permitiu que Bourdieu (1989, p. 59), no decurso de anos, aplicasse o mesmo modo de pensar a universos distintos. Dessa aplicação decorrem algumas constatações sobre o conceito de campo.

Com efeito, algumas propriedades do campo são de tal forma recorrentes que Bourdieu (2003) não só utiliza a expressão "leis de funcionamento invariantes do campo" para as destacar, mas também coloca a possibilidade de uma teoria geral. Como veremos brevemente, a existência de "leis de funcionamento invariante do campo" não significa negar as lógicas e particularidades de cada campo. Pelo contrário, o autor pretende vincar que as leis invariantes se manifestam de forma específica em cada campo.

> Sempre que se estuda um novo campo, seja o campo da filosofia do século XIX, da moda atual ou da religião da Idade Média, descobrimos propriedades específicas próprias a um campo particular, ao mesmo tempo que fazemos progredir o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias (Bourdieu, 2003, p. 119).

Das características invariantes associadas ao campo, destaca-se o facto de este fazer parte do espaço social, isto é, ser um microcosmo interligado ao macrocosmo, com o qual estabelece relações de poder, podendo sujeitar as solicitações do macrocosmo às suas leis específicas. Isto significa que, como vimos quando nos referimos à negação do economicismo, as regras de um campo são irredutíveis a um outro (Bourdieu, 2003).

Cada campo define-se pela singularidade do tipo de interesses que é objeto de disputa: "não se pode fazer correr um filósofo com as paradas em jogo dos geógrafos" (Bourdieu, 2003, p. 120). O que o autor pretende relevar é a irredutibilidade do interesse e das regras de um campo ao interesse e regras de um outro. Os integrantes de campo possuem um *habitus* que possibilita o conhecimento e reconhecimento das regras dominantes do jogo.

Como também destacámos inicialmente, o campo é espaço de posições hierarquizadas que não só exercem força a todos os integrantes do campo, mas também determinam as possibilidades ou impossibilidades do que os indivíduos ou grupos de indivíduos podem fazer ou dizer. Portanto, a compreensão do que os indivíduos fazem ou dizem deve ser feita à luz das posições relativas que os indivíduos ocupam no campo (Bourdieu, 2004, p. 23; Bourdieu, 2003).

Fazem parte das leis invariantes do campo os tipos de estratégias mobilizadas pelos agentes ou grupos de agentes no campo: os indivíduos com capital elevado no campo, os dominantes, lutam para preservar as suas posições de dominação. Em contrapartida, os que ocupam posições baixas, portanto cujo peso no campo é menor, tendem a ações de subversão (Bourdieu, 2003).

As lutas que os indivíduos ou grupos de indivíduos travam num campo não têm como objetivo acabar com o campo, mas manter ou transformar as posições que os indivíduos ou grupos ocupam no campo (Bourdieu, 2003).

1.2.2. Campo científico e capital científico

A proposta de Bourdieu (2004) sobre o campo científico não só rompe com a visão de que o empreendimento científico está livre de qualquer necessidade social (a rutura estende-se à sua alternativa que encara a ciência como reprodução pura de solicitações político-económicas), mas também se distancia das posições que encaram o campo científico como sendo constituído por especialistas homogéneos.

Esta posição de homogeneização dos especialistas que se ocupam da ciência é notória no conceito de "comunidade científica" tal como teorizado por Khun (1978). De facto, durante a vigência da "ciência normal", os diversos especialistas que fazem parte da comunidade científica estão de acordo relativamente aos fundamentos que devem presidir à produção do conhecimento: os problemas que devem ser estudados, a forma de os estudar e os procedimentos teórico-metodológicos que asseguram a obtenção de conhecimento reconhecido pela comunidade científica como válido. Por outras palavras, na ciência normal, a comunidade científica agrega-se em torno de um paradigma: modelo exemplar de produção de conhecimento científico.

Contudo, segundo Khun (1978), no período da vigência da "revolução científica", o paradigma que anteriormente orientava a produção de conhecimento apresenta falhas para dar respostas às questões da comunidade científica. Devido à crise do paradigma anteriormente dominante, assiste-se, no seio da comunidade científica, à multiplicação de respostas concorrentes para a superação das falhas

do paradigma. A concorrência cessa quando um novo modelo de fazer ciência volta a ser consensual: é o retorno à "ciência normal".

O mais relevante a destacar neste modelo khuniano do campo científico é que os períodos da "ciência normal" são caracterizados pelo consenso entre os membros da comunidade científica. Esta posição de Khun sobre o campo científico que enfatiza o consenso, reportando-se ao conflito apenas no momento da "revolução científica", apresenta divergências quando comparada com a de Bourdieu. Na verdade, como destacamos anteriormente, quando identificamos as suas características invariantes, o campo na teorização de Bourdieu é um espaço de lutas, de posições estruturadas, de forças objetivas que se impõem aos indivíduos ou aos grupos de agentes cujas possibilidades ou impossibilidades de escolha e de intervenção são definidas pelos seus capitais indissociáveis da estrutura das relações objetivas.

Dito de outro modo, o campo científico, na perspetiva de Bourdieu, é um espaço inexoravelmente associado às desigualdades sociais: indivíduos ou grupos de indivíduos com capitais distintos, em virtude das posições estruturais que ocupam, lutam pela monopolização da autoridade científica. Portanto, o que define o campo científico são as lutas pelo monopólio da autoridade científica. Para Bourdieu (1983, pp. 122-123), a autoridade científica refere-se à "capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de falar e agir de maneira autorizada e com autoridade)" sobre a ciência.

Num campo científico de forte autonomia, com capacidade de sujeitar as forças externas provenientes do macrocosmo às leis e lógicas internas do campo, o reconhecimento da competência de um agente, a atribuição da autoridade científica a um agente, provém dos seus pares concorrentes que reúnem meios (habitus científico) para avaliar os méritos dos produtos científicos propostos. Entre os concorrentes do campo científico há um acordo tácito relativamente às formas de avaliar os produtos científicos: princípios de verificação da validação de conhecimento, métodos usados (Bourdieu, 2004, p. 33).

As disputas puramente científicas não se verificam num campo científico não autónomo em que as forças externas do macrocosmo interferem diretamente nos produtos científicos. Na medida em que a capacidade de refração do campo é menor, os concorrentes têm mais possibilidade de mobilizar forças não científicas (o autor refere-se como exemplo ao uso de argumento de autoridade e de sanções de carreira) para fazer valer as suas posições científicas (Bourdieu, 2004, p. 32).

No campo científico autónomo, a estrutura das relações objetivas, isto é, as posições desiguais que os indivíduos ou grupos de indivíduos ocupam no campo, determina as possibilidades ou impossibilidades que os diversos agentes possuem no campo. Com efeito, são os agentes ou grupos de indivíduos com um volume elevado de capital científico que determinam as ações de um campo:

> O que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos, etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, para empregar a metáfora "einsteiniana", os princípios do campo. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição (Bourdieu, 2004, p. 23).

Os indivíduos ou grupos de indivíduos que ocupam posições dominantes, aqueles que possuem um elevado volume de capital científico, impõem a sua visão sobre a ciência. Isto significa que os problemas relevantes, os métodos mais ajustados, o acionamento da relação entre a teoria e a empiria legítimos são definidos segundo a perspetiva dos dominantes (Bourdieu, 1983, p. 128).

O campo científico é sempre um espaço de luta desigual entre agentes dotados de diferentes volumes de capital específico e, portanto, com diferentes capacidades para se apropriar do produto do trabalho científico produzido coletivamente, pela colaboração objetiva ao mobilizarem os meios de produção científica disponíveis. Em todo o campo, se opõem forças desiguais, de acordo com a estrutura de distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), com os dominantes ocupando as posições mais altas na hierarquia do capital científico, e os dominados, ou novatos, cujos capitais científicos são tanto mais importantes quanto maior for a acumulação de recursos (Bourdieu, 1983, pp. 136-137).

Nesta perspetiva, a conceção do campo científico como espaço homogéneo, tal como sugere o conceito de "comunidade científica" de Khun (1978), seria um caso particular de violência simbólica, na qual os concorrentes dominados aceitam acriticamente a visão que grupos dominantes têm da ciência, encarando-a como natural ou universal. Contudo, esta aceitação acrítica não significa inexistência de lutas pela monopolização da autoridade científica.

Para Bourdieu (2017, p. 80), o capital científico é um tipo de capital simbólico baseado no conhecimento e reconhecimento. O capital simbólico na perspetiva de Bourdieu ocorre num microcosmo de espaço social que não só funciona segundo lógicas específicas, mas também compreende agentes

dotados de categorias de perceção e representações (habitus) ajustadas ao microcosmo. De facto, no campo científico, a existência de indivíduos e grupos concorrentes que interiorizaram esquemas de perceção e representação circunscritos àquele microcosmo ("habitus" científico) permite avaliação dos produtos científicos e atribuição de reconhecimento a indivíduos ou grupos de indivíduos com capital elevado.

O autor identifica duas espécies de capital científico: o capital científico "puro" e capital científico institucionalizado. O capital científico institucionalizado está associado à "ocupação de posições importantes nas instituições, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comités de avaliação" Bourdieu (2004, p. 35). Possuem este capital científicos os que no campo científico têm o poder de controlar os meios de produção e de reprodução: contratos, créditos, postos, poder de nomear e de fazer carreiras.

O capital científico "puro" repousa, segundo Bourdieu (2004, p. 36), no reconhecimento que é dado a um indivíduo pelos seus pares como consequência das suas contribuições para o avanço da ciência. Isto significa que as descobertas, as invenções científicas e as publicações em espaços seletivos alimentam o capital científico "puro".

As duas formas de capital científico diferem na lógica do seu funcionamento: formas de acumulação e transmissão. Como nos referimos há pouco, o capital científico "puro" decorre da contribuição relevante para o avanço da ciência. A relevância das contribuições é notória nas invenções científicas e nas publicações em espaços seletivos. Na perspetiva de Bourdieu (2004, p. 36), o capital institucionalizado exige tempo para a sua aquisição. A sua aquisição é potenciada por participações em comissões, cerimónias, colóquios, júris de tese e de concurso.

No que diz respeito à transmissão, o capital científico "puro", devido à sua imprecisão e indeterminação, é de difícil transmissão. Contudo, segundo Bourdieu (2004, pp. 36-37), o seu possuidor pode transmitir a parte mais formalizada da sua competência. Além, disso, as publicações com os seus colaboradores menos conhecidos podem ser relevantes na consagração destes últimos. O capital científico institucionalizado, por sua vez, obedece a lógicas próximas do modelo burocrático.

A teoria dos campos de Bourdieu é relevante para o nosso trabalho na medida em que não só nos permite compreender o que determina as ações dos indivíduos e grupos no campo científico (as suas práticas, possibilidades e impossibilidades) mas também como as solicitações provenientes de outros campos influenciam as dinâmicas internas do campo científico ou são "refratadas" por estas.

Nesta perspetiva, à luz desta teoria, é possível compreender as relações entre as solicitações do campo político e a configuração do campo científico que explicam o surgimento dos Estudos Culturais em Moçambique. Além disso, a teoria dos campos permite-nos compreender a posição dos Estudos Culturais no campo científico moçambicano e como essa posição determina os produtos das práticas sociais dos Estudos Culturais em Moçambique.

Apresentamos, seguidamente, de forma detalhada como os conceitos de Bourdieu, nomeadamente campo, campo relativamente autónomo, capital científico puro, capital científico institucionalizado e "habitus" são utilizados para análise dos contextos, protagonistas e práticas no nosso trabalho.

1.2.3 Contextos, protagonistas e práticas à luz da teoria dos campos

A avaliação do contexto da emergência dos Estudos Culturais é realizada em dois momentos. O primeiro consiste na inserção dos Estudos Culturais no campo do ensino superior em Moçambique. Esta inserção exige a caracterização do campo do ensino superior, incluindo a identificação das suas dinâmicas e dos agentes predominantes, dentro do qual é possível situar o ISArC e a UniZambeze.

O segundo momento da avaliação do contexto do surgimento dos Estudos Culturais envolve a análise das condições institucionais que favoreceram o desenvolvimento dos Estudos Culturais no ISArC e na UniZambeze.

Este exercício de análise do contexto dos Estudos Culturais é guiado fundamentalmente pelo conceito de campo. Nesta perspetiva, assumimos o ensino superior em Moçambique como um campo, portanto, composto por agentes individuais (por exemplo, docentes e pesquisadores) e agentes coletivos (instituições superiores privadas e públicas a que os agentes individuais estão filiados) que competem pelo monopólio da autoridade científica. As posições ocupadas pelos agentes individuais e coletivos não só são hierarquicamente desiguais, mas também exercem constrangimentos aos seus ocupantes de tal forma que as suas ações devem ser compreendidas à luz das posições ocupadas e não com base nas características individuais dos seus ocupantes.

Uma vez que em Bourdieu (1989; 2004; 2017) o campo é relacional e apresenta capacidade, dependendo da sua autonomia, para refratar as forças provenientes do meio externo ou para sofrer deformações dos outros campos, as dinâmicas do campo do ensino superior devem ser vistas em confrontação com os campos políticos e económicos, cujas mudanças durante o período pós-independência em Moçambique afetaram vários sectores da sociedade.

No que diz respeito aos protagonistas dos Estudos Culturais, situamos, ao nível institucional, dois agentes coletivos: o ISArC, que oferece um curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, e a UniZambeze, que conta com um doutoramento em Estudos Culturais. Em ambos os locais, caracterizamos os agentes individuais integrados nestes contextos institucionais. Para além da caracterização sociodemográfica (sexo, idade, nível académico e trajetos académicos), interessa compreender o capital científico puro e institucionalizado dos agentes associados aos Estudos Culturais.

Na nossa pesquisa, a análise do capital científico puro inicia-se com a identificação das publicações que os agentes possuem. A segunda fase consiste na identificação de textos publicados em espaços seletivos, portanto, aqueles cujo acesso decorre do reconhecimento que um autor recebe dos seus pares. O reconhecimento que pretendemos destacar manifesta-se através da publicação em revistas seletivas, com revisão por pares e pelas citações que os outros concorrentes (pesquisadores) fazem do trabalho de um autor. Contudo, uma vez que no contexto moçambicano é ainda difícil identificar e controlar o número de vezes que um autor é citado, não recorremos a este indicador.

A avaliação do capital científico institucionalizado é feita, por um lado, a partir dos seguintes critérios: ocupação de posições de direção ao nível da faculdade, da universidade e de outros cargos relevantes na instituição. Por um lado, ainda na medição do capital científico institucionalizado, procedemos ao levantamento de participações dos agentes filiados aos Estudos Culturais nos júris de avaliação de revistas de publicação, de dissertações de mestrado e nas teses de doutoramento.

Ainda sobre a análise do capital científico, incluímos, na esteira de Langa (2006) e Ávila (1997), que se servem de conceito de capital científico proposto por Bourdieu, o estatuto institucional ocupado pelos agentes nas diversas instituições, o qual inclui o nível académico dos agentes associados aos Estudos Culturais e a categoria profissional (Ávila, 1997). Uma vez que o capital científico não se limita às informações do presente (sincrónica), mas inclui os resultados e as posições anteriormente adquiridas, a categoria profissional ajuda-nos a compreender as posições acumuladas.

Por último, a análise das diferentes representações que os agentes possuem sobre os Estudos Culturais é feita com base no conceito de "habitus". Por outras palavras, em Bourdieu, as representações que os atores sociais possuem a respeito das suas práticas são indissociáveis das posições estruturais que ocupam no campo.

1.2.4 A teoria dos campos em alguns estudos

Para além dos diversos domínios em que Bourdieu e seus colaboradores utilizaram a teoria dos campos, dos quais se destacam os estilos de vida, o poder simbólico, a dominação, a escola, as culturas de classe, o campo científico e o artístico (Pinto e Pereira, 2007, p. 10), os gostos, os grupos domésticos e as reflexões sobre a teoria social (Sobral, 2007, p. 225), a teoria dos campos, dada a sua "disponibilidade inventiva e interpretativa sem qualquer indício de esgotamento iminente" (Pinto e Pereira, 2007, p. 9), tem sido explorada em novas áreas não utilizadas por Bourdieu e seus colaboradores (Machado, 2007; Sobral, 2007).

Neste subponto, situamos, de forma breve, alguns estudos, cuja realização foi guiada pela teoria dos campos de Bourdieu. A seleção dos estudos referidos tem como objetivo fundamental elucidar as utilizações produtivas da teoria de Bourdieu. Contudo, antes de indicarmos brevemente os exemplos da utilização dos conceitos de Bourdieu, apresentamos algumas questões que se levantam a respeito do quadro teórico deste autor. A indicação das questões segue a proposta de Wacquant (2013), para quem as contribuições de Bourdieu relativamente à sua proposta global da teoria dos campos podem ser notadas quando se examina o seu contributo sobre as classes sociais.

Assim, apresentamos algumas reformulações que o conceito de classe introduziu nas discussões sobre estratificação social e, por outro lado, a partir da teoria de classes de Bourdieu, reportamo-nos a algumas questões que se levantam em torno da sua proposta. São críticas que, por extensão, se aplicam à teoria dos campos de uma maneira geral.

Nos domínios com problemáticas já consolidadas, as contribuições de Bourdieu têm concorrido para a sua renovação, introduzindo inflexões inovadoras e alternativas (Pereira, 2005). Por exemplo, nas teorias de classes e estratificações sociais, um domínio atravessado por diversas perspetivas teóricas e, por extensão, metodológicas concorrentes, o contributo teórico de Bourdieu deslocou as reflexões feitas à luz de critérios objetivos como a posição nas relações de produção, nomeadamente a possibilidade de ser sujeito ou objeto de exploração, para reintroduzir, com mais acuidade, os estilos de vida e as lutas simbólicas como critérios determinantes (Queiroz, 2007).

Esta proposta teórica é mais significativa se for confrontada com as posições teóricas anteriormente dominantes no campo das classes sociais e estratificações sociais na medida em que, segundo Pereira (2005, p. 22), Bourdieu, ao introduzir os estilos de vida e as lutas simbólicas – questões de socialização e da cultura, nas palavras de Pereira –, possibilitou a rutura com os critérios de "melhor

medida", seja em relação às conceções gradativas que eram aduzidas pelas teorias de estratificação social, seja em relação ao lugar ocupado pelos indivíduos nas relações de produção conforme a conceção marxista (Wacquant, 2013, p. 88).

Dito do outro modo, num campo teórico onde coexistem diversas perspetivas concorrentes sobre as desigualdades sociais, Bourdieu, através do seu relacionalismo metodológico, superou a oposição objetivismo e subjetivismo. O objetivismo está presente na teoria marxista de classes e em algumas variantes da teoria da estratificação (Wacquant, 2013). A superação empreendida por Bourdieu, segundo Wacquant, é extensiva às teorias que enfatizam critérios subjetivos fortemente presentes nas propostas de estratificação social de que a vertente de Warner serve de exemplo.

Contudo, as mudanças introduzidas por Bourdieu na análise das classes sociais, apesar de seu valor heurístico, sobretudo se considerarmos a atenção dada às auto-representações dos atores sociais que têm consequências práticas nas suas ações, inicialmente negligenciadas pela teoria marxista por classificá-las como falsa consciência (Queiroz, 2007), têm sido objeto de algumas questões. Queiroz (2007) levanta dois problemas relativos à proposta de Bourdieu. O primeiro diz respeito à rutura que a teoria dos campos realiza sobre o economicismo e a segunda refere-se à eleição do consumo e estilos de vida em substituição da exploração como critério relevante para a definição de classe.

Sobre a rutura realizada pela teoria dos campos relativamente ao economicismo, marcante na teoria de classes sociais na proposta marxista, Queiroz (2007, p. 61) defende que privilegiar a esfera económica para compreender a dinâmica das classes sociais e da estrutura social não significa negar o poder e a eficácia que os outros campos apresentam para a compreensão das desigualdades sociais. Uma vez que nenhuma teoria pode esgotar a complexidade dos fenómenos sociais, há necessidade de assumir pressupostos explicativos que permitam compreender a realidade social. A favor da centralidade do campo económico na explicação do social, a posição marxista conseguiu, segundo Queiroz (2007), revelar com mais eficácia que é possível explicar os diversos campos a partir do económico. Ainda assim, na perspetiva de Queiroz (2007), a determinação do campo económico em última instância não pretende rejeitar terminantemente a possibilidade de os outros campos em certos contextos terem um papel coordenador na explicação do social.

Na verdade, o posicionamento de Bourdieu, ao questionar o economicismo na explicação do social, não pretendia negar a sua eficácia em diversos contextos. Os exemplos dessa eficácia são enumerados por Queiroz (2007) nos diferentes estudos feitos por Bourdieu, como no estudo sobre a desvalorização dos títulos académicos devido às dinâmicas do campo económico. A determinação do

campo económico (ou o seu papel coordenador) relativamente aos outros campos é também referida pelo autor em diversos contextos da sua teorização (Bourdieu, 1989, p. 153).

As críticas feitas por Bourdieu ao economicismo pretendem limitar uma abordagem que, para a compreensão da complexidade dos fenómenos sociais, se centra fundamentalmente na lógica imposta pelo campo económico aos outros campos do espaço social, negligenciando, devido a inflexibilidade dos seus prepostos explicativos, a compreensão de outras facetas e dinâmicas da realidade social.

A discussão sobre os critérios relevantes para a determinação das classes sociais em Bourdieu incorpora diversas questões da teoria dos campos. De facto, refletir sobre se as classes sociais devem ser definidas ou não a partir das posições que indivíduos ocupam na esfera produtiva significa, por extensão, discutir a autonomia (ou a falta dela) dos restantes campos em relação ao campo económico na análise social. Ou seja, a defesa do determinismo económico conduz à interpretação de que a compreensão dos restantes campos passa obrigatoriamente por examinar a lógica do campo económico, que seria responsável pela imposição das suas regras de funcionamento aos outros campos.

A segunda questão colocada por Queiroz (2007) decorre da introdução do consumo e estilos de vida como critério relevante para a definição de classes. Uma vez que a questão central colocada por marxistas para a definição de classe são os lugares de apropriação da mais-valia, a sua secundarização em prol do consumo e estilos de vida nos envia, na perspetiva de Queiroz (2007), para a subordinação das questões económicas ao consumo e estilos de vida.

Como se pode ver, as questões que aqui identificamos relativamente à contribuição de Bourdieu prendem-se com a relação que os diversos campos estabelecem e o poder que possuem de repelir as forças externas. Enquanto para as posições marxistas, devido ao peso que atribuem ao campo económico, todas as tentativas de sugerir critérios que tenham um peso equivalente ao que a posição marxista dá ao campo económico são problematizadas porque deixam de lado as forças que os lugares económicos emitem para os outros campos.

Como coloca Pereira (2005), a perspetiva de Bourdieu tem a particularidade de oferecer alternativas relativamente aos quadros analíticos dominantes no campo das desigualdades sociais em particular e na teoria sociológica em geral. Como defende Hall, citado por Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 35), contrariamente ao movimento de naturalização de significados já estabelecidos como discurso fechado, a ressignificação é um movimento de deslocação, de quebra da familiarização, de

procurar novas formas de apreender o social. Nesta perspetiva, o quadro teórico de Bourdieu amplia os instrumentos de apreensão da complexidade da realidade.

Uma vez que Bourdieu é um dos autores mais divulgados no campo das ciências sociais e humanidades (Bortoluci, Jackson e Filho, 2015), a teoria dos campos tem sido apropriada e utilizada em vários estudos em diversos contextos. Passiani (2011), citando Santoro, faz alusão ao uso de conceitos de Bourdieu no Japão, na China, na América Latina, para além dos países nórdicos e do Leste europeu.

De forma meteórica, referimo-nos a alguns estudos guiados pela teoria dos campos de Bourdieu. O objetivo é destacar que a teoria dos campos nos remete para uma arena agonística em torno de um interesse (capital) em que os dominantes pretendem perpetuar as suas posições de poder e os dominados lutam pelo reconhecimento e pela conquista de posições de poder. Assim, o campo é um espaço estruturado de posições desiguais, que não só constrangem as ações dos seus ocupantes, mas também orientam o sentido da luta (Bourdieu, 2003). A arena onde decorre a competição entre os agentes concorrentes está exposta a forças externas (forças e lógicas de concorrência provenientes de outros campos).

A partir de pequenos exemplos de estudos que recorrem à teoria dos campos, pretendemos destacar o seu valor heurístico na compreensão do social, que é evidenciado pelas diversas aplicações do conceito de campo: o campo da Sociologia da religião (Coutinho, 2020), o campo religioso (Coutinho, 2018), o campo da Sociologia em Portugal (Machado, 2009; 2020), o campo do ensino superior em Moçambique (Langa, 2006) e o campo científico português (Ávila, 1997). O campo científico é também analisado por Silva (2016), com enfoque na avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil.

Nos estudos referidos, o conceito de campo, conforme os objetivos de cada autor, delimita uma arena de batalha específica, na qual se procuram explicitar as posições desiguais e as ações dos intervenientes. Assim, à luz do conceito, é possível compreender as relações objetivas entre os diferentes agentes (individuais ou coletivos), definidos pelas posições hierarquicamente desiguais que ocupam. As posições desiguais são dotadas de forças que se impõem aos integrantes do campo, de tal forma que as práticas dos agentes devem ser compreendidas a partir das suas posições, que definem o campo.

Coutinho (2020), por exemplo, analisa o campo da Sociologia da Religião em Portugal. Através deste conceito, Coutinho identifica sociólogos (e antropólogos) que disputam o estudo da religião na área da Sociologia: são estudiosos que pertencem a distintos contextos institucionais de pesquisa (universidades, institutos e faculdades) e detêm diferentes formas de capital (professores assistentes e

catedráticos, mestre e doutorados, agentes que se especializaram na área da religião e os que se especializaram em outras áreas, mas que escrevem sobre a religião, os que possuem mais contribuições na área em termos de publicações e em termos de dinâmica da pesquisa). Coutinho refere-se à origem do campo da Sociologia da Religião em Portugal (entre as décadas 1950 e 1970) e às configurações que o campo foi ganhando com o passar de tempo.

Seguindo a linha de pensamento de Coutinho, mas ampliando o conceito de campo da Sociologia específica para a Sociologia em geral, Machado (2020; 2009), para quem o desenvolvimento da Sociologia deve ser compreendido dentro das transformações políticas ocorridas em Portugal (portanto, aqui está explicitamente presente o conceito relacional entre os campos, à luz do qual se deve entender a aquisição da autonomia do campo da Sociologia em Portugal), identifica não só as diversas fases pelas quais o campo da Sociologia em Portugal passou até alcançar uma institucionalização avançada, mas também situa a emergência dos vários agentes institucionais que sinalizam os contextos em que decorre a prática sociológica. Quando se examinam as áreas de ensino, pesquisa e publicação desenvolvidas em diferentes fases, e em torno das quais se registam concorrências entre os agentes no campo da Sociologia em Portugal, verifica-se que este campo é marcado por desigualdades entre os agentes institucionais e os agentes individuais. Por um lado, evidenciam-se agentes e instituições que tiveram um papel fundamental na emergência de práticas de ensino, de investigação e de publicação. Por outro lado, destacam-se alguns com maior poder produtivo nas pesquisas e publicações realizadas em diversas temáticas.

Num outro registo, ainda sobre a religião, Coutinho (2018) usa o conceito de campo para compreender as dinâmicas ocorridas no âmbito religioso em Portugal. O conceito de campo religioso, mais uma vez, permite-nos identificar a competição entre várias confissões religiosas pela monopolização do capital religioso. A posição dominante da Igreja Católica em diversos períodos da evolução histórica de Portugal é confrontada pela pluralidade de confissões religiosas e ideologias seculares que lutam pela monopolização do capital religioso, que se refere, nas palavras de Coutinho (2018, p. 237), a "bens de salvação".

O ensino superior em Moçambique passou por duas fases distintas no período pós-independência. Na primeira fase, marcada pela experiência socialista, as instituições eram exclusivamente estatais e em número reduzido. A segunda fase, caracterizada pelo crescimento das instituições, foi impulsionada pelas políticas neoliberais, resultando na coexistência de instituições públicas e privadas. Langa (2006), servindo-se do conceito de campo, demonstra que as instituições

superiores são desiguais e funcionam numa lógica de competitividade onde as suas possibilidades decorrem das posições que ocupam. Ou seja, Langa (2006) atesta a formação do campo do ensino superior em Moçambique.

Por seu turno, Ávila (1997) não só recorre à noção de campo de Bourdieu em referência à comunidade científica portuguesa, mas também assume que esta comunidade é um espaço social atravessado por diferenciações sociais (desigualdades sociais), as quais podem ser apreendidas a partir do conceito de capital científico. Ávila procura construir indicadores aplicáveis aos agentes integrantes do campo independentemente da sua área de especialização. Os indicadores construídos por Ávila (1997) e Langa (2006) decorrem da operacionalização do conceito de capital científico conforme a proposta de Bourdieu.

Ao analisar o processo de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como um campo, Silva (2016) demonstra que o processo opera segundo uma lógica de disputa entre diversos concorrentes, detentores de posições desiguais. A avaliação dos programas de pós-graduação é atravessada por um jogo de interesses, no qual se observam estratégias de aliança orientadas para a manutenção do poder. Assim, para a autora, existem programas dominantes e programas dominados. Na disputa pela preservação do poder, os agentes dominantes tendem a alterar as regras de modo a salvaguardar os seus interesses.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo, explicitamos as decisões metodológicas tomadas para responder às questões que presidem à nossa pesquisa. Em termos de estrutura, indicamos primeiramente os principais objetivos da nossa pesquisa. No segundo momento, depois de uma breve contextualização sobre as abordagens metodológicas dominantes no campo das ciências sociais, destacando as disputas que permeiam os paradigmas quantitativo e qualitativo, fazemos o enquadramento desta pesquisa nesse debate, ressalvando que o presente trabalho integra dados qualitativos e quantitativos. No terceiro ponto, indicamos e explicamos as técnicas que usamos para a recolha de dados, nomeadamente, a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário. No ponto subsequente, reportamo-nos às técnicas usadas para a análise de dados: análise temática, tratamento estatístico e análise sociológica que foi decisiva na organização das publicações associadas aos Estudos Culturais. Por último, referimo-nos aos procedimentos éticos observados no processo de recolha de dados, registo da informação e sua apresentação na presente tese.

2.1 Os objetivos da pesquisa

Nesta pesquisa, pretendemos compreender o processo de institucionalização dos Estudos Culturais em Moçambique analisando-os tanto como fenómeno social (portanto, assumindo que a sua origem pode ser compreendida e explicada) quanto como um fenómeno com potencial para alterar a própria sociedade de que são produto. Para tal, para além de tomarmos como unidades de observação instituições superiores que oferecem o curso de Estudos Culturais, nomeadamente, o ISArC e a UniZambeze, analisamos, por um lado, as condições socio-históricas que explicam a emergência e o desenvolvimento dos Estudos Culturais e, por outro lado, as suas práticas de produção social, especificamente, o ensino e a publicação que comparamos com as de outros contextos sociais onde os Estudos Culturais estão institucionalizados.

A investigação foi orientada pelos seguintes objetivos específicos:

Analisar o contexto socio-histórico em que emergiram os Estudos Culturais em Moçambique

Relativamente ao contexto socio-histórico, interessa-nos examinar os fenómenos que deram origem às instituições em que funcionam os Estudos Culturais e caracterizar o surgimento dos Estudos Culturais em cada contexto institucional.

Caracterizar as práticas sociais associadas aos Estudos Culturais, nomeadamente o ensino e a publicação

Para a análise do ensino de Estudos Culturais, é objetivo desta pesquisa compreender o tipo de Estudos Culturais promovido pelos planos curriculares implementados na Universidade Zambeze e no Instituto Superior de Artes e Cultura. Além disso, interessa-nos examinar as publicações dos atores sociais associados aos Estudos Culturais, designadamente livros e artigos científicos;

Caracterizar os atores sociais ligados aos Estudos Culturais

Os atores sociais ligados aos Estudos Culturais são individuais e coletivos. Os atores coletivos são o ISArC e a UniZambeze. Para além do capital científico institucionalizado destes atores (posições ocupadas que estão ligadas à produção da ciência e a publicações em espaços de controlo, ou não, de qualidade nas organizações: departamentos, júris de avaliação de publicações, dissertações e teses), avaliamos o capital científico puro (contribuições inovadoras ao campo, expressas através de publicações de atores sociais individuais associados aos Estudos Culturais;

Comparar as práticas sociais dos Estudos Culturais em Moçambique com as de outros contextos

A partir das práticas do campo científico (publicação e ensino) comparar com as práticas de outros contextos para verificar continuidades e descontinuidades.

2.2 Os fundamentos dos estudos qualitativos e estudos quantitativos

A conceção de que a realidade estudada pelas ciências sociais é única e de que os protocolos metodológicos usados para o estudo dos fenómenos sociais se deviam limitar exclusivamente à explicação — em oposição à compreensão e interpretação da realidade analisada — teve mais aceitação no passado do que na atualidade. Com efeito, enquanto o paradigma positivista se manteve inquestionável, a força explicativa de outros paradigmas, como o interpretativo e construtivista (Augusto, 2014), manteve-se invisível na produção do conhecimento. Por exemplo, um campo como a Sociologia, caracterizado, desde o seu início, pela pluralidade teórica, metodológica e epistemológica (Boudon, 1996; Giddens e Turner, 1996), conheceu, no período da Segunda Guerra Mundial, na fase hegemónica do paradigma positivista, de que Parsons era o representante mais emblemático (Touraine, 1996), um silenciamento e uma inferiorização de paradigmas alternativos ao modelo dominante (Giddens e Turner, 1996).

Um outro exemplo ocorreu no campo da saúde onde, enquanto o paradigma positivista, uma visão parcial e particular de conceber a ciência, prevaleceu hegemónico e inquestionável, os estudos inscritos nas abordagens concorrentes do positivismo tiveram mais dificuldades no passado do que na atualidade para publicar os seus trabalhos em revistas médicas onde os seus trabalhos inicialmente eram rejeitados e vistos como anedóticos e não-científicos (Turato, 2005).

A estes exemplos, adicionamos o crescimento que as pesquisas qualitativas têm registado nos últimos anos, conforme a contextualização feita por Matos (2014), com base no levantamento realizado na plataforma *Google Scholar*. Embora o levantamento de dados seja discutível, como aponta o autor, as pesquisas que usam como palavra-chave "quantitative methods" nos estudos sociais, no período entre 1900 e 2000, eram mais frequentes do que as que usam "qualitative methods". Contudo, no período entre 1991 e 2000, os estudos sociais baseados em "qualitative methods" passaram a ser predominantes.

Os exemplos anteriormente apontados estão longe de confirmar a superação definitiva de barreiras para a afirmação de metodologias qualitativas. Augusto (2014), por exemplo, reporta-se a alguns mecanismos subtis que têm dificultado a afirmação de estudos apoiados nas metodologias qualitativas no campo da saúde: o elevado capital científico institucionalizado de atores sociais que associam a investigação de qualidade ao uso de metodologias quantitativas tem sido decisivo nos processos de avaliação de projetos de pesquisa para o acesso ao financiamento. Ou seja, os projetos alicerçados nas metodologias qualitativas têm tido mais dificuldades para aceder ao financiamento porque alguns avaliadores continuam a associar as investigações de alta qualidade às metodologias quantitativas.

Embora passível de uma contextualização mais abrangente capaz de identificar os diversos pontos ligados ao início da crise do paradigma positivista, como demonstram, por exemplo, as contextualizações de Santos (2008) e Pereira (1986), os fundamentos da inflexão relativamente ao domínio dos métodos quantitativos podem ser observados na incapacidade revelada pela filosofia da ciência natural que fornecia o respaldo teórico para a utilização dos métodos quantitativos. Com efeito, segundo Giddens e Turner (1996), as críticas realizadas por Khun, Toulmin, Lakatos e Hesse às ideias centrais da filosofia da ciência natural, que dominava o campo epistemológico da ciência, abriram espaço para que outras conceções da ciência, inicialmente marginalizadas, fossem consideradas com mais acuidade. As críticas dos autores referidos questionavam, por exemplo, a produção de conhecimento baseada na observação que prescindisse de teoria. Além disso, ao colocarem no centro de produção do

conhecimento científico, a imprescindibilidade da teoria, acabaram ligando o processo de produção do conhecimento científico a uma atividade impreterivelmente interpretativa (Giddens e Turner, 1996). Consequentemente, mesmo os números, que são o fundamento do paradigma quantitativo, passaram a ser vistos como resultado de um exercício conceptual, que não dispensa a interpretação (Brandão, 2007).

No campo da Sociologia, por exemplo, as contribuições de Weber (2009), que tomam o indivíduo como fulcro central da reflexão sociológica, assumem como objetivo da Sociologia a compreensão da ação social. A proposta weberiana de Sociologia pretende compreender por interpretação o sentido que os atores sociais atribuem às práticas sociais, portanto, um sentido subjetivo. Para pôr em marcha esta Sociologia compreensiva, que tem servido de suporte para as reflexões em defesa de metodologias qualitativas no campo da sociologia (Guerra, 2006; Parkin, 1996), Weber irá destacar que a cultura, objeto das ciências sociais, apresenta características distintas do mundo natural de que se ocupam as ciências naturais. Esta fronteira dos dois mundos exige métodos apropriados para as ciências sociais, rejeitando a transferência mecanizada e acrítica dos métodos das ciências naturais para as ciências sociais (Parkin, 1996; Souza e Kerbauy, 2017).

Assim, as ciências sociais que, devido à influência do positivismo, estavam viradas inicialmente à formulação de leis ou sistemas de leis sobre as regularidades sociais, marginalizando questões de significado e de interpretação no empreendimento científico, reformulam-se recuperando perspetivas epistemológicas nas quais as questões de sentido e interpretação não só são valorizadas, mas também recebem uma reflexão sistemática e aprofundada sobre o seu papel no processo de produção de conhecimento científico. Deste modo, a fenomenologia de Alfred Schutz, a hermenêutica de Gadamer e de Ricoeur, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o estruturalismo e o pós-estruturalismo, por exemplo, inicialmente marginalizados, são reexaminados e as suas propostas passam a ser incorporadas no processo de produção do conhecimento científico, assente na nova filosofia da ciência (Giddens e Turner, 1996).

2.2.1 O debate metodológico entre os estudos quantitativos e qualitativos

Contrariamente a algumas posições que, inscritas no positivismo, negam o estatuto de conhecimento científico a trabalhos resultantes de pesquisas qualitativas, considerando-os anedóticos (Turato, 2005) ou por incorporarem a subjetividade dos atores entrevistados ou por recorrerem a amostras estatisticamente problemáticas (Brandão, 2007; Guerra, 2006), os estudos quantitativos não estão num plano superior relativamente aos estudos qualitativos (Guerra, 2006; Esteves, 2006), mas

evidenciam posições ontológicas, epistemológicas e axiológicas distintas daquelas que presidem aos estudos qualitativos (Augusto, 2014; Brandão, 2007; Esteves, 2006; Guerra, 2006).

Para Augusto (2014), as metodologias quantitativas inscrevem-se no paradigma positivista para o qual a realidade ontologicamente se acredita ser única e pode ser estudada recorrendo a medidas fiáveis e válidas. Além disso, a fronteira entre o sujeito de conhecimento e o objeto de conhecimento é tão nítida que podem ser claramente separados. A ciência, na perspetiva positivista, é um empreendimento que se deve isentar de valores.

O paradigma interpretativo apresenta uma proposta distinta sobre a ciência. De facto, a realidade social estudada pelas ciências sociais não está dissociada das representações sociais e do sentido que os atores sociais atribuem às suas práticas sociais. Assim, em vez de uma realidade única, conforme preconiza o paradigma positivista, assume-se a existência de realidades múltiplas socialmente construídas. Em vez de uma ciência isenta de valores, a discussão é orientada para o papel dos valores na produção do conhecimento (Augusto, 2014).

Ainda na esteira de Augusto (2014), a fronteira entre o sujeito e o objeto de conhecimento é permeável na medida em que o objeto de conhecimento, à semelhança do sujeito de conhecimento, é discursivo, isto é, é dotado de capacidade de fala (Macamo, 2017) que, embora não opere na mesma lógica do investigador, de construção, confirmação ou infirmação de teorias (Brandão, 2007), tem um impacto paradoxal no trabalho científico: fornece elementos importantes que podem contribuir para a compreensão da realidade, mas, ao mesmo tempo, podem constituir obstáculo epistemológico, que deverá ser controlado e superado através do processo de rutura, construção e verificação, comandado pela teoria (Silva, 2009; Almeida e Pinto, 1995; Poupart, 2012).

Embora a denominação "metodologias qualitativas" ou "investigação qualitativa" envolva práticas diversas de pesquisa (Guerra, 2006; Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005), nelas não se devem separar as técnicas de pesquisa da teoria que orienta a pesquisa e à luz da qual se tomam decisões relevantes para o processo de seleção das técnicas de pesquisa (Augusto, 2014). Ou seja, para Augusto (2014), uma pesquisa não é qualitativa por usar a entrevista ou a história de vida ou não é quantitativa por usar um inquérito por questionário, embora estas últimas técnicas de pesquisa estejam associadas às respetivas metodologias.

Esta colocação de Augusto (2014) pretende enfatizar a inseparabilidade que uma pesquisa deve considerar entre a teoria, a epistemologia e as técnicas de pesquisa, em oposição ao uso ritualizado das

entrevistas, dos questionários, da história de vida e de outras técnicas, cuja utilização na pesquisa não deverá ser autonomizada relativamente às questões de pesquisa, aos objetivos da pesquisa e às questões teórico-epistemológicas. Ou seja, a escolha do tipo de metodologia consiste num posicionamento orientado pelo objetivo da pesquisa, pela teoria e definição clara sobre questões epistemológicas.

Guerra (2006) levanta questões cujas respostas são determinantes para distinguir as metodologias qualitativas e quantitativas. De facto, clarificar a posição do sujeito de conhecimento e o lugar que se reserva às representações dos entrevistados ou inquiridos no processo de conhecimento tem sido um critério relevante nas discussões sobre as fronteiras entre os dois paradigmas metodológicos. Para o paradigma das metodologias qualitativas, a interação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, que ocorre num contexto social mediado por significados, é o fulcro da pesquisa, pois dela depende a compreensão das práticas sociais constituintes da sociedade. Por outras palavras, a sociedade é vista como produto da ação humana fundamentalmente revestida de signos sociais e construções simbólicas. O conhecimento científico é um exercício interpretativo que não se limita à mera reprodução das representações dos atores sociais, mas não prescinde delas.

Nas antípodas da postura acima referida, encontramos o paradigma quantitativo, virado para a busca de leis e regularidades societais, onde a distinção de papéis sociais entre o pesquisador e o objeto pesquisado é clara. Neste paradigma, uma vez que se acredita no estabelecimento de leis generalizáveis a partir do exterior (fora da introspeção do sujeito pesquisador e dos atores sociais), o conhecimento que os atores sociais têm sobre as suas práticas sociais inscreve-se no mundo subjetivo que deve ser rejeitado no processo de produção do conhecimento (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005).

Assim, as questões de objetivismo e subjetivismo, que são também levantadas por Guerra (2006) no estabelecimento de fronteiras entre os dois paradigmas de pesquisa, separam os dois paradigmas metodológicos: o objetivismo associado às metodologias quantitativas (na medida em que na sua prática preconiza uma rutura, quer com as prenoções do sujeito, quer com as representações dos atores sociais pesquisados) e o subjetivismo a caracterizar as metodologias qualitativas, as quais se propõem interpretar os significados associados às práticas sociais dos atores sociais pesquisados.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) introduzem dois critérios para o aprofundamento da discussão entre os paradigmas qualitativos e quantitativos: o primeiro diz respeito ao discurso sobre os dois paradigmas e o segundo critério está associado à prática. No plano discursivo, os autores observam que as discussões feitas em torno dos dois paradigmas tendem a enfatizar as diferenças e as especificidades de cada metodologia. No plano prático, para além da reprodução do que discursivamente

tem sido produzido, assiste-se à presença de estudos que procuram ultrapassar a dicotomia traçada pelos paradigmas e enfatizada nas discussões em torno dos dois paradigmas (no plano discursivo, segundo a colocação dos autores).

Para Serra (2016, p. 58), o mais importante na construção do discurso científico deveria ser a retórica e a argumentação e, nesta perspetiva, a utilização de informações numéricas ou interpretativas serviria como um meio persuasivo na construção da fundamentação. A posição de Serra (2016) não apresenta uma solução para as discussões entre metodologias qualitativas e quantitativas, mas assume que essa questão é tão secundária que deveria subordinar-se às questões argumentativas.

Relativamente às discussões que procuram ultrapassar a dicotomia existente entre os paradigmas qualitativos e quantitativos, destacamos duas posições que exploram complementaridades entre os dois paradigmas. A primeira posição pode ser implicitamente encontrada, por exemplo, em Augusto (2014) quando defende que a opção por um paradigma metodológico não deve ser guiada por preferências (a comodidade ou a identificação que um pesquisador mantém com um tipo de metodologia), mas comandada pela natureza das questões de pesquisa, as quais são relevantes para a decisão teórica e epistemológica.

Nesta linha apontada por Augusto (2014), autores como Souza e Kerbauy (2017) contextualizam os estudos que recorrem aos dois paradigmas como resultado da insatisfação dada pelo isolamento dos paradigmas. Isto significa que, na esteira dos autores, há questões de pesquisa que só podem obter respostas satisfatórias se a pesquisa buscar complementaridade nas duas metodologias.

A segunda posição, construída à luz de argumentos teóricos, procura quebrar as fronteiras que têm sido erguidas entre os dois paradigmas metodológicos e considera que as fronteiras discursivamente invocadas constituem um falso problema. Dentro deste esforço podemos integrar a perspetiva de Bourdieu (1989) que, para além de preconizar uma rutura com o monoteísmo metodológico, reflete em torno dos pressupostos que dão respaldo à filiação rígida a um só paradigma metodológico.

Com efeito, Bourdieu (1989) opõe-se à polarização entre objetivismo e subjetivismo nas ciências sociais. Para o autor, na sua teoria dos campos, as disposições que os indivíduos incorporam, fundamentais para as suas perceções e interpretações, dependem da posição que os indivíduos ocupam no campo. Nesta perspetiva, o autor põe em causa o subjetivismo que interpreta a realidade social como produto das perceções e interpretações dos indivíduos sem considerar as influências sociais e

estruturais. Ou seja, as perceções e interpretações dos agentes não surgem do vazio, pois, segundo o autor, estão ligadas às suas posições sociais e estruturais que as geram.

Contudo, na mesma medida, o autor rejeita o objetivismo que nega o papel das representações e experiências individuais na produção da ação social, vista exclusivamente como resultante das estruturas e posições sociais. O exemplo do posicionamento relativamente à influência das estruturas e da valorização das experiências e perceções dos agentes sociais pode ser notado na discussão feita por Bourdieu (1989) sobre o conceito de classes sociais.

Como sabemos, na reflexão marxista, por exemplo, o conceito de classe social é relevante não só para a compreensão da dinâmica histórica das sociedades, mas também nos ajuda a compreender os processos sociais decisivos no acesso a bens materiais, serviços, poder, oportunidades, estilos de vida, condições de sobrevivência (Silva, 2007). Nesta teoria, o conceito de classe social é definido a partir da relação que os indivíduos estabelecem com meios de produção nas relações de produção. Assim, segundo Silva (2007), encontramos um conjunto de indivíduos que se caracteriza por ser proprietário dos meios de produção e um outro grupo que está desprovido desses meios de produção: a classe proprietária dos meios de produção (a classe dominante) e a classe dominada, que está desprovida de instrumentos de produção.

Enquanto, para os marxistas, a classe dominante (ou dominada) constitui um grupo real cujo comportamento é previsível porquanto os indivíduos que fazem parte dela, devido à posição comum que ocupam relativamente aos meios de produção, estão sujeitos às mesmas condições e possibilidades, Bourdieu (1989), ainda que reconheça os constrangimentos sociais impostos pela posição do grupo de indivíduos diante dos meios de produção, não interpreta de forma mecânica as suas ações porque elas podem ser influenciadas por outros elementos: aproximações, diferenciações, diversos interesses, distinções, por exemplo.

Bourdieu (1989) usa o conceito de *classe social no papel* (no papel porque é um produto do exercício de reflexão dos cientistas) para enfatizar as diversas possibilidades de ação que os indivíduos integrantes da classe social podem apresentar em virtude de estarem sujeitos às mesmas determinações sociais. Por exemplo, os integrantes podem agir como um grupo, mas esta possibilidade, ainda que seja mais provável devido à influência das mesmas condições sociais (o lugar comum nas relações de produção) pode não ocorrer devido à forma como cada membro integrante se representa e a outros interesses.

Dito do outro modo, na reflexão de Bourdieu, as fronteiras entre os paradigmas quantitativos e qualitativos são problematizadas porque as determinações sociais, apesar do seu peso para a compreensão do social, devem ser articuladas com a criatividade dos próprios indivíduos, suas estratégias e perceções. Contudo, a criatividade dos indivíduos não ocorre no vazio, mas dentro dos constrangimentos sociais. Consequentemente, a teoria de Bourdieu é uma reflexão que incorpora e articula elementos provenientes do subjetivismo e do objetivismo, mas procura superar estas bifurcações traçadas pelos dois paradigmas, na medida em que, ao dar importância às lutas simbólicas na produção e transformação das estruturas e ao contextualizar as lutas simbólicas à luz das posições estruturais no campo, acaba enfatizando a interação dinâmica entre a estrutura e a agência.

O nosso trabalho inspira-se na colocação feita por Bourdieu. Ou seja, a nossa pesquisa considera que as práticas sociais que são objeto de análise deste trabalho (nomeadamente, o ensino dos Estudos Culturais e a publicação realizada pelos atores sociais ligados às instituições que ensinam os Estudos Culturais) não podem ser compreendidas isoladamente, mas devem ser explicadas dentro do espaço multidimensional onde interagem diversas forças: históricas, políticas, económicas, institucionais.

Além disso, consideramos que o ensino dos Estudos Culturais e a publicação realizada pelas instituições que ensinam os Estudos Culturais são determinados pela posição social que aqueles agentes coletivos ocupam, a qual determina a posição dos Estudos Culturais no campo do ensino superior em Moçambique em geral e particularmente nas ciências sociais. Ao mesmo tempo, as práticas sociais desenvolvidas pelos Estudos Culturais são espaço de produção de outras possibilidades, as quais são inteligíveis a partir da posição institucional dos Estudos Culturais no campo do ensino superior e, particularmente, das ciências sociais.

2.3 Técnicas de pesquisa

No diz que respeito à coleta de dados, para a compreensão do contexto socio-histórico e institucional em que surgiram os Estudos Culturais, usamos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada. Para a caracterização dos académicos integrados nas instituições que ministram o curso de Estudos Culturais, usamos o inquérito por questionário. Para caracterizar o ensino e a publicação associada aos Estudos Culturais, recorremos à pesquisa documental, à pesquisa bibliográfica e à entrevista semiestruturada.

2.3.1 Pesquisa documental e pesquisa bibliográfica

O ISArC e a UniZambeze não só emergiram no mesmo contexto político-económico, caracterizado pelas políticas neoliberais, mas também resultaram da política de expansão do ensino superior levada a cabo pelo Estado, através do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, operacionalizado com o apoio financeiro do Banco Mundial, cujas ideologias se refletiram na expansão do ensino superior em Moçambique.

Usamos a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica para a compreensão do contexto de surgimento do ISArC e da UniZambeze. Relativamente à pesquisa documental, Almeida e Pinto (1995) referem que os documentos suscetíveis de fornecer informações indiretas e relevantes à pesquisa nas ciências sociais compreendem duas divisões: documentos escritos e documentos não escritos. Os documentos escritos incluem, na perspetiva dos autores, arquivos públicos, documentos especiais estatísticos ou de outra natureza, imprensa, publicidade, obras literárias. Os documentos não escritos, segundo Almeida e Pinto (1995), envolvem uma multiplicidade de fontes: entre as quais se destacam, por exemplo, cinema, televisão, fotografia, rádio, gravações e iconografia.

O conceito de documento escrito sugerido por Almeida e Pinto (1995) reporta-se aos dados primários, cuja compilação deverá ser feita pela primeira vez pelo investigador ou autor interessado, portanto, este deve estar diante de um material que ainda não foi sujeito a nenhum tratamento analítico por parte de outros pesquisadores ou autores para que se fale de dados primários (Marconi e Lakatos, 2003).

A distinção entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica feita por Marconi e Lakatos (2003) tem como critério relevante o tratamento analítico que se reserva ou não a um dado documento. De facto, enquanto a pesquisa documental se refere a fontes primárias, a pesquisa bibliográfica remete-nos para a produção de fontes secundárias, cuja elaboração foi objeto de um tratamento analítico sobre um determinado tema por terceiros.

Na nossa investigação, a pesquisa bibliográfica foi utilizada para a compreensão do contexto histórico do surgimento do ensino superior e para a caracterização das dinâmicas do campo do ensino superior. Além disso, a pesquisa bibliográfica foi relevante para a construção do modelo teórico que preside ao nosso estudo.

Os documentos analisados para a compreensão do surgimento do ISArC incluem jornais em que os membros da Comissão Instaladora da instituição, presidente e vice-presidente, em edições diferentes,

apresentaram o âmbito de atuação do Instituto, os cursos que seriam abertos gradativamente, o papel reservado à Comissão Instaladora e as atividades que ela devia realizar para a abertura da instituição. Alguns jornais ajudaram-nos a confirmar as atividades realizadas pela Comissão Instaladora tais como a contratação dos primeiros docentes e o lançamento de exames de admissão para a seleção dos estudantes que frequentaram o curso propedêutico em 2009.

Além disso, servimo-nos de documentos normativos, como os despachos ministeriais e as leis específicas do ensino superior, relatórios de trabalho produzidos pela Comissão, planos curriculares, dados estatísticos sobre o ensino superior, artigos e livros científicos sobre o contexto onde se integra o surgimento e o funcionamento do ISArC e o material bibliográfico publicado pelos docentes ligados aos Estudos Culturais.

Relativamente à UniZambeze, a pesquisa consistiu no exame de livros e artigos científicos sobre o contexto da sua integração, planos curriculares, documentos normativos, nomeadamente leis do ensino superior e despachos ministeriais. O nosso trabalho serviu-se ainda de material bibliográfico (artigos e livros) publicado pelos docentes dos Estudos Culturais para caracterizar as temáticas, os procedimentos teórico-metodológicos presentes nos escritos dos agentes ligados aos Estudos Culturais.

2.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada consiste numa interação com o entrevistado com base num guião de perguntas previamente estabelecidas cuja colocação não obedece a uma ordem fixa (Quivy e Campenhoudt, 2017). O guião de perguntas orienta a entrevista para os objetivos previamente estabelecidos, permitindo que o entrevistado se expresse livremente sobre o assunto colocado pelo entrevistador (Esteves, 2006). Contudo, a flexibilidade que caracteriza esta entrevista, em oposição ao uso de um padrão inflexível e insensível ao contexto de comunicação e à especificidade do entrevistado, permite recolher informações relevantes que não estavam previstas no guião de perguntas (Poupart, 2012).

As informações recolhidas através da entrevista traduzem uma visão particular que o entrevistado possui sobre si e sobre os assuntos em torno dos quais se pronuncia (os temas abordados na entrevista). Ou seja, é uma informação baseada no conhecimento espontâneo que decorre da experiência particular do entrevistado sobre si e sobre o mundo a que se refere (Brandão, 2007).

Na esteira de Brandão (2007), a informação dada pelo entrevistado, ainda que impregnada de emoções, omissões voluntárias ou involuntárias e de experiências singulares (portanto, da subjetividade

do entrevistado), decorre da interação que este último estabelece com os outros membros da sociedade, isto é, decorre da integração do entrevistado nos diversos grupos onde ocorre o seu processo de socialização, o que significa que não é exclusivamente individual, mas reflete a incorporação da realidade coletiva por parte do indivíduo a partir da posição que ocupa.

A entrevista, ao possibilitar a obtenção de informações sobre as motivações e representações dos entrevistados em relação às suas condutas e em relação ao mundo social de que os entrevistados são participantes ativos (Poupart, 2012), é um instrumento extremamente relevante no processo de reconstrução dos factos na medida em que nos torna possível a compreensão de motivações e lógicas de ações que os atores sociais tomaram num contexto social específico.

Neste trabalho, é relevante para a reconstituição do processo de implantação do ISArC, pois os atores sociais envolvidos, durante o processo de instalação organizacional, foram tomando decisões cuja racionalidade pode ser compreendida a partir de narrações de experiências que os atores sociais vivenciaram no contexto referido.

Por outro lado, a compreensão do que são Estudos Culturais não deve ser separada das práticas definidas pelos atores sociais num contexto específico. A narração dessas práticas, através de entrevistas, constitui um momento importante para compreender e sistematizar o sentido que os atores sociais dão aos Estudos Culturais.

2.3.2.1. Entrevistas sobre o surgimento do ISArC e dos Estudos Culturais

Na nossa pesquisa, usamos as informações recolhidas através de entrevistas, cruzando-as com fontes documentais e bibliográficas, para a reconstituição do contexto em que emergiram os Estudos Culturais. Para a compreensão do contexto de implantação do ISArC, entrevistamos membros que integraram a Comissão responsável pela implantação organizacional e infra-estrutural do ISArC: a presidente da Comissão Instaladora e um membro integrante da mesma Comissão que é atualmente diretor da Faculdade de Estudos da Cultura do ISArC.

Relativamente a este grupo, procurámos obter informações relevantes sobre as atividades desenvolvidas para a implantação do ISArC e sobre as razões que influenciaram a escolha dos cursos que marcaram o início do ISArC, nomeadamente, os cursos de Licenciatura em Animação Sociocultural, Licenciatura em Design e Licenciatura em Artes Visuais.

Tabela 1 – *Questões sobre o estabelecimento do ISArC e dos primeiros cursos*

Grupo-alvo	Questões colocadas
- Membros integrantes da Comissão Instaladora do Instituto Superior de Artes e Cultura.	- Quais foram as principais atividades da Comissão Instaladora? - Quais foram as razões para a escolha dos cursos introduzidos inicialmente no Instituto Superior de Artes e Cultura?

Fonte: Elaboração própria a partir dos objetivos da pesquisa

A Comissão Instaladora do ISArC foi nomeada pelo Ministro da Educação e Cultura de Moçambique em 2008 e desempenhou as suas funções até ao ano de 2009. Em 2010, foi nomeado um novo corpo diretivo para dirigir a instituição. Os novos responsáveis pela instituição, um ano após o lançamento da Licenciatura em Animação Sociocultural, optaram por substituir este último curso, introduzindo, no seu lugar, a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais.

Para compreender estas dinâmicas institucionais que deram lugar ao surgimento da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, entrevistámos os membros diretivos da instituição e da Faculdade de Estudos da Cultura, os quais não só estiveram diretamente envolvidos na identificação de problemas que originaram a substituição da Licenciatura em Animação Sociocultural, mas também na preparação e implementação da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais.

Na Faculdade de Estudos da Cultura, entrevistámos três membros diretivos: a antiga diretora-adjunta da Faculdade na altura da transição da Animação Sociocultural para Gestão e Estudos Culturais e dois docentes que participaram ativamente no grupo de trabalho responsável pela revisão curricular. Posteriormente, os dois docentes viriam ocupar cargos diretivos, nomeadamente como diretora-adjunta da Faculdade de Estudos da Cultura para a Área de Extensão e Pesquisa e como diretor-adjunto para a Área Pedagógico-Científica do ISArC. Entrevistámos ainda dois membros diretivos da instituição: o diretor geral do ISArC e o diretor-adjunto para a Área Pedagógico-Científica.

A questão central que orientou as entrevistas aplicadas aos membros diretivos da instituição e da Faculdade de Estudos da Cultura foi: "Quais foram as razões da substituição do curso de Animação Sociocultural pelo de Gestão e Estudos Culturais?" Esta questão foi colocada aos membros diretivos da instituição e aos membros da Faculdade de Estudos da Cultura. Aos membros da Faculdade

responsáveis pela proposta de elaboração do plano curricular, colocámos adicionalmente a seguinte pergunta: "Quais foram as referências nacionais e internacionais para a elaboração do plano curricular?"

Tabela 2 – *Questões sobre a introdução da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais no ISArC*

Grupo-alvo	Questão colocada
1. Direção da instituição 2. Direção da Faculdade 3 Grupo de trabalho responsável pela proposta de plano curricular do curso	Quais foram as razões da substituição do curso de Animação Cultural pelo curso de Gestão e Estudos Culturais?"
Grupo de trabalho responsável pela proposta de plano curricular do curso	Quais foram as referências nacionais e internacionais para a elaboração do plano curricular?

Fonte: Elaboração própria a partir dos objetivos da pesquisa

No ISArC, recorremos também à entrevista semiestruturada para compreender como os docentes ligados às unidades curriculares da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais representam a sua ligação com os Estudos Culturais e como é que caraterizam a sua relação com os Estudos Culturais. As questões de pesquisa que colocamos foram as seguintes: " A sua relação com os Estudos Culturais é anterior ao trabalho de ensino que desenvolve no ISArC? Como é que a sua atividade de ensino realizada no Instituto Superior de Artes e Cultura se enquadra nos Estudos Culturais? Para além do ensino, indique outras atividades que (o entrevistado) realiza enquadradas nos Estudos Culturais".

2.3.2.2 Entrevistas sobre o surgimento dos Estudos Culturais na UniZambeze

Na UniZambeze, o doutoramento em Estudos Culturais, até ao ano de 2023, compreendeu duas edições. A edição inaugural foi lançada em 2018 e segunda decorreu em 2020. A terminologia "Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade" foi utilizada para designar as duas edições. O doutoramento, no campo dos Estudos Culturais, foi organizado em áreas temáticas, nomeadamente, língua, cultura e sociedade. As disciplinas como Sociologia da Cultura, Sociologia da Literatura, Antropologia Social, Linguística do Discurso, Linguística Bantu, Literatura Moçambicana, Literatura Comparada de Língua Portuguesa, Metodologia de Investigação Científica, Comunicação Intercultural, Teoria da Cultura e Teoria da Literatura são o fulcro do curso e participam para a concretização das

intenções estabelecidas no plano de estudo de oferecer um ensino e uma pesquisa essencialmente interdisciplinar e transdisciplinar (Mapera, Torrão e Pinto, 2018).

A visão de oferecer uma área de estudo interdisciplinar e transdisciplinar caracteriza os Estudos Culturais. Contudo, a utilização explícita deste conceito no plano curricular é muito marginal: ocorre para situar as áreas científicas das unidades curriculares como Comunicação Intercultural, Sociologia da Cultura e Teoria da Cultura. As razões para esta referência marginal são estratégicas: os promotores do curso usam a designação "Língua, Cultura e Sociedade" porque agrega diversas áreas e torna possível o cumprimentos dos objetivos do curso. A terminologia Estudos Culturais, por se referir a um campo novo e desconhecido teria, na perspetiva dos promotores, dificuldades para a sua aceitação, como veremos mais adiante.

Nos esboços iniciais do pré-projecto, a que o presente trabalho dá seguimento, a nossa análise dos Estudos Culturais limitava-se à Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais oferecido pelo ISArC. Os motivos da exclusão do curso da UniZambeze é que não tínhamos informações sobre a existência de um curso na área de Estudos Culturais naquela instituição, embora soubéssemos do funcionamento do curso de Língua, Cultura e Sociedade.

Ficamos a saber da existência do curso de Estudos Culturais em 2021 quando estivemos na mesma turma com estudantes de Erasmus provenientes da UniZambeze. Inicialmente pensávamos que a nossa ignorância fosse um caso isolado, mas, posteriormente, quando entrámos em contacto com alguns docentes ligados ao Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade, observámos que, não obstante a sua ligação oficial com o curso, na qualidade de docentes, estes também não sabiam que o curso fosse de Estudos Culturais.

Para a compreensão do contexto de emergência dos Estudos Culturais na UniZambeze, entrevistamos três membros diretivos da instituição: o mentor do Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, o qual foi coordenador e docente do curso e era ao mesmo tempo diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades; o diretor científico da UniZambeze, que foi também docente de uma das unidades curriculares do doutoramento, e o diretor de Pós-Graduação, que igualmente foi docente no mesmo doutoramento.

Em janeiro de 2023, quando começamos a realizar as entrevistas na UniZambeze, na Beira, o contexto de funcionamento de doutoramento em Estudos Culturais havia sofrido significativas alterações: a terceira edição, que, a julgar pelo tempo de separação das primeiras duas, devia estar em curso, não ocorreu; os principais organizadores do doutoramento tinham cessado as funções e estavam ligados a

outros projetos fora da UniZambeze. No seu lugar, estavam outros responsáveis com uma ligação histórica diferente relativamente à dinâmica do curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade.

A posição do nosso trabalho consiste em analisar o curso de Estudos Culturais como projeto, isto é, concentramos a nossa análise na intencionalidade dos seus proponentes na medida em que é nesta perspetiva que, apesar de algumas aparentes contradições (nomeadamente, o não uso da terminologia "Estudos Culturais" e o fato de alguns docentes participantes no curso por nós entrevistados não saberem que se tratava de um curso de Estudos Culturais), o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade se torna mais compreensível como um curso de Estudos Culturais.

Assim, em termos de publicações associadas aos académicos da UniZambeze, concentramo-nos exclusivamente nos atores sociais que participam conscientemente no campo de Estudos Culturais, nomeadamente o mentor do curso que é doutorado em Estudos Culturais, e nos agentes com publicações nas revistas de Estudos Culturais. Devido a este critério, a maior parte das publicações analisadas pertence ao primeiro agente referido.

2.3.3 Inquérito por questionário

Segundo Almeida e Pinto (1995), o inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante. Esta observação dos autores procura rejeitar algumas tendências nas ciências sociais que interpretam o inquérito por questionário como um caso particular de entrevista. Apesar de algumas similaridades que se podem traçar entre a entrevista e o inquérito por questionário (por exemplo, a obtenção de informações através de perguntas a que o inquirido deve responder), para Almeida e Pinto (1995), a principal distinção é que o inquérito por questionário não envolve necessariamente a relação de comunicação oral entre o inquiridor e o inquirido.

No nosso trabalho, as informações que recolhemos através do inquérito por questionário pretendem caracterizar os atores sociais ligados aos Estudos Culturais no ISArC e na UniZambeze. A caracterização dos atores sociais associados aos Estudos Culturais que realizamos tem em consideração as suas características socio-demográficas: o sexo, a idade, o nível académico (atual e o que os agentes possuíam quando entraram nas instituições superiores onde se oferecem os cursos de Estudos Culturais) e o tipo de vínculo que os inquiridos possuem com as instituições onde se lecionam os Estudos Culturais.

Além disso, interessa-nos avaliar o capital científico dos atores sociais ligados ao campo dos Estudos Culturais. O capital científico analisado compreende duas dimensões: o capital científico puro e o capital científico institucionalizado. Assim, procuramos, por um lado, identificar os tipos de publicações

e locais de publicação que caracterizam os agentes associados aos Estudos Culturais. Por outro lado, identificamos as diversas posições ocupadas por aqueles agentes nas instituições, na direção de departamentos, pertencimento a comissões e comités de avaliação, informações que traduzem o capital científico institucionalizado. As informações relativas ao capital científico puro e institucionalizado, aliadas aos níveis académicos e às categorias profissionais que possuem ajudam-nos a compreender o peso que os agentes e as suas instituições possuem no campo científico.

Apesar de a primeira revista de ciências sociais no contexto de Moçambique independente ter sido publicada há quase 45 anos (referimo-nos à primeira publicação da revista *Estudos Moçambicanos*, publicada pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane), o campo de publicação de revistas científicas em Moçambique na área das ciências sociais e humanidades pouco evoluiu. Esta realidade, aliada à existência de escassas editoras para a publicação de livros científicos, tem dificultado a localização de trabalhos científicos produzidos por diversos atores integrantes do campo científico.

Para que pudéssemos ter pistas para a localização das publicações realizadas pelos agentes associados aos Estudos Culturais, introduzimos no inquérito que aplicamos questões em que os inquiridos pudessem indicar informações relativas ao título da publicação e o local de publicação, seja em livro ou em revistas científicas, os quais deviam ser claramente identificados.

Durante o processo de testagem do nosso instrumento de recolha de dados, observamos que os inquiridos com mais publicações e com mais informações sobre a ocupação de posições de direção de revistas, de departamentos, integração em comissões e comités de avaliação omitiam muitas informações relevantes para a sua caracterização. Este problema de omissões voluntárias ou involuntárias de informações não ocorre apenas na entrevista, como destaca Brandão (2007), pois nesta última, assim como no inquérito por questionário, as respostas estão dependentes da memória.

A identificação de agentes com probabilidade de ocorrência de omissões involuntária de informações foi facilitada pela nossa experiência como docente no ISArC. De facto, os docentes com o nível de doutoramento há mais anos e com mais tempo de trabalho na pesquisa e no ensino acumularam muita informação sobre o seu capital científico. No ISArC, a nossa convivência diária com esses docentes, na qualidade de colega, tornou possível a identificação das omissões referidas. Devido ao nosso conhecimento fundamentado na convivência com os seus percursos académicos, conseguimos detetar ineficácia dos instrumentos de recolha de dados durante a fase de testagem.

Tomando como modelo os estudos em que o capital científico puro e capital científico institucionalizado são analisados a partir de plataformas como "Currículo Lattes", a nossa estratégia de solução encontrada consistiu em usar, como fontes de informação para caracterização do capital científico puro e institucionalizado desses agentes, os seus currículos disponíveis em espaços públicos. A seleção dos currículos referidos atendeu aos seguintes critérios: informações atualizadas e relevantes para caracterizar o capital científico (institucionalizado e puro).

Assim, para evitar omissões que comprometessem a qualidade das informações recolhidas, morosidade no preenchimento do inquérito por questionário e desistências na participação do estudo — problemas identificados na fase de testagem e aplicação do inquérito no ISArC — decidimos utilizar as informações disponíveis em diversas plataformas online — "Currículo Lattes", publicações institucionais, "Google Académico", "CiênciaVitae" e entrevistas no "YouTube" — para a caracterização dos agentes na UniZambeze. Esta última estratégia de recolha de informação, baseada em informações disponibilizadas nas plataformas online, é aplicável apenas a agentes com um capital científico elevado, nomeadamente doutorados com uma vasta experiência no campo científico.

No ISArC, o recurso às informações disponibilizadas online ajudou a melhorar os dados obtidos em três casos. Ou seja, dos 33 participantes, três resultaram da recolha de informação em diversas plataformas online.

Na UniZambeze, a caracterização dos acadêmicos ligados ao Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, à luz das informações públicas disponíveis nas diversas plataformas online, seguiu a seguinte sequência: primeiro, acedemos à lista nominal dos agentes a partir das informações fornecidas pela UniZambeze; em seguida, selecionamos os docentes cuja caracterização fosse viável com base nas informações públicas; e, finalmente, extraímos a informação relevante dos selecionados conforme as questões do inquérito por questionário. Recorrendo às informações disponíveis nas plataformas online, foi possível selecionar e caracterizar 11 docentes num universo de 22 descrito por Mapera, Torrão e Pinto (2018).

Na descrição e análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, procuramos distinguir a informação que decorreu diretamente dos inquéritos aplicados aos docentes e a que resultou da seleção de várias fontes: "Currículo Lattes", dados institucionais, "Google académico", "Ciência Vitae" e entrevistas no "YouTube"). Usamos o termo "inquiridos" em alusão ao primeiro grupo e "selecionados" para o segundo grupo.

2.3.3 Análise temática

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados cuja utilização não é monolítica: suscita divergências entre os pesquisadores da área das ciências sociais, o que nos permite constatar diversas modalidades de utilização (Lima, 2013; Guerra, 2006; Esteves, 2006). Ilustramos meteoricamente as divergências referidas recorrendo a duas conceções distintas, exemplificadas pela visão de Lima (2013) e de Guerra (2006).

Com efeito, Lima (2013) acredita na possibilidade de revestir a análise de conteúdo de uma objetividade científica que anule toda a atuação subjetiva do pesquisador. A sua análise concentra-se nos procedimentos de categorização. Na sua perspetiva, a categorização deve apresentar consistência, isto é, o material analisado e categorizado não pode compreender variações de codificação quando for avaliado por outros pesquisadores. Os procedimentos de análise de conteúdo devem ser transparentes, de forma que os outros pesquisadores que avaliem a informação confirmem a objetividade e fiabilidade no estabelecimento de categorias usadas para sintetizar a informação. A preocupação com a objetividade e fiabilidade das categorias conduzem o autor a estabelecer procedimentos de cálculo de fiabilidade da informação analisada.

Por seu turno, Guerra (2006) assume que na sua proposta de análise de conteúdo, a qual não só está associada ao método compreensivo e indutivo, mas também destinada à exploração de informações provenientes de textos muito extensos, a subjetividade tem maior probabilidade de ocorrência do que na análise tradicional, inscrita no método hipotético-dedutivo.

O que as duas posições anteriormente citadas nos mostram é que o debate e a tensão entre as posições positivistas e interpretativas se têm reproduzido no processo de análise do material recolhido. Com efeito, enquanto algumas definições associam a análise de conteúdo "à descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Berelson citado por Bardin, 2009, p.19), outros autores, tais como Krippendorf, encaram a análise de conteúdo como uma técnica à luz da qual é possível fazer "inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto" (Guerra, 2006, p. 62).

Assim, na perspetiva de Berelson, inscrita no paradigma positivo, a análise de conteúdo produziria objetivamente dados quantificáveis e a proposta de Krippendorf estaria mais virada à interpretação. Estes dois posicionamentos distintos sobre a proposta relativamente à análise de conteúdo, que aqui invocamos, são exemplos da reprodução das divergências do debate entre o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo que se manifesta através da análise de conteúdo.

Reses e Mendes (2021), referindo-se precisamente à análise temática, reconhecem a sua flexibilidade, o que permite, na perspetiva dos autores, uma fácil conexão desta técnica a diversas posições teórico-epistemológicas, contribuindo assim para uma utilização variada do método em análise.

Esteves (2006) propõe uma definição em que a análise de conteúdo temática, sem deixar de ser uma técnica descritiva com regras, permite ao pesquisador realizar inferências tão alicerçadas em fundamentos explícitos que seja possível que os outros investigadores possam pronunciar-se criticamente sobre os procedimentos que presidem à recolha e tratamento de dados. A definição de Esteves (2006) pretende revestir a análise de conteúdo de procedimentos transparentes, tal como as outras fases de produção de conhecimento como, por exemplo, a rutura, construção e verificação das hipóteses (Macamo, 2017). Isto significa que os procedimentos de recolha de análise das informações devem ser inteligíveis aos outros pesquisadores para que estes possam tanto avaliar os critérios em que assenta a análise de conteúdo, como testar a validade dos procedimentos nas diversas pesquisas.

Esteves (2006) não faz uma distinção entre a análise de conteúdo e análise temática, que designa por análise de conteúdo temática. Reses e Mendes (2021) usam a terminologia análise temática e, servindo-se do posicionamento de Braun e Clarke, conceptualizam-na como método de identificação, análise, interpretação e narração de padrões ou temas dentro de dados.

A posição de Reses e Mendes (2021) é mais próxima de Guerra (2006) do que de Lima (2013) na medida em que, enquanto este último defende a anulação da subjetividade do pesquisador, Reses e Mendes (2021), tal como Guerra (2006), colocam ênfase na flexibilidade do instrumento nas mãos do pesquisador, exigindo, contudo, uma coerência na elaboração de categorias usadas para a descrição dos dados.

Em termos de material suscetível de análise de conteúdo, Lima (2013) refere que esta técnica pode ser usada para sintetizar informações provenientes de respostas a perguntas abertas de questionários, de transcrições de entrevistas, de análise documental: artigos de jornais, cartas, documentos históricos, atas, diários, discursos políticos. Esteves (2006) classifica as informações passíveis de análise de conteúdo de dados suscitados e dados invocados. O primeiro termo é usado para destacar as informações recolhidas pelo pesquisador através de entrevistas (abertas ou semiestruturadas) e questionários.

O segundo termo, dados invocados, é reservado para designar dados cuja existência não decorre da ação do pesquisador. Fazem parte deste grupo de dados os documentos de arquivo, partes de legislação, livros ou partes de livro, artigos, relatos de práticas e outros documentos.

No que diz respeito à produção de categorias e subcategorias, Esteves (2006) e Reses e Mendes (2021) destacam três procedimentos. Em primeiro lugar, referem os procedimentos fechados que são construídos previamente e decorrerem integralmente do modelo teórico que os gera a partir das relações conceptuais. Guerra (2006) associa os procedimentos fechados ao método hipotético-dedutivo inscrito no quadro positivista. Nos procedimentos abertos, a construção das categorias é gerada pelos dados analisados. É através da construção indutiva das categorias que se estabelecem os modelos teóricos.

Esteves (2006) enuncia um terceiro procedimento no qual a elaboração de categorias e subcategorias decorre, por um lado, da teoria que estabelece previamente as categorias e subcategorias e, por outro lado, as categorias e subcategorias são resultantes de um processo indutivo: são construídas através de avaliação do conjunto de informação que é objeto de análise de conteúdo. Assim, neste processo dinâmico, as categorias são oriundas tanto da teoria como de dados analisados.

Na nossa pesquisa, na esteira de Reses e Mendes (2021), que se referem a um uso flexível relativamente à teoria, usamos a análise temática para padronizar e compreender as respostas dadas pelos nossos entrevistados sobre o processo de reconstituição histórica da institucionalização dos Estudos Culturais em Moçambique no ISArC e na UniZambeze. Nos dois contextos institucionais, as categorias e subcategorias são produzidas indutivamente não para produzir uma teoria, mas para compreender a lógica temática produzida sobre o surgimento dos Estudos Culturais. Posteriormente, as explicações e interpretações que os atores sociais dão sobre o processo de institucionalização dos Estudos são enquadradas através de cruzamentos com fontes documentais e bibliográficas.

Recorremos também à análise temática para sintetizar as representações que os atores sociais associados aos Estudos Culturais possuem sobre as suas práticas sociais e os Estudos Culturais. Esta análise temática a que sujeitamos as respostas dos docentes ligados aos Estudos Culturais permite compreender significativamente o conceito de Estudos Culturais que os agentes ligados a este campo associam às suas práticas científicas.

Além disso, usamos análise temática para compreender a natureza dos Estudos Culturais preconizados pelos programas curriculares na UniZambeze e no ISArC. Para operacionalizar a compreensão dos programas, a análise de conteúdo que realizamos é orientada pelas seguintes

categorias: objetivos dos cursos analisados, contexto de inserção dos Estudos Culturas, áreas científicas e o tipo de abordagem veiculado por cada plano curricular.

A operacionalização da análise temática neste trabalho é guiada por Reses e Mendes (2021), para quem este procedimento técnico compreende as seguintes fases: (1) familiarização com os dados, (2) criação de códigos iniciais, (3) procura de temas, (4) revisão de temas, (5) definição e nomeação de temas e (6) elaboração do relatório.

Relativamente à constituição do nosso do *corpus*, para a análise do contexto do surgimento das instituições onde se ensinam os Estudos Culturais, o nosso material objeto de análise de conteúdo são as respostas produzidas através de entrevistas. Depois da gravação das entrevistas, procedemos à transcrição das informações recolhidas. A leitura inicial estendeu-se a todo o material recolhido. Esta leitura inicial permitiu-nos identificar e selecionar dados em que os entrevistados se referiam ao contexto do surgimento das instituições e do curso dos Estudos Culturais. Esses segmentos pertinentes foram sinalizados e selecionados em cada entrevista.

A leitura repetida acompanhada de anotações dos dados permitiu-nos proceder à construção de códigos iniciais que reduzem e apreendem semântica e conceptualmente as informações das unidades de registo selecionadas. O processo de codificação foi extensivo a todos os dados relevantes. A esta fase seguiu-se a identificação de temas, isto é, a indicação de padrões que expressam semelhanças e diferenças nos dados. Os temas identificados foram revistos para avaliar a sua consistência.

Na análise temática referente às publicações analisadas dos docentes das duas instituições em estudo, depois da leitura sociológica dos textos selecionados, criamos as seguintes categorias: diversidade cultural, diferença cultural, multiculturalidade, interculturalidade, identidade nacional, identidade de género e ensino superior. Os textos dos docentes ISArC permitiram acrescentar mais categorias: património cultural, indústrias culturais e criativas, turismo cultural, desenvolvimento local e globalização.

2.3.4 Leitura sociológica

O conceito de leitura sociológica que aqui utilizamos segue a proposta de Macamo (2004). Com efeito, partindo da ideia de que um trabalho científico apresenta uma estrutura interna que consiste na identificação de um problema, no levantamento de dados que segue um protocolo específico, na utilização de conceitos e teorias que são importantes na interpretação dos dados recolhidos e na produção de explicações e sobre o(s) fenómeno(s) estudado(s), o autor sugere que a leitura sociológica

seja tanto a explicitação dessas partes que constituem o relatório de pesquisa ou o texto científico como um posicionamento crítico sobre as decisões tomadas pelo autor para a explicação do fenómeno em análise.

Neste trabalho, não nos interessa fazer um posicionamento crítico sobre as decisões tomadas pelos agentes em estudo, cujas publicações são objeto de análise do nosso trabalho. Ou seja, a análise crítica focada na avaliação da coerência, adequação e plausibilidade das partes do trabalho científico (centrada na utilização proficiente ou não de conceitos, na plausibilidade ou não do modelo teórico relativamente aos objetivos do estudo, na coerência ou incoerência entre o modelo teórico usado e a interpretação dos dados), apesar da sua relevância, não é objeto da nossa análise. O nosso objetivo consiste exclusivamente em analisar a estrutura interna dos textos publicados para posteriormente construir categorias centrais das publicações dos agentes associados aos Estudos Culturais.

Dito de outro modo, no nosso trabalho, a leitura sociológica é aplicada para a compreensão inicial dos textos que constituem a publicação de pesquisadores ligados aos Estudos Culturais em Moçambique. Esta técnica, aliada na fase subsequente à análise de conteúdo, permite-nos, por um lado, identificar as diversas temáticas abordadas pelas publicações dos agentes associados aos Estudos Culturais, os pressupostos teórico-metodológicos dominantes nas publicações e a finalidade a que se destina o conhecimento produzido no contexto moçambicano. Por outro lado, é relevante na medida que nos permite proceder a algumas comparações entre as temáticas, pressupostos teórico-metodológicos e finalidade do conhecimento produzido em Moçambique e nos outros contextos internacionais.

No ISArC, selecionamos 40 textos, dos quais 27 foram publicados na revista *Kulimar*, 3 em outras revistas científicas e 10 publicados em livros, os quais incluem capítulos de livros e obras completas. Na UniZambeze, analisamos 17 textos, dos quais o mentor do doutoramento em Estudos Culturais participa em 15 como autor ou co-autor. Os outros 2 textos foram publicados por docentes do curso nas revistas de Estudos Culturais. Na UniZambeze, 11 textos foram publicados em revistas científicas e 6 em livros, incluindo capítulos de livros e livros completos.

2.3.5 Análise estatística

Utilizamos a estatística descritiva para caracterizar os agentes ligados ao campo dos Estudos Culturais. Além da sua caracterização segundo o sexo e a idade, os académicos ligados aos Estudos Culturais são analisados com base nos níveis académicos, nas categorias profissionais, nos trajetos de

carreira, no volume e tipo de publicação, bem como nas posições ocupadas nos processos de produção académica no contexto nacional e internacional.

A estatística descritiva, segundo C. Santos (2008), é relevante para a recolha, organização, síntese e descrição de dados. Nesta pesquisa, os dados foram analisados com recurso ao SPSS e sistematizados através de gráficos e tabelas elaborados no Excel e Word.

2.4.1 A seleção dos entrevistados

Para a compreensão do contexto do surgimento do ISArC, entrevistámos dois membros que integraram a Comissão Instaladora do ISArC: a presidente da Comissão e um outro elemento que não só fez parte da Comissão, mas também integrou a direção que passou a gerir a instituição assim que a Comissão Instaladora cessou as suas funções.

Mais de 15 anos após dissolução da Comissão Instaladora, em virtude do cumprimento de sua missão, não nos foi possível localizar todos os membros que integraram a Comissão Instaladora do ISArC responsável pela implantação física e organizacional da instituição. O critério que presidiu à seleção dos entrevistados consistiu fundamentalmente na sua disponibilidade. Após entrevistar os membros que integraram a Comissão em todas as suas fases de trabalho, recebemos depoimentos adicionais provenientes de membros que fizeram parte de algumas reuniões de trabalho da Comissão.

Ainda assim, decidimos validar exclusivamente as informações dadas pelos membros nomeados para a Comissão. A razão fundamental para o nosso posicionamento é que as informações dadas pelos membros que integraram por um tempo comissões de trabalho não acrescentaram novas informações aos depoimentos contextualizados e fundamentados em documentos aos quais faziam referência os membros entrevistados inicialmente, o que reforçava o facto de serem para nós informantes privilegiados. Contudo, a repetição da informação dada pelos integrantes das comissões não nos permite falar de saturação (Guerra, 2006) na medida em que há membros da Comissão Instaladora que não foram entrevistados que podiam ter diversificado a nossa amostra.

No ISArC, para a compreensão da introdução do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais em substituição do curso de Animação Sociocultural, uma vez que a decisão de mudança do curso resultou da direção da instituição em coordenação com a Faculdade de Estudos da Cultura, entrevistámos o diretor geral e o diretor geral-adjunto para Área Científico-Pedagógica da instituição.

Na Faculdade de Estudos da Cultura, onde ocorreu a operacionalização da mudança do curso, para além da diretora-adjunta da Faculdade, a qual foi responsável pela criação e coordenação da equipa

de trabalho envolvida na mudança curricular, entrevistámos dois professores envolvidos ativamente na elaboração do plano curricular do novo curso.

A localização dos atores sociais anteriormente mencionados, os quais tiveram uma participação ativa no processo de mudança curricular, foi antecedida de conversas informais com diversos docentes e outros funcionários do ISArC que ingressaram na instituição em 2010, ano em que a instituição começou a funcionar após o período propedêutico. Durante as conversas que estabelecemos com diversos professores e outros funcionários, alguns nomes foram associados à operacionalização da mudança curricular que teve lugar na Faculdade de Estudos da Cultura. Estas pistas que emergiram através de conversas informais com funcionários e docentes ajudaram-nos a delinear estratégias relevantes que marcam a segunda fase do nosso processo de localização dos entrevistados privilegiados.

Na segunda fase, entrámos em contacto com os professores que tinham sido mencionados nas conversas informais, uma parte dos quais confirmou a sua participação na mudança curricular. Desta fase, conseguimos apurar os três elementos da Faculdade de Estudos da Cultura, anteriormente referidos, os quais tiveram um papel ativo durante o processo de mudança curricular.

Na Universidade Zambeze, entrevistámos dois membros ligados à gestão institucional: o diretor científico da instituição e o antigo diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, que é, ao mesmo tempo, o mentor do Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, denominação usada em referência ao curso de Estudos Culturais.

2.4.2 As representações sobre os Estudos Culturais

Para compreender como os atores sociais associados aos Estudos Culturais definem a sua relação com este campo e a conceção que têm sobre ele, entrevistámos docentes das unidades do curso de Gestão e Estudos Culturais no ISArC.

No ISArC, entrevistamos 12 docentes com ligações múltiplas com os Estudos Culturais. Para a seleção da amostra, a nossa experiência na qualidade de docente foi decisiva. Com efeito, procurámos alcançar uma diversidade de experiências acumuladas pelos atores sociais ligados ao ensino de Estudos Culturais durante o funcionamento do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais. Assim, para além de docentes de diversas unidades curriculares, de que faz parte a orientação de monografia, os professores têm experiências diversificadas: participação na elaboração do plano curricular do curso, gestores da instituição e de unidade orgânica em que o curso funciona, atuais docentes que no passado frequentaram o curso, professores com diversas atividade ligadas à cultura em outras organizações,

professores cuja ligação com abordagens culturais se iniciou no ISArC e se limita ao ensino na instituição, professores cujas unidades curriculares tomam a cultura como objeto de estudos e os que não abordam a cultura de forma clara e reflexiva.

A UniZambeze compreende uma particularidade que limitou a extensão de entrevistas para o maior número possível de integrantes. Contrariamente ao ISArC, cujos docentes se relacionam de forma clara com os Estudos Culturais, isto é, sabem que dão aulas e/ou orientam monografias da área de Estudos Culturais e, a partir daí, definem estratégias de relacionamento com este campo, na UniZambeze a ligação consciente com os Estudos Culturais foi tornada invisível pela denominação "Língua, Cultura e Sociedade".

Embora a estratégia de denominar o curso por meio de temáticas abrangentes como língua, cultura e sociedade tenha sido eficaz para atrair estudantes com diferentes interesses e proveniências diversas em termos de áreas de formação (Filosofia, Linguística, Relações Internacionais, Sociologia, por exemplo) e garantir a existência do curso, a consciência de se estar a trabalhar numa área específica de Estudos Culturais não foi promovida.

Devido à falta dessa consciência de ligação com os Estudos Culturais por parte dos docentes, decidimos valorizar a entrevista realizada com o mentor e coordenador do Doutoramento Língua, Cultura e Sociedade. A partir dessa última entrevista, é possível compreender o projeto de implantação dos Estudos Culturais na UniZambeze.

2.4.3 A seleção dos inquiridos

No ISArC, depois de o diretor geral da instituição responder favoravelmente ao nosso pedido de recolha de dados no âmbito desta pesquisa (pedido no qual indicávamos detalhadamente os objetivos do estudo, os métodos de recolha e registo de dados e as pessoas a quem nos interessava entrevistar e inquirir), entrámos em contacto com o diretor do curso de Licenciatura em Gestão de Estudos Culturais para identificar os docentes que ensinam as unidades curriculares do curso.

O diretor do curso de Licenciatura em Gestão de Estudos Culturais disponibilizou-nos uma lista que continha 37 nomes dos docentes responsáveis pela lecionação das unidades curriculares. A esta lista ainda juntámos dois docentes, cujas unidades curriculares não fazem parte do curso de Licenciatura em Gestão de Estudos Culturais. Contudo, devido às suas áreas de especialização, têm orientado trabalhos de monografia no curso em estudo. A identificação destes docentes foi feita depois de examinarmos as monografias disponibilizadas, sendo que as mais antigas eram de 2014.

Visto que somos docentes da instituição há mais de uma década, fomos autorizados a contactar diretamente os professores sem necessidade de intermediação por parte da direção do curso. Em termos de recolha de dados, optámos por duas modalidades de inquérito por questionário: presencial e *Google Formulários*. Os encontros com os docentes foram decorrendo em função da disponibilidade de cada um. Ao entrarmos em contacto com professores, fornecíamos informações sobre o objetivo de estudo e solicitávamos a sua participação livre.

Alguns docentes, mesmo em situação de copresença física, optaram pela plataforma *Google Formulários*. Dos 39 potenciais inquiridos, conseguimos inquirir 33 docentes, sendo que 11 responderam utilizando a modalidade *Google Formulários*.

Na UniZambeze, assim que recebemos a autorização para a recolha de dados (a descrição dos procedimentos seguidos aparece detalhada no ponto relativo a questões éticas), o diretor de pós-graduação, foi estabelecendo contactos com os professores da UniZambeze que haviam ensinado ou ensinam no curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade. Decorrente dessas diligências, entrámos primeiramente em contacto com diretor pedagógico da Universidade que, à semelhança do diretor-adjunto de pós-graduação, é docente do curso analisado.

Pela mesma intermediação, conseguimos recolher dados junto do mentor do curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade que, devido ao fim do cumprimento da sua missão de diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades na UniZambeze, havia passado para outras tarefas fora da instituição.

A partir das informações fornecidas pelo antigo diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades na UniZambeze foi possível contactar e entrevistar dois docentes que trabalharam no curso de doutoramento em Estudos Culturais.

A omissão de informações relevantes durante o preenchimento do inquérito por questionário, constatada anteriormente no ISArC, conduziu-nos a trabalhar basicamente com os currículos disponíveis nas plataformas online (CiênciaVitae, Currículo Lattes, YouTube, Google Académico) e com as informações disponibilizadas por vários departamentos a que os docentes estão ligados.

Recorrendo a este procedimento, foi possível caracterizar 11 docentes do curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, cujos currículos estão publicamente disponíveis em diversas plataformas online. A caraterização de 6 docentes foi feita com base na informação disponibilizada pela plataforma CiênciaVitae; conseguimos caracterizar 1 docente com base no Currículo Lattes; dois

currículos foram obtidos em outros repositórios online e a caraterização de 2 docentes baseou-se nas informações disponibilizadas pelos departamentos a que estão associados. Estas informações foram enriquecidas através de entrevistas em diversas plataformas online dadas pelos docentes em diversos contextos. Além disso, consultámos diversas publicações na plataforma Google Académico.

2.4.4 Questões éticas no estudo

Antes do processo de levantamento de dados, solicitamos ao ISArC, na qualidade de docente desta instituição, uma credencial que nos permitisse, sem entraves burocráticos, contactar as instituições e os atores sociais individuais visados pelo estudo. A credencial emitida confirmava a nossa filiação institucional na qualidade de docente e revelava o âmbito em que se realizava a pesquisa para a qual pretendíamos recolher dados.

O pedido de autorização para a recolha de dados, ao qual anexamos a credencial referida anteriormente, foi dirigido ao diretor do ISArC, uma vez que esta instituição é uma das visadas pelo nosso estudo. Num outro anexo à carta do pedido dirigido ao diretor, indicávamos detalhadamente o contexto da pesquisa, os seus objetivos, as informações relevantes que nos interessava recolher, os potenciais entrevistados e inquiridos e a razão para a escolha destes potenciais entrevistados e inquiridos. Além disso, sublinhámos que a participação dos entrevistados e inquiridos era livre e estes tinham a prerrogativa de interromper a sua participação assim que o achassem necessário e conveniente.

Ainda acrescentámos que as entrevistas seriam gravadas e depois guardadas em ficheiros de acesso restrito no nosso computador. As informações recolhidas seriam usadas exclusivamente para fins de investigação: para o trabalho em curso e para publicações académicas em que aquele fosse parcelarmente publicado. Depois de terminar a formação em curso, as entrevistas gravadas seriam imediatamente destruídas.

A informação anteriormente anunciada sobre os objetivos da investigação, o contexto de sua realização, as formas de participação na pesquisa por parte dos entrevistados e inquiridos, o registo e conservação da informação recolhida foi detalhadamente esclarecida, antes do início da recolha de dados, aos docentes e aos demais atores entrevistados no ISArC. Para além destes agentes localizados no ISArC, o esclarecimento detalhado sobre os protocolos de recolha de dados foi estendido aos atores sociais individuais, cujas opiniões nos interessaram compreender durante a nossa pesquisa.

Condicionada pela distância entre a Universidade (situada na Beira, na província de Sofala) e a nossa residência em Maputo, a recolha de dados na UniZambeze, segunda instituição diretamente visada pela nossa pesquisa, em virtude de oferecer um curso de Estudos Culturais, obedeceu a um

procedimento formal distinto. De facto, antes da nossa viagem de Maputo para a Beira, informámos telefonicamente à Universidade e particularmente à Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades (através do endereço eletrónico) sobre o nosso objetivo de recolher dados naquela instituição.

Na informação escrita dada à Faculdade, explicitámos os objetivos do estudo, o contexto da sua realização, as modalidades de registo de informação, os nossos potenciais entrevistados e inquiridos e as condições de participação no estudo por parte dos entrevistados inquiridos.

Quando chegámos à UniZambeze, através de uma carta, à qual anexámos a credencial passado pelo ISArC, que atestava a nossa ligação com a instituição, formalizámos o pedido de realização da pesquisa junto a direção da Universidade. Depois de observar as formalidades burocráticas, dirigimo-nos à Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades que, através do diretor-adjunto de Pós-graduação, nos criou condições para a recolha da informação.

Relativamente à proteção da identidade dos entrevistados, a estratégia inicial era utilizar pseudónimos que impedissem a reconstituição das identidades reais das pessoas envolvidas na pesquisa nas instituições visadas pela nossa investigação ou pessoas singulares que entrevistámos para a compreensão do contexto da pesquisa. Para que a proteção de identidades dos entrevistados fosse mais consistente, seria necessário que as instituições que oferecem o curso de Estudos Culturais não fossem indicadas.

Contudo, esta última estratégia de não recorrer aos nomes próprios das instituições pesquisadas como forma de impedir uma contextualização das informações dadas pelos entrevistados que pudessem conduzir à reconstituição das identidades reais dos entrevistados colocava-nos dois problemas. O primeiro diz respeito à eficácia das estratégias referidas e o segundo reporta-se aos desafios que teríamos para a descrição dos factos. Com efeito, uma vez que os Estudos Culturais em Moçambique existem apenas em duas instituições superiores, nomeadamente na UniZambeze e no ISArC, enquanto falássemos dos Estudos Culturais em Moçambique, o problema não estaria completamente resolvido. Ou seja, se continuássemos a falar dos contextos e protagonistas de Estudos Culturais a informação relevante para a reconstituição das identidades reais dos entrevistados não estaria completamente protegida.

Sobre o problema da descrição dos factos, como falar das comissões instaladoras das duas instituições estudadas fazendo referência aos dispositivos legais que as instituíram? Os dispositivos legais não serviriam de pistas suficientes para a reconstituição das identidades institucionais, abrindo, a partir

daí, o caminho para a reconstituição das identidades dos entrevistados? Omitir os despachos legais que as instituíram?

Quando, por exemplo, o mentor do curso de Estudos Culturais na Universidade, explicando o contexto do surgimento do curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, diz que criou o curso porque possui uma vasta pesquisa e um doutoramento pela Universidade de Aveiro e Minho na área dos Estudos Culturais, omitindo o seu nome e da Universidade onde trabalha neutraliza as hipóteses de um leitor atento reconstituir a identidade real do entrevistado? Devíamos omitir também informações sobre as universidades onde se formou e o curso em que se formou? E o nome do curso?

Estas questões ligadas à ética na pesquisa ainda não se colocam com o rigor em Moçambique onde, para além do problema apontado por Lima (2006) em que os trabalhos de pesquisa publicados sob a forma de artigo ou livros não se têm frequentemente referido aos procedimentos éticos seguidos na pesquisa, as comissões que reforçam, fiscalizam e institucionalizam os seus procedimentos são quase inexistentes.

Durante a realização da nossa pesquisa observamos a falta de enraizamento das questões éticas na pesquisa em Moçambique. De facto, apesar de o nosso trabalho incidir sobre um grupo que, pela natureza do trabalho que desenvolve (professores universitários para quem a produção de artigos é uma prática incorporada nas suas atividades), possui uma vasta experiência na realização da pesquisa, alguns entrevistados, ainda que aceitassem os termos anunciados para a participação na pesquisa, achavam irrelevante a assinatura do termo de compromisso. A razão para essa resistência é que, na sua visão, a sua anuência à participação nas entrevistas era mais importante do que a palavra escrita. Contudo, alguns acabavam assinando o termo de compromisso depois da nossa insistência, mas uma parte aceitava apenas dar informações.

A nossa estratégia consistiu em negociar com os entrevistados para que as identidades fossem reveladas ao longo da pesquisa. A razão fundamental para o nosso posicionamento é que as omissões das identidades, tal como explicamos anteriormente, não eram eficazes e convincentes. A outra razão é mais discutível e decorre da nossa incapacidade de prever cenários de riscos: consideramos que as informações fornecidas pelos entrevistados não se enquadram nos trabalhos de pesquisa que representam riscos para os entrevistados.

CAPÍTULO III - O CAMPO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Os Estudos Culturais são uma ciência social (Martins, 2010, p. 271). A compreensão do contexto do seu surgimento em Moçambique e as práticas sociais associadas à sua institucionalização pressupõe, segundo a perspetiva teórica que guia a nossa reflexão, um exame do campo do ensino superior em geral e, particularmente, das ciências sociais onde os Estudos Culturais se integraram.

Neste capítulo, além da contextualização histórica do processo de formação do campo do ensino superior em Moçambique e das suas dinâmicas, pretendemos situar os principais atores sociais que compõem o campo, as suas posições e o processo histórico de acumulação de capital por parte dos agentes dominantes, o qual explica as desigualdades de posições que os agentes ocupam atualmente no campo do ensino superior.

O surgimento e a dinâmica do ensino superior, passando pela compreensão dos seus agentes e posições que ocupam no campo do ensino superior, são inseparáveis das mudanças ocorridas no campo político-económico em Moçambique, as quais, segundo Taimo e Gonçalves (2023), configuram os diversos períodos da educação superior. Assim, uma vez que a formação do campo do ensino superior e as desigualdades entre os seus agentes são mais inteligíveis se enquadrados dentro das mudanças históricas ocorridas no campo político-económico, optamos por apresentar os diversos períodos da história de Moçambique depois da independência.

Contudo, a contextualização que fazemos sobre a história de Moçambique é muito seletiva. Na verdade, além de deixar de fora vários autores que se referem ao período aqui analisado, reporta-se apenas a alguns acontecimentos que julgamos pertinentes para o propósito mais relevante que justifica a reconstituição da história pós-independência: tornar compreensível o processo de formação do campo do ensino superior e as condições que permitiram a sua mudança.

A explicitação dos principais acontecimentos em diferentes períodos da história de Moçambique, que aqui realizamos, desempenha uma função para os diferentes potenciais leitores deste trabalho. De facto, produzida fora de Moçambique, num contexto académico em que não se ensina a história de Moçambique, a presente pesquisa, ao destacar os principais eventos históricos estruturantes de Moçambique pós-independência, fornece informações relevantes para a compreensão dos objetivos primordiais da pesquisa.

A caracterização da história de Moçambique que fazemos destaca dois períodos: a experiência socialista, que caracterizou o contexto moçambicano no período imediatamente a seguir à independência, e o período neoliberal, que foi marcado inicialmente pela reconstrução económica depois

da adesão de Moçambique às políticas das instituições de Bretton Woods e se estende até aos dias atuais.

Em termos organizativos, o capítulo obedece à seguinte estrutura: apresentamos primeiramente os eventos mais relevantes da história de Moçambique no período pós-independência, nomeadamente a experiência socialista e o período democrático, também designado de neoliberal. No segundo ponto, procuramos reconstituir historicamente a formação do campo do ensino superior analisando, primeiro, o ensino superior no contexto da experiência socialista e, posteriormente, no contexto democrático. No terceiro ponto, referimo-nos às posições desiguais ocupadas pelas instituições superiores em que destacamos a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica. No quarto ponto, apontamos os aspetos que podem ser relevantes na discussão da autonomia e heteronomia do campo do ensino superior em Moçambique e, por último, sintetizamos os aspetos mais relevantes abordados neste capítulo.

3.1 Contexto histórico de Moçambique pós-independência

Embora se possam identificar e especificar mais unidades analíticas em função dos objetivos pretendidos pelo pesquisador, a história de Moçambique pode ser dividida em três grandes períodos: o período da colonização, da luta anticolonial e o período de Moçambique pós-independência (Macamo, 2002).

Brito (2017), quando analisa a emergência do político em Moçambique, corrobora a periodização acima sugerida, pois, se bem que não se preocupe em delimitar os marcos históricos mais relevantes da história de Moçambique, a sua análise concentra-se nos processos de colonização, de luta anticolonial e de construção da nação no período pós-independência.

No que diz respeito à história de Moçambique pós-independência, como destacámos (Cumbane, 2011), citando Santos e Cruz e Silva, há três períodos estruturantes: o da construção do socialismo, o da reestruturação económica e o da atualidade. O primeiro, que se reporta à construção do socialismo, é situado entre 1975 e 1984 e é fortemente marcado pela guerra civil e pela instabilidade política e económica.

O segundo período da história pós-independência estende-se de 1985 a 1994 e emerge depois da derrocada da implementação do socialismo. É um período que não só é caracterizado pela adesão de Moçambique às instituições de Bretton Woods (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), mas também pelo fim da guerra civil em 1992. O ano de 1994 sinaliza a realização de eleições gerais e

multipartidárias, as quais anunciam transição política: a introdução da democracia, característica dominante da atualidade.

3.1.1 Experiência socialista em Moçambique (1977-1986)

Relativamente ao período da construção do socialismo, é relevante destacar que, quando Moçambique se tornou independente em 1975, o contexto internacional era dominado pela Guerra Fria que dividia o mundo em dois blocos: o socialista, liderado pela dissolvida União Soviética, e o capitalista, que tinha os Estados Unidos da América como o seu expoente máximo.

O período da construção do socialismo em Moçambique e o da reconstrução económica refletem duas visões opostas de conceção e organização da sociedade (Cumbane, 2011, p. 3). Por um lado, a visão socialista que valoriza o Estado como ator social principal na vida económica e social e encara as desigualdades sociais como um problema social. Por isso, para além da planificação económica, preocupa-se com políticas viradas à produção do bem-estar social.

Segundo a visão socialista, os instrumentos de produção devem ser coletivizados na medida em que a propriedade privada é a fonte geradora das desigualdades sociais. Esta última característica do socialismo (coletivização dos meios de produção) revela-nos ainda que, neste modelo da sociedade, o coletivismo sobrepõe-se ao individualismo. O pleno emprego, o igualitarismo e o internacionalismo são características adicionais também associadas ao socialismo.

Por outro lado, a organização capitalista de sociedade advoga a intervenção mínima do Estado. Assim, o maior protagonismo económico e social que o socialismo confere ao Estado cede lugar, no modelo capitalista, à sociedade civil na medida em que a planificação centralizada da economia é vista como perniciosa; para além disso, o Estado minimalista tem poucas preocupações em relação às desigualdades sociais; a competição no mercado livre, através da sua liberalização, o incentivo à iniciativa privada, por exemplo, são virtudes inegociáveis para este modelo de sociedade. Uma vez que a iniciativa privada é considerada racional e fundamental, o individualismo sobrepõe-se ao coletivismo (Carcanholo, 1998).

Em Moçambique, a gestão do país sob moldes socialistas registou-se, precisamente, em 1977, quando o partido FRELIMO, que conduzira vitoriosamente a luta de libertação nacional, se assumiu oficialmente como um partido de orientação marxista-leninista, no seu III Congresso (Mazula, 1995, p. 153; Mário et al., 2003, p. 8).

Os desafios que se colocavam ao país no período imediatamente depois da independência eram enormes. Por exemplo, de uma economia fraturada pela guerra colonial (Hanlon e Smart, 2008, p. 30), era fundamental manter ou subir os níveis de crescimento económico que se vinham registando em Moçambique no período entre 1960 e 1974, em que o PIB *per capita* ultrapassara o valor médio de toda a África (Francisco, 2003); o crescimento económico almejado devia beneficiar a população moçambicana que tinha sido marginalizada, pois, segundo Francisco (2003), Moçambique apresentava uma das mais baixas posições no índice de desenvolvimento humano do continente nesse período.

As bases para o aumento ou manutenção do crescimento económico desejado estavam seriamente ameaçadas: (a) devido às incertezas associadas à independência de Moçambique, assistiu-se à saída de muitos portugueses que tinham tido um papel relevante na economia de Moçambique, quer na administração pública, quer em setores estratégicos da economia, tais como na indústria de construção, nas grandes e médias empresas agrícolas, na rede comercial rural (Cruz e Silva, 2000; Trindade, 2003); (b) as saídas de trabalhadores portugueses tinham sido acompanhadas, em algumas situações, de sabotagens, de descapitalização e de outras decisões antieconómicas (Cruz e Silva, 2000; Mosca, 2005); (c) devido às políticas coloniais de exclusão no acesso ao ensino (Gasperini, 1989), o ensino superior, por exemplo, era quase exclusivamente reservado aos filhos dos colonialistas (Mário et al., 2003), o capital humano moçambicano herdado do colonialismo não estava preparado para ocupar o vazio bruscamente criado pela saída maciça de portugueses em diversos setores da economia, na medida em que mais de noventa por cento da população moçambicana era analfabeta (Cruz e Silva, 2000).

Aos constrangimentos já mencionados e à limitada preparação da maioria dos moçambicanos para os novos desafios económicos no contexto da independência, podemos acrescentar dois fatores adicionais. O primeiro é a guerra civil, fomentada por forças estrangeiras, especialmente pelo regime de Ian Smith na Rodésia do Sul, atual Zimbábue, e pelo sistema de "apartheid" na África do Sul, que ocupavam territórios vizinhos de Moçambique (Brito, 2017). O segundo refere-se às restrições econômicas resultantes, por um lado, da redução da mão-de-obra migrante para a África do Sul e, por outro, das sanções econômicas impostas pela ONU à Rodésia do Sul. Essas sanções, conforme Cruz e Silva (2000), diminuíram o uso dos portos moçambicanos e o consumo de produtos moçambicanos derivados de petróleo pela Rodésia do Sul, o que teve um impacto negativo no orçamento de Moçambique no período pós-independência. Essa economia, profundamente marcada pela herança colonial, mantinha uma expressiva dependência de financiamento externo (Brito, 2017).

No que diz respeito à guerra civil de desestabilização, a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) foi um produto originalmente da inteligência rodesiana, criado com o objetivo de combater movimentos nacionalistas zimbabweanos baseados em Moçambique (Coelho, 2004a, p. 4). Na perspetiva do autor, o surgimento da RENAMO é anterior ao ano de 1977. Assim, embora o recrudescimento da guerra de instabilidade em Moçambique se registe a partir de 1982, ano em que a guerra se expandiu para todo o país e os efetivos da RENAMO subiram de 1000 para 8000 militares (Cruz e Silva, 2000), as sementes para a sua existência são precocemente lançadas ainda no zénite da epopeia de libertação. O que nos permite reforçar a ideia de que o período pós-independência estava repleto de desafios.

Ainda sobre os entraves a ultrapassar depois da independência, importa referir que a exportação de mão-de-obra no Sul de Moçambique para a África do Sul, que tinha sido um elemento decisivo para a economia colonial no período anterior à independência (Brito, 2017), sofreu abalos. Embora a exportação de mão-de-obra para a África do Sul tenha continuado e aumentado em 1975, contribuindo para o controlo da economia, conheceu, a partir de 1976, uma redução progressiva que teve consequências negativas nos ganhos alcançados pelo Estado moçambicano (Coelho, 2004a, p. 6) e contribuiu significativamente para o aumento de desemprego, agravado pela saída dos colonos que paralisou diversas unidades produtivas (Feijó, 2017). Esta diminuição dos lucros económicos e o aumento de desemprego consolidam o cenário de desafios económicos mencionado anteriormente.

Em termos de resposta, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), assumindo o socialismo como modelo de organização, para manter coerência relativamente aos aliados socialistas, de quem havia recebido apoio durante a luta pela independência (Massimaculo, Oliveira e Nhamuholopa, 2021), promoveu mudanças radicais na construção da nova sociedade.

Com efeito, para além da aposta na destruição da estrutura colonial baseada na opressão e exploração, a FRELIMO pretendia construir uma sociedade nova em que os moçambicanos gozassem plenamente de direitos de cidadania a vários níveis (Mazula, 1995, p. 21).

A sociedade pretendida pela FRELIMO entronizava o "Homem Novo", desenraizado das tradições culturais locais, interpretadas como práticas obscurantistas e supersticiosas, das quais faziam parte, por exemplo, o curandeirismo, os ritos de iniciação e as práticas de medicina tradicional (Mazula, 1995, pp. 22-23).

Dito de outro modo, no projeto de modernização da sociedade moçambicana, fundamentado no socialismo, as práticas culturais locais, catalogadas como marcas da sociedade tradicional-feudal, eram

subalternizadas e vistas não só como atrasadas, mas também como um entrave para o desenvolvimento. Por isso, deviam ser desmanteladas para que, no seu lugar, fosse erguido o progresso socialista (Brito, 2017, p. 116)

À luta contra a "exploração do homem pelo homem" e ao desmantelamento das estruturas retrógradas que podiam comprometer o "Homem Novo", a FRELIMO juntou o esforço por uma conduta moral rígida que exigia a integridade como uma conduta inegociável para a nova sociedade (Macamo, 2003, p. 240). A condenação moral, cuja decadência é originalmente associada ao colonialismo, teve um papel relevante para a legitimação do projeto socialista moçambicano. Na perspetiva do autor, era publicamente que se condenava a degeneração moral o que fazia emergir as qualidades que deviam caracterizar o "Homem Novo", livre de vícios burgueses.

Feijó (2017, p. 334), na esteira de Macamo, destaca a estratégia empreendida pelo Departamento de Informação e Propaganda da FRELIMO para que as qualidades do "Homem Novo" fossem inequivocamente destacadas. Na verdade, recorrendo-se à publicação de *cartoons*, criou-se a figura de "Xiconhoca", uma personagem que estava nas antípodas do "Homem Novo", portanto, cujo comportamento nos revela tudo que há de negativo e que o "Homem Novo" não devia ser: falta de aprumo, irresponsabilidade, sonolência no trabalho e outras qualidades que eram condenadas. Ou seja, o "Xiconhoca" representava o "homem velho", cujas qualidades deveriam ser disciplinadas, transformadas ou combatidas (Manjate, 2019, p. 56). As qualidades associadas ao "Xiconhoca" — tal como as atribuídas às prostitutas e aos desempregados (considerados improdutivos pela linguagem do grupo no poder) —, segundo Manjate, deveriam ser combatidas e urgentemente extirpadas da nação em construção.

Relativamente ao alargamento dos direitos de cidadania aos moçambicanos, ao contrário das políticas coloniais de exclusão social alicerçada na cor da pele, assistiu-se, depois da independência, à reorganização do sistema de educação que se traduziu na introdução de uma legislação ajustada à necessidade de se democratizar a educação conforme os desígnios socialistas de igualdade de acesso (Gonçalves, 2018, p. 45).

Como resultado das novas políticas educacionais, registou-se uma ampliação da rede escolar, a qual permitiu que maior número da população beneficiasse de escolarização. No período entre 1975 e 1982, o número de ingressos escolares nas escolas primárias duplicou. A rede escolar não se limitava apenas à entrada massiva de crianças, pois se estendia à formação de adultos (Cruz e Silva, 2000).

A rede sanitária também beneficiou da revolução pós-independência empreendida pela FRELIMO. Embora destruísse algumas bases aproveitáveis do período colonial, precisamente a rede de saúde estabelecida pela Missão Suíça nas zonas rurais (Brito, 2017), a FRELIMO revolucionária, para garantir o acesso equilibrado aos cuidados sanitários, expandiu pelo país a rede sanitária (Cruz e Silva, 2000). A expansão decorreu num contexto em que o Estado proibia iniciativas privadas nos serviços de saúde por serem fontes de exploração de homem pelo homem, contra a qual se erguia a sociedade socialista (Mosca, 1999).

No campo económico, as políticas tomadas pela FREILIMO depois da independência eram consentâneas com o desiderato do socialismo de alterar as relações de produção para assumir a coletivização do trabalho e livrar o país do sistema capitalista marcado pela exploração de homem pelo homem (Brito 2017; Cruz e Silva, 2000).

As medidas económicas tomadas consistiram na criação de aldeias comunais (aldeamentos), no investimento nas empresas estatais agrícolas e na promoção de cooperativas de consumo (Brito 2017; Mosca, 1999). As políticas concebidas no período pós-independência tiveram em conta as características do espaço onde deviam ser aplicadas. Na verdade, partindo da ideia de que a política colonial tinha produzido diferenciações acentuadas entre o campo e a cidade, a FRELIMO adotou medidas distintas para cada contexto. As estratégias económicas desenvolvidas, quer na cidade quer no campo, eram inseparáveis da vontade de controlo político que a FRELIMO pretendia exercer sobre as populações (Brito, 2017, p. 117).

Nas zonas rurais, as políticas económicas de produção alicerçavam-se em dois setores: nas aldeias comunais e na produção agrária estatal. As aldeias comunais pretendiam retomar a estrutura organizacional assumida pela FRELIMO durante a luta de libertação nas "zonas libertadas", territórios que tinham passado para o controlo da FRELIMO à medida que a guerra de libertação avançava (Trindade, 2003 p. 102).

As aldeias comunais, concebidas como estratégias de produção coletiva para ultrapassar o subdesenvolvimento (Mosca, 1999, p. 137), juntavam camponeses, inicialmente dispersos e com lógicas de produção familiar, para assumirem uma nova forma de produção assente essencialmente na produção coletiva. O agrupamento populacional em aldeias pretendia racionalizar os serviços que o Estado devia prestar às populações no campo (Brito, 2017; Mosca, 1999).

Na conceção do Estado, cada aldeia comunal, constituída por entre 100 e 500 famílias, devia possuir, entre outros serviços, um quartel do exército, um matadouro, armazéns de refrigeração, uma

creche, uma loja do povo, um centro cultural, um centro político, um posto de saúde, uma rádio, correios, bombas de combustível, um centro de transporte e manutenção de viaturas e equipamento comunitário, uma moagem e um centro desportivo (Brito, 2017, p. 118).

Na lógica de modernização socialista concebida pela FRELIMO, o objetivo das aldeias comunais era transferir a cidade para o campo: através da política de aldeamento, o indivíduo inicialmente preso aos costumes atrasados da tribo a que pertencia libertar-se-ia das tradições e a sua existência passaria a definir-se em conformidade com os valores e os modelos do Estado (Brito, 2017, p. 117).

Por outras palavras, para além de responder às preocupações económicas, as aldeias comunais eram sobretudo um instrumento político através do qual se acreditava que os indivíduos renunciariam às práticas tradicionais das suas tribos para tornar-se membros de um Estado-nação. Ou seja, as aldeias comunais, politicamente, tencionavam ser um lugar adequado para, nas palavras de Samora Machel, "matar [-se] a tribo para fazer nascer a nação" (Brito, 2017, p. 117).

Para além de aldeamentos, uma outra política económica assumida nas zonas rurais pelo Estado socialista de pós-independência consistiu na criação das empresas agrícolas, cuja lógica de produção era também coletiva. Conforme abordado por Brito (2017), as empresas agrícolas não só deviam suprir as necessidades alimentares criadas pela saída dos colonos que forneciam produtos agrícolas às cidades, mas também deviam ser uma fonte de acumulação. Eram as empresas agrícolas que usavam meios de produção modernos de elevada mecanização.

Como afirmámos inicialmente, a política económica adotada pelo Estado socialista nas cidades foi completamente distinta daquela que presidiu às zonas urbanas. Fortemente afetados pelos cortes de abastecimento de produtos alimentares e outros bens de consumo devido à saída dos comerciantes portugueses, os centros urbanos passaram a contar, no período pós-independência, com as "Lojas do Povo" para responder aos problemas de falta de produtos alimentares e outros bens de consumo (Brito, 2017, p. 108).

Os preços dos produtos nas "Lojas dos Povo" eram fixados e fiscalizados centralmente pelo Estado que controlava o sistema financeiro, a gestão de empresas, os salários e fixava as taxas de juro (Francisco, p. 2003, p. 158). Como veremos brevemente, os problemas que precipitam a crise económica estão também ligados à forma centralizada como era gerido o sistema financeiro.

Embora os resultados económicos nos primeiros anos depois da independência fossem animadores, pois, segundo Mosca (1999, p. 143), não só o valor das exportações cobriu entre 31 e 35 % do valor das importações, mas também, no período entre 1975 e 1977, o PIB havia registado um

crescimento na ordem 5,5 % e 11,4% no período entre 1978 e 1991, as políticas socialistas começaram a desmoronar-se por razões que passamos apresentar.

Relativamente à política de aldeamento, a produção coletiva que se esperava que alavancasse a economia das aldeias apresentou resultados limitados (Brito, 2017, p. 122). Por um lado, porque, na perspetiva de Brito, a junção de camponeses dispersos muitas vezes foi feita contra a sua vontade. Os camponeses, explica Brito, ou se viram obrigados a abandonar as suas terras de cultivo, nas quais tinham árvores e outros bens a que os camponeses associavam certas ligações simbólicas, ou tiveram de percorrer grandes distâncias para cultivar as suas terras.

Por outro lado, as aldeias comunais que deviam ser o motor da produção coletiva no campo tinham uma presença muito limitada, que se refletiu num impacto reduzido no campo onde a produção familiar continuava a ter uma expressão dominante (Brito, 2017, p. 123).

As empresas estatais que deviam rapidamente responder às necessidades alimentares das cidades e produzir excedentes para acumulação (Brito, 2017, p. 128), começaram a revelar problemas de disfuncionalidade que, em parte, explicam a derrocada do modelo socialista em Moçambique. Com efeito, a manutenção de várias empresas estatais era economicamente insustentável, pois o que elas produziam não garantia a sua existência. Então a sua reprodução passou a depender de empréstimos bancários que não conseguiam reembolsar. Assim, no lugar de as empresas estatais serem uma solução para os problemas de acumulação, passaram a constituir um problema económico na medida em que contribuíam para inflação (que não se manifestava nos preços devido à intervenção do Estado) e para a dívida externa (Brito, 2017, p. 128).

A disfuncionalidade dominante nas empresas estatais pode ser notada, por exemplo, na contradição, descrita por Brito (2017, p. 128), existente entre a planificação centralizada que presidia ao processo de produção e a realidade concreta das empresas. Em muitas empresas, a utilização de máquinas com uma tecnologia altamente avançada contrastava gravemente com o baixo nível de qualificação que os trabalhadores possuíam para fazer reparações. Para além das importações dos fatores de produção não realizadas ou feitas fora do tempo, as empresas estatais enfrentavam problemas básicos como a falta de peças sobressalentes e lubrificantes que paralisavam o trabalho e inutilizavam as máquinas.

No período entre 1980 e 1986, o PIB decresceu em 30% e, no mesmo período, o crescimento anual chegou a atingir menos 20%. A dívida externa agravou-se em 500% no período entre 1984 e 1992

(Mosca, 2005, p. 216). Ainda segundo Mosca, as despesas militares durante a década de 1980 estavam entre 12 e 18 % do PIB e em 26% das despesas públicas.

A guerra civil foi catastrófica em termos de destruição, tendo devastado mais de 15% das barragens existentes, 14% de pequenos sistemas de irrigação, instalações públicas (por exemplo, 11% dos correios, 22% das administrações distritais, 57,8% das escolas e centros de saúde destruídas), 27% de locomotivas arruinadas ou paralisadas (Mosca, 2005).

Como pontuámos num outro contexto (Cumbane, 2011), para além do fracasso das políticas económicas de desenvolvimento preconizadas para as zonas rurais no período logo após a independência, a explicação da derrocada da experiência socialista deve considerar fatores políticos: desde o recrudescimento da guerra civil que ocorreu num período de seca prolongada que castigou severamente a produção agrícola, levando o país a uma dependência externa em termos de alimento e não só (Coelho, 2004b, pp. 52-54), até ao enquadramento geopolítico internacional do projeto socialista moçambicano (Hanlon e Smart, 2008).

De facto, o internacionalismo assumido pela FRELIMO, que se traduziu na luta intransigente a favor da extinção de todas as formas de opressão na África Austral, levou Moçambique a adotar uma política externa engajada na luta contra o "apartheid" na África do Sul e na luta pela independência na Namíbia e Zimbabwe. O "apartheid" e o regime de Ian Smith (no atual Zimbabwe) procuram fragilizar o internacionalismo moçambicano criando e apoiando a RENAMO.

No contexto da divisão do mundo em dois grandes blocos, dar apoio à RENAMO significava duplamente cercear o alastramento da ideologia socialista e servia de retaliação contra o suporte que a FRELIMO oferecia aos movimentos que dentro daqueles países combatiam aqueles regimes.

Para Hanlon e Smart (2008), o contexto geopolítico da divisão do mundo em dois blocos ideologicamente opostos, nomeadamente socialista e capitalista, teve um papel tão decisivo na guerra civil em Moçambique que os autores não hesitam em designar a guerra civil travada em Moçambique por "guerra por procuração". Ou seja, para os autores, a guerra entre a FRELIMO e RENAMO colocou em choque beligerantes movidos por interesses de terceiros (interesses originalmente ligados à polarização do mundo durante a Guerra Fria): "Moçambique foi vítima de uma guerra por conta da 'Guerra Fria' " (Hanlon e Smart, 2008, p. 19).

3.1.2 Neoliberalismo em Moçambique: de 1987 à atualidade

Para reverter os problemas da crise económica que o país enfrentava, o partido FRELIMO inicialmente pediu o apoio económico e militar à então União Soviética que respondeu negativamente à solicitação de Moçambique (Trindade, 2003, p. 113). Como alternativa, Moçambique solicitou ajuda económica aos países ocidentais que, na perspetiva de Trindade, anuíram ao pedido desde que Moçambique aceitasse, de entre várias condições, a reestruturação política e económica imposta por aqueles países.

Hanlon e Smart (2008) reportam-se a algumas condições que os países capitalistas colocaram a Moçambique para que se beneficiasse de apoio. Com efeito, antes da reestruturação económica, os EUA impunham que duas das organizações não-governamentais do seu país operassem em Moçambique. Este pedido alterava o que vinha sendo prática nas relações que Moçambique estabelecia com os estrangeiros: inicialmente, Moçambique aceitava-os na qualidade de "cooperantes" e não nos novos moldes propostos pelos EUA.

Além disso, ainda na perspetiva de Hanlon e Smart (2008), nas relações económicas, os doadores ocidentais exigiam que o Estado se isentasse totalmente da participação no comércio e nos outros sectores, como na indústria, na banca e na saúde, por exemplo, contrariando a vontade da FRELIMO que aspirava a uma participação mista entre o Estado e a iniciativa privada nos sectores referidos.

As condições acima referidas inscrevem-se na lógica neoliberal de que, segundo Carcanholo (1998), e na extensão do que inicialmente apresentámos como característica da sociedade moçambicana da fase de reconstrução económica, o controlo que o Estado exerce, por exemplo, sobre os preços e salários, sobre as importações através de cobrança de taxas restritivas, sobre a produção e sobre as despesas públicas, é encarado como pernicioso para a produção da ordem na sociedade.

Dito de outro modo, a crise económica, explicada a partir da guerra, da seca prolongada que afetou a produção, das limitações das empresas estatais, indissociáveis do contexto geopolítico internacional que dividiu o mundo em dois blocos, que se combatiam ideologicamente (Hanlon e Smart, 2008), é diagnosticada pelas instituições de Bretton Woods (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) como resultado da política de planificação económica que se manifesta na regulação e no controlo de sectores tais como saúde e educação, o sistema financeiro e a indústria.

Este posicionamento do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional relativamente ao contexto moçambicano é inteligível se olharmos para as medidas que aqueles tomaram na revitalização

da economia para que o país pudesse não só ultrapassar os desequilíbrios macroeconómicos, mas também garantisse o pagamento da dívida.

Movidos pela ideologia neoliberal que consagra a liberalização do mercado como condição indispensável para a liberdade política (Carcanholo, 1998, pp. 18-19), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional prescreveram, a partir de 1987, medidas de reestruturação sistemática e profunda da economia moçambicana, designadas de Programa de Reabilitação Económica. As reformas introduzidas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional consistiam na desvalorização da moeda, na redução da oferta, na liberalização económica, no controlo de salários, no aumento da taxa de juro, no controlo das exportações, no controlo da despesa pública (Mosca, 1999, p. 167).

Como destaca Stiglitz (2002), o controlo das despesas públicas, as privatizações e a liberalização do mercado, em muitos contextos, provaram ser medidas políticas muito eficazes contra os prejuízos das empresas públicas ineficientes sob a proteção estatal e contra a inflação incontrolada. Contudo, estas políticas, tal como a intervenção do Estado na economia, não são nem nefastas nem um fim em si mesmas.

Por outras palavras, para Stiglitz (2002), as medidas políticas referidas deveriam constituir um meio de resolução de problemas concretos, os quais devem ser situados e diagnosticados num contexto específico e só dentro deste último se avaliam as políticas mais adequadas ao problema em causa.

As políticas económicas de estabilização e ajustamento estrutural que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional prescrevem aos países subdesenvolvidos têm sido alvo de críticas em diversos países onde são aplicados. Carcanholo (1998), Stiglitz (2002), Macamo (2002) e Hanlon e Smart (2008), por exemplo, levantam questões que nos permitem verificar que a reprodução das políticas económicas das instituições de Bretton Woods em diversos contextos resulta mais da desigualdade de poder entre aquelas instituições e os países beneficiários do que da correspondência objetiva entre os seus enunciados e a realidade a que se referem.

Com efeito, Carcanholo (1998) interpela criticamente a ligação lógica promovida pelas teorias liberais entre o capitalismo competitivo e a liberdade política, segundo a proposta de Friedman. O autor rejeita a ligação necessária que liga autonomia e racionalidade do mercado à liberdade do individuo. Para Carcanholo, a ligação não está fundamentada por evidências inquestionáveis.

Stiglitz (2002), por sua vez, recorre a diversos exemplos para demonstrar a racionalidade e eficácia das privatizações, da austeridade orçamental e da liberalização económica em diversos países em desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, explorando contextos específicos dos mesmos países, traz

à superfície os resultados negativos associados às medidas referidas. Portanto, Stiglitz (2002) apresenta uma visão crítica sobre as políticas económicas, uma visão alicerçada na análise objetiva dos problemas que cada contexto nos coloca.

Stiglitz (2002) faz uma reconstituição histórica sobre o surgimento do Fundo Monetário Internacional Mundial e identifica contradições entre o seu projeto original e o seu papel na atualidade. De facto, segundo Stiglitz (2002, p. 49), o Fundo Monetário Internacional havia sido criado como resposta à constatação de que os mercados se caracterizam frequentemente pela má funcionalidade.

Como solução para o problema de má funcionalidade dos mercados, o Fundo Monetário Internacional tinha o papel original de fazer pressão internacional para que os países assumissem políticas que estimulassem tanto o aumento da despesa pública como a redução dos impostos ou o aumento da taxa de juro para favorecer a contração da economia (Stiglitz, 2002, p. 49). Ou seja, de uma visão que não só era favorável aos gastos públicos como solução para os problemas identificados, mas também identificava a desordem e a irracionalidade dos mercados, o Fundo Monetário Internacional passou a defender intransigentemente a racionalidade dos mercados e austeridade nas despesas públicas.

A transfiguração das suas políticas não resultou de observações cientificamente sólidas, mas de motivações ideológicas. Stiglitz (2002), ao fazer, por assim dizer, a Sociologia do conhecimento do Fundo Internacional Monetário, ligando o tipo de conhecimento que produz às posições sociais de quem produz, isto é, ao se interrogar sobre os interesses que a instituição promove (em nome de quem o Fundo Internacional Monetário subjuga e aliena), destaca que o Fundo Monetário Internacional está vinculado ao interesse dos países industriais mais ricos.

Esta última constatação é, na perspetiva Stiglitz (2002, p. 56), ainda mais visível se olharmos para os indivíduos e os países que têm ocupado cargos de direção nas instituições de Bretton Woods: são escolhidos à porta fechada e são representantes dos países industrializados. Além disso, ter conhecimento sobre os países em desenvolvimento, ao serviço dos quais as instituições de Bretton Woods concentram a maior parte dos seus esforços, nunca foi um critério relevante para a ocupação dos cargos referidos.

Em Moçambique, as medidas de reestruturação económica são paradoxais. As políticas económicas de estabilização e ajustamento estrutural, além de terem garantido um elevado otimismo do mercado e estabilidade política, conseguiram reverter o crescimento negativo que se vinha registando no período anterior à presença do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (Francisco, 2003). Para

Oppenheimer (2001), os sinais de crescimento económico são mais notórios a partir de 1992 (ano que marcou o fim da guerra civil), período em que se assiste ao crescimento do PIB *per capita*.

Contudo, as privatizações das empresas estatais (responsáveis pelo despedimento massivo de trabalhadores), o encarecimento de produtos alimentares, os baixos salários resultantes da política de contenção das despesas públicas deterioraram as condições de vida nas cidades e nas zonas rurais. A situação de extrema pobreza em que se encontrava a maior parte da população em Moçambique conduziu a uma revisão do Programa de Reajustamento Estrutural que passou a integrar uma dimensão social, mais sensível às condições de vida das pessoas afetadas pelas políticas liberais (Oppenheimer 2001).

A preocupação de transformar o crescimento económico em desenvolvimento humano, um crescimento económico que, nas palavras de Oppenheimer (2001, p. 123), fosse "amigo dos pobres", isto é, um crescimento económico que fosse acompanhado de melhoria das condições de vida das populações mais vulneráveis, inquietação esboçada na revisão conceptual da política neoliberal que estende o Programa de Reabilitação Económica para o Programa de Reabilitação Económica e Social, continua a ser um desafio. Os estudos de Serra (2003), Hanlon (2007; 2010), Hanlon e Smart (2008), Brito (2012), PNUD (2019), por exemplo, revelam-nos que as condições de vida não só se têm degradado, mas também demonstram que as políticas económicas e sociais introduzidas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário estão de longe de eliminar os problemas da pobreza.

Quanto à implementação das políticas neoliberais em Moçambique, é relevante explorar algumas posições críticas que têm sido feitas às políticas económicas de estabilização e ajustamento estrutural. Neste sentido, destacamos, como exemplo, duas posições distintas, nomeadamente, a de Hanlon e Smart (2008) e a de Macamo (2002).

Hanlon e Smart (2008) sinalizam o contraste entre o desenvolvimento económico que se tem registado desde o início das políticas de intervenção do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional e as condições reais de vida dos moçambicanos. O estudo de Hanlon e Smart mostra que a pobreza, longe de ser atenuada pelas políticas de ajustamento estrutural, continua presente em diversos pontos de Moçambique e que a atuação das instituições de Bretton Woods está longe do âmago dos problemas reais vividos pelas populações.

Partindo da desigualdade de poderes nas relações entre as instituições de Bretton Woods e Moçambique e do alcance em termos práticos do referido desnível de forças, Macamo (2002) procura compreender como as representações sociais daquelas instituições produzem efeito no sistema político,

económico e social de Moçambique. Na perspetiva do autor, as condutas no campo político, social e económico de Moçambique (isto é, Moçambique como realidade social) resultam da sujeição de Moçambique à intervenção das instituições de Bretton Woods, cujas representações sobre o mundo se traduzem em práticas reais no quotidiano moçambicano. Ou seja, Moçambique, como realidade social, é mais inteligível como produto de intervenção das políticas das instituições de Bretton Woods.

O ponto em comum entre as abordagem de Macamo (2002) e Hanlon e Smart (2008) é que, apesar de se basearem em pressupostos teóricos diferentes para analisar as políticas implementadas pelas instituições de Bretton Woods, ambas constituem uma problematização crítica da atuação destas instituições, assumindo as suas práticas como um problema social. Enquanto Hanlon e Smart (2008) criticam a falta de correspondência entre a intencionalidade das políticas e os resultados, Macamo (2002) procura compreender as condições de reprodução das ideias de Consenso de Washington como uma realidade social.

A viragem de Moçambique em direção à "nova ordem mundial", consagrada pelo aluimento do socialismo não só na União Soviética, mas também em diversas partes de mundo, simbolizadas pela queda do Muro de Berlim em 1989, não se limitou exclusivamente à liberalização económica e à mudança de um Estado "presente" para uma postura de "ausência" (Ngoenha 2010, p. 17).

De facto, registaram-se mudanças políticas relevantes, das quais destacamos: a mudança constitucional em 1990, o fim da guerra civil em 1992 e a realização das primeiras eleições em 1994, que confirmaram o Estado democrático estabelecido. Para Trindade (2003), estes acontecimentos não devem ser interpretados isoladamente uns dos outros porquanto fazem parte do mesmo processo, cujo início foi marcado pela aceitação das medidas do Programa de Ajustamento Estrutural preconizado pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

Na perspetiva de Trindade (2003), os Programas de Ajustamento Estrutural têm sido implementados em países que operam num quadro político democrático multipartidário, em que a separação de poderes é uma realidade. Em Moçambique, foram criadas as condições para que o Programa de Ajustamento Estrutural fosse executado num contexto democrático. Com efeito, enquanto decorriam as negociações de paz em Roma entre a FRELIMO e RENAMO, assistiu-se à introdução dos primeiros passos para a institucionalização do ambiente democrático. Antes da assinatura do tratado que marcou o fim da guerra civil, a Constituição da República de Moçambique, estabelecida em 1975, foi alterada para que o fim do regime monopartidário, fundamentado na Primeira República, abrisse um contexto político no qual as diferenças políticas fossem toleradas e institucionalizadas.

Além disso, a alteração constitucional introduzida consagrou as liberdades individuais o que permitiu, por exemplo, o surgimento de vários grupos da sociedade civil que se formaram em torno de diversos interesses: movimentos de mulheres, associações em defesa do ambiente, associações profissionais e de outra natureza.

O quadro democrático estabelecido pela alteração constitucional realizada em 1990 e reforçado pelas eleições que se têm realizado desde 1994 tem sido desafiado por vários eventos: a instabilidade política pós-eleitoral em que os partidos da oposição contestam ciclicamente os resultados que colocam a FRELIMO como vencedora desde 1994 (Massimaculo, Oliveira e Nhamuholopa, 2021), a instabilidade político-militar em Cabo Delgado (Amaral, 2022; Forquilha e Pereira, 2022) e as condições de dependência económica de Moçambique no período neoliberal, que Brito et al. (2017) não hesitam em descrever como "economia de ajuda", que vai dando sinais de transição para a economia de renda.

3.2 A génese do ensino superior em Moçambique

Criados à luz do Decreto-lei nº. 44.530, de 21 de Agosto de 1961, os estudos superiores em Moçambique são anteriores à Independência Nacional, celebrada em 1975. A primeira instituição do ensino superior, denominada de Estudos Gerais Universitários, começou a funcionar em 1962. Devido à sua evolução, destacada, por exemplo, por Matos, Tembe e Arnaldo (2023), que equiparam a instituição, em termos de biblioteca, equipamento e laboratório, com as universidades até então existentes em Portugal, viria adquirir o estatuto de Universidade em 1968 e passou a designar-se de Universidade de Lourenço Marques (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023; Mário et al., 2003).

Os cursos inicialmente lecionados nos Estudos Gerais Universitários, desenhados com apoio do Instituto Superior Técnico de Lisboa e da Universidade de Coimbra (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023), foram: Medicina, Agronomia, Engenharias Civil, Minas, Elétrica, Química, Florestal e Veterinária (Fry e Utui, 1999). Estas áreas de formação foram alargadas posteriormente: em 1965 surgiu o curso de Ciências da Educação, que formava professores para o ensino secundário, em 1967 foram introduzidos os cursos de Matemática Teórica e Aplicada, Física, Biologia, Química e em 1968 iniciou o curso de Geologia (Dias, 1998).

Quando os Estudos Gerais Universitários ascenderam ao estatuto de Universidade, em 1968, as áreas de formação foram expandidas ainda mais: emergiram novos cursos tais como Geografia, História, Filologia Romana, Economia e Engenharia Metalúrgica (Fry e Utui, 1999). Contudo, no mesmo período, cursos como Matemática Teórica e Matemática Aplicada deixaram de existir (Dias, 1998).

Alguns dos cursos referidos eram maioritariamente lecionados em duas fases: a primeira decorria em Moçambique e a segunda em Portugal (Gasperini, 1989). A conclusão da segunda fase em Portugal foi uma estratégia encontrada pelo regime colonial para impedir a afirmação de uma elite local que posteriormente pudesse consolidar-se e formar uma oposição ao regime colonial (Cruz e Silva et al., 2015). Dentro da estratégia inibidora de uma eventual emergência da elite local, Matos, Tembe e Arnaldo (2023) enquadram a não abertura do curso de Direito durante o período colonial.

Por outras palavras, o ensino superior instituído em Moçambique não pretendia formar "uma massa crítica pensante capaz de questionar o "*status quo* " (Langa e Ferrão, 2022), mas tinha como desiderato reproduzir interesses do sistema colonial (Cruz e Silva, 2005; Matos, Tembe e Arnaldo, 2023).

No campo da pesquisa, ainda que se possam identificar, segundo Amâncio (2020), diferentes atores sociais com posições e práticas distintas nos vários períodos da colonização, Cruz e Silva (2005) destaca a presença em Moçambique do Instituto de Investigação Científica, cuja produção científica no campo das ciências humanas estava centralmente virada a descrições etnográficas com preocupações de reprodução de interesses coloniais. Durante este período, as ciências sociais e humanas, principalmente a Antropologia e a História, tinham sido erguidas como um instrumento ideológico para garantir a reprodução do sistema colonial, numa relação em que o Estado colonial era apresentado como sujeito da história (provido de razão) e as populações africanas como objeto (First, 1980; Cruz e Silva, 2005).

Dentro desta lógica, a empresa colonial inventa o indígena e a si se atribuía a missão civilizadora (Costa, 2015). Loforte (1998), fazendo o rescaldo da produção científica no período colonial, identifica uma promiscuidade, por um lado, entre os pressupostos epistemológicos que caracterizam as ciências sociais e o contexto histórico em que se exerce a ciência e, por outro lado, entre a teoria e a prática. Como resultado dessa promiscuidade entre a ciência praticada e os interesses coloniais predominantes na época, a prática científica reproduziu os interesses da ideologia colonial dominante naquele período.

3.2.1 O Ensino superior durante a experiência socialista

Relativamente ao ensino superior durante o período da vigência do socialismo, para além de caracterizar o papel que lhe foi reservado no contexto revolucionário, interessa-nos identificar as instituições superiores existentes no período da experiência socialista e definir e caracterizar as ciências sociais. Em relação a estas últimas, identificamos e caracterizamos o local de produção do conhecimento mais relevante no período da experiência socialista. A caracterização tem em conta as conceções teórico-ideológicas do conhecimento que presidem às suas práticas.

3.2.1.1 O papel do ensino superior no contexto revolucionário

Assim que Moçambique se tornou independente, a Universidade de Lourenço Marques não só foi transformada em Universidade Eduardo Mondlane, em homenagem ao primeiro presidente da FRELIMO, mas também deu lugar ao novo projeto alinhado com os desígnios que a revolução pós-independência anunciava.

Com efeito, o ensino superior colonial, criado em resposta às críticas dos movimentos nacionalistas e para assinalar a nova postura de Portugal face aos territórios coloniais (Rosário, 2012; Cruz e Silva, 2005), destinava-se à defesa e promoção de interesses da elite colonial (Omar, 2014), à formação de filhos e filhas de colonos, cuja presença era crescente (Cruz e Silva, 2005, p. 35), e assentava centralmente na exclusão social baseada na cor da pele (Gasperini, 1989, p. 74; Matos, Tembe e Arnaldo, 2023, p. 20).

Devido ao fechamento referido, o ensino superior colonial (bem como o secundário) havia deixado de fora muitos moçambicanos negros (Rosário, 2012, p. 90; Cruz e Silva, 2005, p. 35). Por exemplo, em 1967, dos 748 alunos inscritos apenas 8 alunos eram negros (Gasperini, 1989. p. 74) e, nos finais dos anos 1960 e início dos anos 1970, apenas 40 alunos negros tinham frequentado o ensino superior (Mário et al., 2003).

O projeto revolucionário da FRELIMO, que pretendia romper intransigentemente com a política colonial de discriminação racial, redefiniu os objetivos e o papel do ensino superior depois da independência. À Universidade Eduardo Mondlane (UEM) cabia um papel relevante na mudança revolucionária que a FRELIMO estava a levar a cabo: tinha a responsabilidade de formar técnicos e cientistas que pudessem pôr em marcha a revolução pretendida, mas deviam ser ideologicamente preparados para que fossem quadros da mudança revolucionária (Rosário, 2012, p. 90).

O ensino e a pesquisa nas ciências sociais no período pós-colonial pretendiam fazer a "descolonização da produção do conhecimento e o desmantelamento de um pensamento ocidental hegemónico" (Cruz e Silva, 2012, p. 77). Ou seja, o processo de autodeterminação política anunciado pelas independências africanas constituiu uma oportunidade privilegiada para que o sujeito africano procedesse à reinterpretação e restauração das realidades africanas silenciadas pelo sujeito colonial (Fernandes, 2012).

Esta forma de definir o papel da Universidade em contexto de descolonização é destacada por Shivji (2005) quando compara o projeto do ensino superior nos primeiros anos da independência na Tanzânia com as mudanças que o neoliberalismo introduziu no ensino superior. Na perspetiva de Shivji

(2005), a Universidade, nos primeiros anos da independência, através da pesquisa, era um espaço de afirmação histórica, de denúncia da discriminação, de luta contra a opressão e exploração. Ou seja, era um lugar de protesto contra a injustiça.

O papel reservado ao ensino superior pode ser notado, por exemplo, quando o então reitor da UEM e militante da FRELIMO, Fernando Ganhão, se refere ao lugar que devia ser ocupado pelo cientista e ao tipo de teoria social que devia presidir à atividade do cientista no novo contexto revolucionário. Com efeito, no contexto de transição por que Moçambique passava, Ganhão (1983, p. 7) defende que a ciência preconizada pelo novo contexto não devia ser neutral porque uma ciência neutral promoveria a reprodução da ordem, isto é, seria ideológica na conceção de Mannheim (1986), pois produziria visões de mundo legitimadoras da ordem social.

Assim, no lugar de uma teoria da ordem, reprodutora de interesses burgueses, Ganhão (1983) advoga uma teoria transformadora e engajada ou, para voltar a um outro conceito proposto pela Sociologia do conhecimento de Mannheim (1986), utópica. Neste sentido, a ciência indicada seria a que fornecesse elementos necessários para a transcendência da ordem social.

Dito de outro modo, a Universidade que estava a emergir devia possuir dirigentes, estudantes, docentes e colaboradores engajados no processo revolucionário. Por isso, o conhecimento produzido devia inscrever-se no quadro revolucionário em torno do qual se movia toda a nação (Rosário, 2012, p. 90). A ligação entre a Universidade e a realidade definida pela Revolução pode ser notada na forma como Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique independente, preconizava o papel da Universidade. No pensamento de Samora Machel, a Universidade devia ligar-se à fábrica e à aldeia comunal e, caso se desligasse do povo, da realidade definida pela revolução, seria um instrumento reprodutor de interesses imperialistas (Gasperini, 1989. p. 75). Ou seja, ainda nas palavras de Samora Machel, a Universidade que estava a emergir devia, como tarefa primordial, "mergulhar as suas raízes na realidade nacional" (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023, p. 45).

Contudo, a saída brusca e massiva de muitos portugueses no período anterior à independência e depois desta, os quais, como já reiterámos, tinham assegurado o funcionamento da máquina administrativa colonial em geral e particularmente do ensino superior, teve um impacto negativo muito grande para a prossecução dos objetivos que se colocavam à Universidade. No período entre 1975 e 1978, o número de alunos na UEM diminuiu de 2433 para 750 alunos e o número de docentes moçambicanos reduziu para 10 (Mário et al., 2003).

Para fazer face a estes problemas, que chegaram a ameaçar o encerramento da Universidade (Cruz e Silva et al., 2015, p. 4), várias decisões foram tomadas: alguns cursos dispendiosos e com poucos estudantes, definidos como menos prioritários, foram encerrados (foi o caso dos cursos de Química, Geologia, Biologia, Matemática, Línguas Modernas e Ciências da Educação); alguns professores foram direcionados para o ensino secundário para que este pudesse rapidamente alimentar o ensino superior; a área de educação, por ser prioritária, beneficiou da criação da Faculdade de Educação, cujo objetivo era formar professores do ensino secundário (Mário et al., 2003).

Para garantir a manutenção e reprodução do ensino superior, para além do recrutamento de estudantes que começaram a carreira de docência e de pesquisa (Ganhão, 2021; Cruz e Silva et al., 2015), a UEM contou com alguns professores nacionais com níveis de mestrado e doutorado que regressavam do estrangeiro (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023) e com a contratação de professores estrangeiros que trabalhavam na qualidade de "cooperantes". Eram professores e pesquisadores vindos de diversos países (Mário et al., 2003), dos quais se destacam, por um lado, países socialistas e países vizinhos como Tanzânia e, posteriormente, África do Sul (Fernandes, 2013) e, por outro um lado, docentes vindos de Países Baixos, Reino Unido, Itália, Senegal, Gana, Guiné-Conacri, Chile e Brasil, por exemplo (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023).

Os pesquisadores e docentes estrangeiros, alguns dos quais com muita experiência na área das ciências sociais, em conjunto com um grupo de estudantes selecionados do então curso de bacharelato em História, compuseram, por exemplo, as primeiras equipas de pesquisa que se dividiam em áreas de trabalho no Centro de Estudos Africanos (CEA) da UEM: uma área de trabalho cuja pesquisa estava virada à África Austral, uma outra dedicada à História de África, mais precisamente sobre as companhias majestáticas, e, por último, dois grupos virados à pesquisa documental: um grupo de Antropologia e um outro de Arqueologia (Fernandes, 2013).

3.2.1.2 Instituições do ensino superior durante a experiência socialista

No período entre 1975 e 1985, a UEM, que existia exclusivamente em Maputo, foi a única instituição responsável pelo ensino superior em Moçambique. A expansão do ensino superior, para além de ter sido definida como de exclusiva responsabilidade da UEM, subordinava-se às imposições do desenvolvimento científico e técnico (Gonçalves, 2018; Rosário, 2012). Nesta perspetiva, a expansão do ensino superior inicialmente era vista como um problema interno à própria UEM que, por razões ligadas à necessidade da evolução científica e técnica, definiria o estabelecimento das suas delegações nas regiões do país que a Universidade considerasse relevantes.

Contudo, depois de uma década de estagnação, contrariando a lógica de alargamento por estabelecimento de delegações regionais, invocada anteriormente, surgiram, durante a vigência do modelo socialista, um período caracterizado pela guerra civil, duas instituições públicas do ensino superior, que aumentaram e diversificaram a oferta do superior em Moçambique: o Instituto Superior Pedagógico (que posteriormente se transformou em Universidade Pedagógica em 1995 e, em 2019, passou por uma reforma que deu lugar ao surgimento de 5 universidades, das quais destacamos a Universidade Pedagógica de Maputo, que havia sido o ponto de origem de toda a expansão institucional) e o Instituto Superior de Relações Internacionais (posteriormente transformada em Universidade Joaquim Chissano em 2018). Estas duas instituições superiores, à semelhança da UEM, funcionaram exclusivamente em Maputo durante os primeiros anos.

Como vimos inicialmente, a formação de professores e profissionais da educação tinha sido definida como uma área prioritária. Para esse efeito, em 1976 tinha-se criado o cursos de Ciências da Educação adstrito à UEM (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023) e em 1981 estabeleceu-se a Faculdade de Educação da UEM para responder ao problema de qualificação de docentes e gestores educativos (Rosário, 2012; Matos, Tembe e Arnaldo, 2023). A Faculdade de Educação devia formar professores que assegurassem o funcionamento e a expansão do ensino básico e secundário. A criação do Instituto Superior Pedagógico em 1985 veio ampliar a missão que até então estava sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da UEM (Uthui, 2013), extinta em 1987 (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023).

O Instituto Superior Pedagógico e o Instituto Superiores de Relações Internacionais ofereceram durante os primeiros anos da sua existência especializações em educação e diplomacia, respetivamente. As duas instituições, comparativamente à UEM, ofereciam menor número de cursos e as suas áreas de abrangência eram também reduzidas.

Com efeito, o Instituto Superior de Relações Internacionais, durante primeiros anos da sua existência, ofereceu um curso virado à formação de diplomatas. Por sua vez, o Instituto Superior Pedagógico, que se transformou em Universidade Pedagógica em 1995, no primeiro ano do seu funcionamento, em 1986, começou por oferecer Licenciatura em Ensino de Matemática e Física (na Faculdade de Matemática e Física), Licenciatura em Ensino de História e Geografia (na Faculdade de História e Geografia) e Licenciatura em ensino de Pedagogia e Psicologia (na Faculdade de Pedagogia e Psicologia) (Donaciano, 2011; Universidade Pedagógica de Maputo, 2021).

O Instituto Superior Pedagógico viria, em 1987, a introduzir a Faculdade de Línguas e, em 1988, estabeleceu a Faculdade de Química e Biologia. A Faculdade de Línguas inicialmente ofereceu

Licenciatura em Ensino de Português e, mais tarde, introduziu as Licenciaturas em Ensino de Inglês e Ensino de Francês. A Faculdade de Química e Biologia possuía a Licenciatura em Química e Biologia (Donaciano, 2011; Universidade Pedagógica de Maputo, 2021).

As diferenças de oferta entre as três instituições superiores são notórias quando se analisa o Diploma Ministerial nº 86 de 26 de Setembro de 1990 que instituiu o exame de admissão como critério de acesso ao ensino superior num contexto em que a procura por parte de candidatos ao ensino superior começava a superar a oferta. De facto, a Universidade Eduardo Mondlane(UEM) oferecia 20 cursos de licenciatura, o Instituto Superior Pedagógico (ISP) possuía 10 cursos e o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) apresentava 1 curso de licenciatura, conforme a descrição dada na tabela abaixo.

Tabela 3 *- Cursos oferecidos pelas instituições do ensino superior em Moçambique em 1991*

Instituições do ensino superior	**Cursos existentes**	**Número total de cursos**
ISRI	Diplomacia	1
ISP	Francês, Inglês, Português, Geografia, História/Geografia, Psicologia/Pedagogia, Física, Matemática, Matemática/Física e Química/Biologia.	10
UEM	História, Linguística, Geografia, Direito, Economia, Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Matemática, Física, Química, Geologia, Medicina, Engenharia Agronómica, Engenharia Florestal, Veterinária, Biologia e Arquitetura.	20

Fonte: Langa, Cumaio e Rafael (2014).

Observando a tabela, podemos notar que, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), alguns cursos que no período pós-independência tinham sido interrompidos por falta de alunos e/ou por terem sido definidos como menos prioritários, estavam novamente em atividades em 1991. Referimo-nos, por exemplo, aos cursos de Química, Geologia, Biologia e Matemática. A estes cursos juntou-se a reabertura, por um lado, dos cursos da Faculdade de Letras (História, Linguística e Geografia), a qual, segundo Rosário (2012), havia sido encerrada na década de 70 para dar lugar à Faculdade de Educação. Por

outro lado, observamos o retorno do curso de Direito, definido como prioritário depois da independência, contudo, encerrado em 1983 e reaberto em 1987[2].

3.2.1.3 O ensino de ciências sociais e humanas durante a experiência socialista

Como afirmámos anteriormente, as instituições de ensino superior existentes durante a experiência socialista eram três: a UEM, a primeira a estabelecer-se, à qual se juntaram o Instituto Superior Pedagógico (Universidade Pedagógica) e o Instituto Superior de Relações Internacionais (Universidade Joaquim Chissano). Assim, o ensino de ciências sociais e humanas deve ser contextualizado tomando como referência as três instituições superiores existentes no período da experiência socialista.

Relativamente ao ensino, as áreas de ciências sociais em Moçambique compreendiam, até ao ano de 1991, os cursos de línguas (Inglês, Francês e Português e Linguística), Geografia, História, Economia, Direito e Diplomacia. Ou seja, nesta fase, o conceito de ciências sociais era usado em alusão aos cursos de História, Geografia, Economia, Direito e Diplomacia e incluía ciências humanas como o ensino de línguas: Inglês, Francês, Português e Linguística.

Loforte (1998), embora se reporte especificamente ao ensino levado a cabo pela extinta Faculdade de Letras da UEM, que se limitava à Linguística, História e Geografia (portanto, a autora não se refere aos cursos de Economia e Direito, que não eram lecionados na extinta Faculdade de Letras, nem discute o ensino das ciências sociais e humanas nas outras instituições superiores), afirma que as ciências sociais estavam desligadas de preocupações interdisciplinares que comummente atravessam as várias disciplinas das ciências sociais.

Assim, os cursos de Linguística, Geografia e História, lecionados na Faculdade de Letras da UEM, os quais são objeto de análise de Loforte (1998), não apresentavam uma intercomunicação entre si. Os estudantes formados em Linguística, Geografia e História obtinham conhecimentos tão estreitos e fechados que os colocava fora de preocupações interdisciplinares que atravessam o campo das ciências sociais.

As preocupações interdisciplinares podiam-se colocar entre cursos da mesma faculdade e, embora pouco provável, devido ao fechamento disciplinar entre as diversas disciplinas que funcionem em espaços diferentes, entre cursos de faculdades diferentes. Relativamente aos cursos lecionados na

[2] Um breve historial do curso de Direito está disponível na página da Faculdade de Direito da UEM: https://www.uem.mz/index.php/faculdades-e-escolas/faculdades/faculdade-de-direito (consultado no dia 12 de maio de 2023).

Universidade Eduardo Mondlane, a Faculdade de Letras reunia condições objetivas para introduzir questões interdisciplinares na medida em que possuía três cursos distintos enquanto, por exemplo, a Faculdade de Direito possuía apenas um curso. A Faculdade de Economia inicialmente possuía um curso apenas, mas, posteriormente, depois da revisão curricular realizada, passou a contar com dois cursos (Licenciatura em Economia e Licenciatura em Gestão). Em 2002, depois de uma nova revisão curricular, a Faculdade de Economia introduziu a Licenciatura em Contabilidade e Finanças[3].

Embora a observação de Loforte (1998) sobre a ausência de preocupações interdisciplinares nos diversos cursos aludidos seja uma descrição real do que acontecia, ela deve ser contextualizada para que se possa compreender o seu alcance, pois a mesma autora, num outro contexto, referindo-se à implantação da Antropologia em Moçambique, revela que antes do seu surgimento como curso aquela era ministrada como unidade curricular nos cursos de Linguística e História na Faculdade de Letras e no curso de Direito na Faculdade de Direito (Amâncio e Tassinari, 2019, p. 472).

O que Loforte (1998) pretende destacar é que as questões transversais a todas as disciplinas das ciências das ciências (questões epistemológicas e metodológicas que ultrapassassem o domínio parcelar em que cada disciplina das ciências sociais se inscreve) não eram discutidas de forma sistemática com tópicos específicos enquadrados nas diversas unidades curriculares como viria acontecer posteriormente na Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS) no período neoliberal.

3.2.1.4 A investigação e a publicação no pós-independência: o CEA da UEM

Neste ponto, interessa-nos contextualizar a posição do Centro do Centro dos Estudos Africanos (CEA) da UEM na produção do conhecimento científico no período depois da independência.

Contrariamente à posição de Uetela (2017), eventualmente traído pela escassez de revistas científicas em Moçambique e pela dispersão do material bibliográfico relativo aos estudos que tomam as ciências sociais moçambicanas como objeto de estudo, a reconstituição da emergência e consolidação das ciências sociais em Moçambique não deve prescindir do seu ponto de origem mais importante: o CEA da UEM.

Na verdade, aos problemas de acesso aos documentos sistematizados ou que nos permitam realizar a sistematização da informação relativa à institucionalização das ciências sociais em

[3] Para um breve historial dos cursos da Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane, pode-se consultar a página disponível aqui: https://www.uem.mz/index.php/faculdades-e-escolas/faculdades/faculdade-de-economia (consultado no dia 12 de maio de 2023).

Moçambique (no trabalho de Uetela, a dificuldade de acesso ao material sistematizado é notória no desequilíbrio, numericamente significativo, existente entre as fontes de que se serve para contextualizar as ciências sociais em Moçambique e as que usa para situar historicamente as ciências sociais no Brasil), juntou-se um segundo problema na análise feita por Uetela (2017).

Ao proceder à análise comparativa dos processos de institucionalização das ciências sociais em Moçambique e Brasil, Uetela (2017), para fazer jus aos seus objetivos, procura processos de similaridades entre os dois contextos. Essa procura, contudo, bloqueia a compreensão de singularidades históricas de cada contexto na medida em que é menos sensível à presença de especificidade de que se reveste cada contexto. A falta de sensibilidade para compreender elementos circunscritos a cada contexto conduz à interpretação da realidade moçambicana por analogia à realidade brasileira.

Na análise que o autor dedica à realidade brasileira, o termo ciências sociais se refere às dimensões de ensino e pesquisa. Contudo, no contexto moçambicano, o termo ciências sociais restringe-se ao ensino, deixando de fora, pelo menos em termos de contextualização, o início da investigação em ciências sociais. Mesmo relativamente ao ensino, Uetela deixa de lado o processo histórico de que resultou a Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da UEM.

Por outras palavras, o processo histórico que levou a que cursos como História e Geografia passassem a ser lecionados na mesma unidade orgânica com os de Sociologia, Antropologia e Ciência Política não é contextualizado. Por isso, a agregação de diferentes cursos das ciências sociais, nomeadamente, os de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política (aos quais se juntam os de Administração Pública, Serviço Social, Linguística e Literatura) é naturalizada, isto é, a agregação é vista como se tivesse surgido daquela forma desde o início dos cursos referidos.

Este reparo é extensivo ao ensino de ciências sociais na Universidade Pedagógica (UP). O processo histórico que explica a existência de cursos como Filosofia, História e Geografia na mesma unidade orgânica é elidido, assumindo-se, mais uma vez, a agregação dos cursos na mesma unidade orgânica como se fosse um fenómeno dado e desprovido de determinantes sociais, portanto, sem história.

Na contextualização que o autor faz sobre as ciências sociais, ainda que se assuma explicitamente que a compreensão das dinâmicas do campo científico seja inseparável da análise, confrontação e confluência existente entre o campo científico e os elementos provenientes dos campos políticos e económicos, o exame que Uetela (2017) procede às ciências sociais no contexto moçambicano não é aprofundado à luz daquele pressuposto analítico.

Para Costa (2015), ainda que se encontre, no período anterior à independência de Moçambique, um marco relevante para a contextualização das ciências sociais moçambicanas, nomeadamente o contributo dado pelo livro de Eduardo Mondlane (primeiro presidente da FRELIMO e doutorado em ciências sociais muito antes da independência), *Lutar por Moçambique,* que, na perspetiva do autor, introduz uma análise sistemática da realidade económica, cultural e política de Moçambique numa perspetiva anticolonial, é a contribuição inaugurada pelo CEA que, segundo o autor, marca um verdadeiro ponto de inflexão relativamente ao curso das ciências sociais em Moçambique.

Esta posição que localiza os trabalhos sistemáticos sobre o ensino e pesquisa em Moçambique a partir das atividades realizadas pelo CEA da UEM é compartilhada, por exemplo, por Brito, (2011), Fernandes (2013; 2012), Loforte (1998), Cruz e Silva (2005; 2000) e Feijó (2017). Contudo, relativamente ao ensino de ciências sociais, Brito (2011), Loforte (1998), Fernandes (2013; 2012) e Cruz e Silva (2005; 2000) reconhecem que a sua institucionalização ficou consolidada com introdução de cursos de Antropologia, Ciência, Política, Sociologia na extinta Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS) da UEM, cursos que se juntaram aos já existentes de História e Geografia ministrados na UEM e na UP.

Para a compreensão do papel do CEA da UEM no processo de produção de conhecimento no novo contexto aberto pela independência nacional, podemos recorrer a três elementos: à exigência que se colocava ao CEA pelo contexto da descolonização, à intencionalidade do programa de pesquisa do Centro expressa, por exemplo, na publicação de estreia das revistas *Estudos Moçambicanos* e *Não Vamos Esquecer*, e, por último, aos percursos biográficos daqueles que lideraram inicialmente o Centro, nomeadamente o reitor da Universidade, o diretor do Centro e a respetiva diretora científica.

Num contexto revolucionário em que a palavra de ordem era o desmantelamento do sistema colonial e seus resquícios, o CEA da UEM constituiu, segundo Gentili (2012), uma ferramenta extremamente importante para a prossecução desse desiderato na medida em que, através da pesquisa e do ensino, serviu na recuperação da historicidade das sociedades africanas, isto é, funcionou como um meio de resgate e afirmação da soberania. Esta tarefa assumida pelo CEA, continua Gentili, enquadra-o como prolongamento de um processo, cuja consolidação se localiza nos movimentos africanos e pan-africanos de luta pela liberdade político-económica.

O posicionamento de Gentili é partilhado por Fernandes (2012) quando se refere ao papel do CEA. O ensino e a pesquisa desenvolvidos no contexto de revitalização pós-colonial, para além da sua

utilidade na compreensão do mundo bipolarizado pelo contexto da Guerra fria, segundo Fernandes (2012), serviram de instrumento para a emancipação e justiça social.

O "programa" de pesquisa que marca uma rutura relativamente ao saber colonial e as ferramentas teóricas de que se servia para a sua reprodução é inicialmente destacado por First (1980) na apresentação da primeira edição da revista *Estudos Moçambicanos* e retomado no primeiro número de *Não Vamos Esquecer*, ambas pertencentes ao CEA da UEM.

De facto, na primeira publicação de *Estudos Moçambicanos*, First (1980) anuncia a mudança que a revista pretende realizar para a compreensão da realidade moçambicana. A ciência produzida no novo contexto propunha-se reconstruir e reabilitar a história de Moçambique que foi silenciada pelo discurso colonial. Para efeito, a metodologia que suporta o desiderato referido assenta na renúncia à conceção da ciência nos moldes considerados burgueses, circunscritos à acentuada divisão do trabalho que redunda na especialização no processo de produção do conhecimento científico.

A proposta do CEA pretendia promover novos sujeitos (as classes populares, operárias e camponesas), novas temáticas (as lutas populares, as diferenças de formas de exploração a que a população foi sujeita tendo em conta as especificidades do colonialismo português, por exemplo) e uma produção de conhecimento alicerçada na interdisciplinaridade.

Na revista *Não Vamos Esquecer*, a necessidade de desmantelar a narrativa colonial para tornar os moçambicanos em sujeitos da história é reforçada com mais incisão e acuidade:

> Não bastava pôr fim ao sistema colonial português. Era preciso fazê-lo partindo de uma teoria e de uma prática que não imitasse fosse no que fosse os métodos e os modelos do sistema [colonial]. A luta contra o sistema colonial tinha necessariamente de passar por uma rutura a todos os níveis: conceção da história, conceção das relações sociais, económicas e políticas (Centro de Estudos Africanos, 1983, p. 4).

Como podemos observar, a revista assume como sua intencionalidade (portanto, como objetivo da pesquisa levada a cabo pelo CEA) a desconstrução do sistema colonial a partir do seu núcleo duro: das suas conceções teóricas da realidade social. Assim, o CEA da UEM, rejeitando os modelos coloniais que presidem à análise e conceção da história, pretendia ser, através da construção do conhecimento, um movimento de construção da historicidade (Touraine, 1994; 1996) ou um "pensamento contra-hegemónico na luta intelectual contra o capitalismo e o imperialismo" (Taimo e Gonçalves, 2023. p. 174).

Relativamente ao percurso dos seus primeiros líderes, é relevante destacar que Fernando Ganhão, o primeiro reitor da UEM no contexto da independência, havia sido militante da FRELIMO desde 1962 e professor no instituto moçambicano na Tanzânia (Gasperini, 1989) e teve um papel de destaque no processo de construção do CEA da UEM, pois, para além de ter sido responsável pela atribuição do nome ao Centro, foi ele quem contactou e juntou os primeiros investigadores nacionais e estrangeiros com o objetivo inicial de formar um curso de ciências sociais (Fernandes, 2013; Ganhão, 2021).

Aquino de Bragança, conselheiro pessoal do presidente Samora Machel, foi o primeiro diretor do CEA da UEM. Antes da ocupação do cargo referido, Aquino de Bragança, possuidor de um capital social (rede de contactos) de destaque, isto é, ligado a uma rede ampla de relacionamentos facilmente mobilizáveis em recursos para o alcance de diversos objetivos em várias situações, como se pode confirmar na descrição feita por Santos (2012), tinha-se notabilizado, entre várias atividades, como jornalista, académico e ativista anticolonial a favor dos países africanos de expressão portuguesa (Fernandes, 2013).

A diretora científica do Centro era Ruth First que, além de ter sido inicialmente uma pesquisadora e docente das Universidades de Manchester e Dar-es-Salam, se destacara no período anterior à ocupação do cargo de diretora científica como jornalista e militante na luta contra diversas formas de injustiças com destaque para o "apartheid" na África do Sul, a sua terra natal (Cruz e Silva, 2013).

O que estes três dirigentes da Universidade e do CEA tinham em comum é o engajamento e as experiências vivenciais na luta contra o sistema colonial nas suas diversas formas de manifestação. A sua presença e união no CEA da UEM marcavam a continuidade da luta contra o sistema colonial que, no novo contexto ditado pela independência, era centralmente deslocada para a produção de conhecimento.

Em termos de atividades, durante a vigência do socialismo, o CEA foi extremamente ativo no processo de produção de conhecimento: para além de possuir revistas científicas, *Estudos Moçambicanos* (lançada em 1980) e *Não Vamos Esquecer* (lançado em 1983), os seus trabalhos eram publicados através de *Relatório de Investigação* (Fernandes, 2013).

Ainda na esteira de Fernando, o CEA possuía linhas de pesquisa claras. Inicialmente as linhas de pesquisa existentes indiciavam a divisão social de trabalho. Contudo, esta divisão de trabalho, interpretada como característica da sociedade burguesa, cujo desmantelamento era urgente fazer (First 1980), foi ultrapassada a partir da pesquisa realizada sobre a *Questão Rodesiana* (Fernandes, 2012) e

o Centro passou a privilegiar um trabalho coletivo em que a pesquisa coletiva passou a secundarizar a pesquisa individual.

Assim, o CEA passou a ter como marca da sua investigação o trabalho coletivo que promovia uma abordagem interdisciplinar sobre os fenómenos analisados (First, 1980; Brito, 2011; Santos, 2012), a qual em certas circunstâncias assumiu feições antidisciplinares como regra (Serra, 2021). Brito (2011), que tanto fez parte da construção do CEA como participou nas diversas pesquisas realizadas pelo Centro, reportando-se à pesquisa que deu origem à obra "O mineiro moçambicano" que, na perspetiva do autor, é um marco seminal da pesquisa em ciências sociais moçambicanas, identifica, na composição da equipa de pesquisa, não só pesquisadores provenientes de diversas áreas de especialização (História, Sociologia, Antropologia, por exemplo) mas também abordagens dos fenómenos que não podem ser plenamente compreendidas à luz de abordagens parcelares alimentadas pela especialização disciplinar.

A perspetiva marxista, ainda que não fosse unânime, presidiu aos trabalhos realizados pelo Centro. O marxismo era um instrumento de análise e de luta. Sobre a conceção desta abordagem teórica, a posição dominante é que o Centro se recusava a um marxismo dogmático, insensível à especificidade do processo moçambicano. Portanto, o marxismo privilegiado era aberto, crítico e autocrítico, e procurava subordinar-se à realidade dos factos analisados (Santos, 2012).

Como esclarece First (1980), a realidade social de que o CEA se ocupa é concebida como fenómeno social total. Portanto, há uma clara recusa de separar artificialmente os fenómenos estudados em exclusivamente políticos, económicos, sociais e culturais. A perspetiva marxista privilegiada durante este período acaba promovendo esta unidade dos fenómenos sociais, isto é, alimenta a conceção da realidade social como um fenómeno social total, conceção destacada no contexto português por autores tais como Silva e Pinto (2009) e Nunes (2001).

O conhecimento produzido pelo Centro desempenhou um papel ativo e diretivo na construção do socialismo em Moçambique (Loforte, 1998) na medida em que se destinava a apoiar cientificamente a construção da sociedade socialista (Santos, 2012). O contexto e os fins que presidiram à produção do estudo que resultou na publicação do relatório "A questão rodesiana" atestam a relação entre a produção do CEA e a FRELIMO. Segundo Fernandes (2012), o estudo resultou de uma solicitação da FRELIMO para compreender a situação socio-económica do Zimbabwe. Este conhecimento tinha como desiderato permitir que o partido FRELIMO tomasse uma posição alicerçada em factos empiricamente objetivos na Conferência de Genebra em que a FRELIMO era participante e na qual se pretendia negociar a independência do Zimbabwe.

Conforme destacado pelo então reitor da UEM, o conhecimento gerado na época pela Universidade, especialmente pelo CEA, não devia ser neutro, mas comprometido e devia aspirar à produção de mudanças sociais (Ganhão, 1983). Fernandes (2003) classifica a produção científica realizada pelo CEA no período da construção do socialismo como ideológica. Esta posição de Fernandes (2003) corrobora as observações de José (1998) que assinala a presença de interesses sociais no empreendimento teórico-metodológico dominante no período da construção do socialismo.

Dito de outro modo, a ideologia marxista-leninista assumida pelo Estado logo depois da independência encontra o seu maior suporte nas investigações realizadas pelo CEA da UEM onde a teoria marxista, para além de ser modelo referência de análise dos fenómenos sociais que silenciou outras formas de fazer ciências sociais (Loforte, 1998), contribuiu para a reprodução da visão de sociedade que a FRELIMO defendeu no período do socialismo (José, 1998).

3.2.2 O Ensino superior no período neoliberal

Neste ponto, interessa-nos analisar a dinâmica do ensino superior no período democrático tendo em consideração os seguintes elementos: (a) expansão do campo do ensino superior decorrente da mudança do quadro legal estabelecido pelo contexto democrático que autoriza a entrada de operadores privados; (b) ensino das ciências sociais, o qual se complexificou com o surgimento de cursos como Sociologia, Antropologia, Ciência Política, ausentes no período da experiência socialista, e a entrada de cursos virados aos problemas da eficácia das organizações, tradicionalmente não integrados no grupo de ciências sociais;

Segundo o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES, 2023), Moçambique possui 55 instituições de ensino superior (IES) em funcionamento, das quais 22 são instituições públicas e 33 são privadas. As instituições públicas são compostas por 9 universidades, 8 institutos superiores, 2 escolas e 3 academias. Por sua vez, as instituições privadas constam de 12 universidades, 19 institutos superiores e 2 escolas. Os institutos superiores são o subgrupo maioritário com 27 instituições, seguindo-se-lhes as universidades com 21 unidades enquanto as escolas e as académicas possuem, respetivamente, 4 e 3 instituições.

Tabela 4 - *Instituições de ensino superior existentes em Moçambique*

Tipo de ensino	Nº de IES privadas	Nº de IES públicas	Total
Universidades	12	9	21
Institutos superiores	19	8	27
Escolas superiores	2	2	4
Academias	0	3	3
Total	33	22	55

Fonte: MCTES (2023).

3.2.2.1 Expansão do ensino superior: privatização e alargamento geográfico

A transição para o sistema democrático em Moçambique é marcada por uma série de eventos. Com efeito, em novembro de 1990, é ratificada a nova Constituição da República de Moçambique que assinalou o fim do sistema político monopartidário e inaugurou um contexto político multipartidário. Depois de 16 anos de guerra civil, que reduziu o país a escombros, foi assinado, em Roma, em 1992, o Acordo de Paz que colocou fim às hostilidades entre a FRELIMO e a RENAMO e em 1994 foram realizadas as primeiras eleições multipartidárias em Moçambique.

A mudança constitucional, para além de consagrar a entrada de novos partidos no campo político, legitimou a presença de novos atores sociais no campo económico e social. No campo social, a aprovação da Lei 8/91, relativa à livre associação, conferiu aos indivíduos a liberdade de se juntar e lutar pelos seus ideais. No campo económico, o desmoronamento da planificação centralizada deu lugar ao protagonismo das empresas privadas que dão corpo à livre concorrência. Assim, nos sectores de saúde, educação e da banca, por exemplos, assistimos à emergência e consolidação de empresas de iniciativa privada como clínicas, escolas e bancos.

No campo do ensino superior, a entrada de instituições privadas do ensino foi legalizada através da aprovação da Lei 1/93, de 24 de Junho que não só estabelece regras de funcionamento do ensino superior, mas também tem a particularidade de autorizar a criação e o funcionamento de instituições privadas no ensino superior. Esta Lei 1/93 de 24 de Junho foi posteriormente revista através da introdução da Lei 05/2003, de 21 de Janeiro, e sofreu modificações decorrentes da introdução da Lei 27/2009 de 29 de Setembro.

Historicamente, o Instituto Superior Politécnico Universitário (atualmente denominada de Universidade A-Politécnica) e a Universidade Católica de Moçambique foram as primeiras instituições privadas do ensino superior a emergir em Moçambique, precisamente em 1995. Uma década depois do surgimento da Universidade A-Politécnica e da Universidade Católica de Moçambique, o país havia registado 12 instituições privadas do ensino superior e, passados 18 anos depois do início do ensino superior privado, o número deste tipo de ensino subiu para 28 instituições (Langa e Zavala, 2015). Segundo a caracterização feita por Langa e Zavala (2015), das 28 instituições privadas do ensino superior 10 eram universidades, 2 institutos superiores e 2 escolas superiores.

Em termos de localização e expansão pelo território moçambicano, até ao ano de 2014, 5 instituições privadas do ensino superior estavam localizadas em Maputo tendo ramificações nas outras províncias, 13 instituições privadas estavam exclusivamente localizadas em Maputo. Destaque também para a província de Sofala que possuía 4 instituições sediadas nesta província, sendo que 2 não possuíam ramificações e 2 se haviam expandido para outras províncias. As províncias de Gaza, Tete e Manica eram sede, cada um delas, de 1 universidade sem ramificações e a província de Nampula era sede de 2 universidades, 1 com ramificações noutras províncias e 1 sem ramificações (Langa e Zavala, 2015).

Comparando os dados agregados das instituições públicas e privadas por regiões, podemos observar que, segundo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES, 2016a), a cidade de Maputo possui 26 instituições do ensino superior (IES), seguindo-se a província de Maputo com 10 instituições do ensino superior (IES), a província de Tete tem 9, as províncias de Sofala e Manica possuem cada uma delas 8 instituições do ensino superior, as províncias de Nampula, Zambeze e Gaza têm 7 instituições de ensino superior (IES) cada, as províncias de Cabo Delgado e Niassa apresentam 6 instituições cada, e a província de Inhambane tem 4 instituições do ensino superior, conforme a tabela descritiva que apresentamos abaixo.

Tabela 5 - *Distribuição das intuições do ensino superior por províncias*

Localização da IES	IES públicas	IES privada	Total
Cidade de Maputo	8	18	26
Província de Maputo	3	7	10
Gaza	3	4	7
Inhambane	2	2	4
Sofala	2	6	8
Manica	4	4	8
Tete	4	5	9
Zambeze	4	3	7
Nampula	3	4	7
Cabo Delgado	2	4	6
Niassa	2	4	6

Fonte: MCTES (2016a).

A Tabela 5 mostra-nos que o ensino superior existe em todas as províncias de Moçambique. Contudo, a sua distribuição pelas regiões no país é desigual na medida em que há locais (como Maputo) que se destacam por concentrar maior número de instituições do ensino superior do que que outros lugares (com particular realce para Inhambane). O surgimento das instituições privadas teve um papel decisivo para a consolidação da expansão do ensino superior. Por um lado, porque as instituições privadas de ensino superior, à semelhança das instituições públicas, estão presentes em todas as províncias e, por outro lado, porque se apresentam em todas as províncias em maior número do que as públicas, excetuando a província de Zambeze que apresenta maior número de instituições públicas do que privadas e as províncias de Manica e Inhambane, cujo número das instituições públicas é igual ao das privadas.

Se fizermos uma comparação entre o ensino superior em Moçambique nos primeiros 20 anos depois da independência (1975-1995) e nos últimos 20 anos (2000-2020), observamos dinâmicas muito

significativas. De facto, as desigualdades de distribuição das instituições do ensino superior pelas regiões do país nos primeiros 20 anos eram extremas, pois o ensino superior se concentrava quase totalmente em Maputo, excetuando duas delegações do Instituto Superior Pedagógico (ISP), transformada em Universidade Pedagógica (UP) em 1995: a Delegação da Beira estabelecida em 1989 e a Delegação de Nampula, cuja fundação ocorreu em 1995 (Donaciano, 2011).

Contudo, se nos limitarmos às regiões do país em que as instituições superiores estão presentes, observamos que, nos últimos 20 anos, com a expansão do ensino superior pelo país, as desigualdades de distribuição do ensino superior começaram a ser esbatidas porquanto o ensino superior deixou de situar-se exclusivamente em Maputo e passou a ser uma realidade em diversas regiões.

A expansão do ensino superior pelo país não significou a sua democratização, pois, apesar do crescimento da população estudantil do ensino superior nos últimos 20 anos, o número dos alunos neste subsistema de ensino é inferior a 1% da população total de Moçambique, percentagem abaixo do rácio da África Austral (região africana em que Moçambique se localiza) e do rácio mundial, situados em 10% e 20%, respetivamente (Noa, 2011). Além disso, as instituições públicas que concentram o maior número dos estudantes do ensino superior, a UEM e a UP, são atravessadas no seu funcionamento por uma dimensão de mercantilização (Langa, 2012: Gonçalves, 2018), isto é, o serviço público assume características do serviço privado e de comercialização.

Isto significa que a extensão do ensino superior nas instituições públicas para o período pós-laboral é mais alimentada pela busca do aumento de receitas através de cobranças de propinas mensais, como acontece nas instituições privadas, do que em estender o bem público aos que têm poucos recursos (Gonçalves, 2018). Ou seja, esta postura, nas palavras de Gonçalves, "privatista" do Estado promove o acesso desigual ao ensino superior, pois é favorável para determinados grupos que reúnam rendimentos à altura das propinas exigidas, mas exclui diversos estratos sociais destituídos de condições financeiras exigidas pelas instituições públicas de ensino que oferecem o ensino pós-laboral.

A estratégia de diversificação de fontes de financiamento por parte das instituições públicas surge em resposta ao novo contexto imposto pelas políticas neoliberais em que as condições de reprodução do ensino superior sofrem mudanças profundas em diversos contextos. Inicialmente definida como um bem público, cuja reprodução e manutenção eram suportadas totalmente pelo Estado, a Universidade, no contexto das políticas neoliberais, apesar do reconhecimento do seu estatuto como um bem público, deixou ser exclusivamente assegurada pelo Estado em termos financeiros (Santos, 2005).

O período de maior expansão e as razões da expansão do ensino superior têm sido situados por autores que refletem sobre o ensino superior em Moçambique. Langa (2012), por exemplo, considera que o período entre 2000 e 2010 foi o de maior crescimento e avança duas razões explicativas: a intencionalidade do Estado de expandir o ensino superior, visivelmente vincada pelo seu Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, cujo objetivo fundamental era expandir o ensino superior. A segunda razão, que materializa a intencionalidade da primeira, é que o Estado recebeu, dentro do período referido, um empréstimo do Banco Mundial para viabilizar a expansão do ensino superior.

Ainda que localize o início da expansão no período anterior ao ano de 2000 (ano em que começou a implementação do Plano Estratégico do Ensino Superior virado à expansão do ensino superior), a posição de Rosário coincide com a de Langa. Para Rosário (2012), o período entre 1997 e 2010, em que o ensino superior possuía 44 instituições privadas e públicas, foi de maior expansão em números de estudantes matriculados e número de instituições de ensino. Contudo, entende que a "desordem programada" teve um papel relevante no crescimento do ensino superior. Através desta expressão, "desordem programada", o autor pretende destacar a atuação paradoxal do Estado que, não obstante dispor de um instrumento legal que definia claramente os critérios de autorização para a criação e funcionamento das instituições do ensino superior (IES), desrespeitava nos seus procedimentos o que a lei do ensino superior preconizava, permitindo que algumas IES fossem autorizadas em clara violação da lei: sem as necessárias instalações, desprovidas de bibliotecas adequadas, laboratórios, equipamentos ou possuindo docentes que não cumpriam o que estava estatuído em termos de tempo de trabalho ou o que a lei exigia relativamente aos graus académicos.

As contradições entre o crescimento de instituições do ensino e a fraca qualidade são referidas por Noa (2011; 2019) e estão no âmago da reflexão de Matos e Mosca (2010). Para além da fraca capacidade de fiscalização das condições de abertura, funcionamento e monitoria das instituições do ensino superior, Matos e Mosca (2010) destacam um Estado sem uma estratégia consistente na definição de prioridades de formação e investigação para um ensino superior de qualidade, um Estado aparentemente preso à ideia de que o mercado por si gera qualidade, posição que os autores negam devido à ausência de evidência a favor dela.

Na perspetiva de Matos e Mosca (2010), a ineficiência do ensino superior pode ser vista na incapacidade que manifesta na resolução de problemas concretos em diversos setores da sociedade. As soluções do ensino superior deveriam ser encontradas, por um lado, na criação de condições e recursos imprescindíveis para o processo pedagógico e, por outro lado, na imperiosa formação de seu corpo

docente, na definição clara de currículo e áreas de investigação que devem estar ligadas a uma rede internacional de conhecimento.

3.2.2.3 As ciências sociais e humanas no contexto neoliberal

Quando analisámos as ciências sociais e humanas no contexto da experiência socialista, não nos preocupamos em explicitar o conceito a que damos primazia relativamente às ciências sociais e humanidades. Neste ponto, demonstramos, meteoricamente, por um lado, a complexidade para a qual nos remete a delimitação da área das ciências sociais e humanidades e, por outro lado, a porosidade das fronteiras entre humanidades e ciências sociais posta em evidência pelo contexto institucional em que a ciência é exercida.

O conceito de humanidades que assumimos neste trabalho resulta da proposta avançada por Fidalgo (2008), para quem o ensino das humanidades compreende os cursos de letras: Filologia, História e Filosofia. Na análise de Fidalgo, a procura de cursos de humanidades, de forma geral e muito particularmente de cursos de línguas, afetada pela mudança da estrutura social da sociedade em que o discurso da imagem se tornou hegemónico, marginalizando o poder anteriormente assumido pela palavra, está em crise, isto é, a sua procura tornou-se tão problemática que põe em causa a sua continuidade em muitos lugares.

Dito de outro modo, a mudança da estrutura social na qual se destaca a fusão da *bios* com a *techné* (Martins, 2015) não só conduziu à deslegitimação da palavra escrita e falada (Reis citado por Fidalgo, 2008), mas também tem permitido que novos cursos, cujo discurso se alicerça na imagem, ganhem maior protagonismo em detrimento de cursos tradicionais das humanidades (Fidalgo, 2008).

Contudo, a nossa posição, no lugar de estabelecer os cursos das humanidades de forma fixa e inexorável, prefere uma análise que prioriza o contexto institucional de integração dos cursos. Por isso, alguns cursos considerados de humanidades (particularmente o curso de História) podem, num outro contexto, integrar o grupo das ciências sociais. Ou seja, os contextos de exercício da ciência são determinantes ou para a aproximação das disciplinas das ciências sociais e das humanidades ou para o seu distanciamento.

A terminologia "ciências sociais" é complexa. A sua utilização em Moçambique é anterior ao surgimento de uma unidade orgânica assumidamente vocacionada para o ensino das ciências sociais. Como vimos na Tabela 3, todos os cursos que não fossem das ciências naturais faziam parte das ciências sociais e humanas. Assim, os cursos de Francês, Linguística, Pedagogia, Direito, Diplomacia, Geografia, Economia e outros integravam o grupo das ciências sociais. Porém, Fernando (2013) e Brito (2011), por

exemplo, usam o termo "ciências sociais" reportando-se a um grupo restrito de cursos, cuja introdução em Moçambique decorreu do surgimento da Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS) da UEM. Referimo-nos aos cursos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, na fase de arranque da UFICS.

Na contextualização feita por Silva e Pinto (2009) e Nunes (2001) sobre as ciências sociais, estas envolvem cursos como Psicologia, Sociologia, Economia, Semiologia, História, Antropologia, Ciência Política, Demografia, Psicologia Social. Silva (2009) acrescenta o curso de História no grupo das ciências sociais. No nosso entendimento, o contexto institucional onde estes cursos estão inseridos é extremamente decisivo para a aproximação ou distanciamento destas disciplinas como integrantes do que se poderá considerar grupo de ciências sociais. O que as abordagens de Silva e Pinto (2009) e Nunes (2001) mostram é que, recorrendo à história das ciências sociais, é possível encontrar elementos de ligação (pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos que presidem à construção da realidade social estudada) entre essas disciplinas, os quais podem ser mobilizados num contexto específico para a configuração do grupo das ciências sociais. Contudo, outros elementos ditados pelo contexto institucional onde estão integrados diversos cursos podem ser decisivos para que determinados cursos façam parte das ciências sociais.

De facto, para além de cursos como Psicologia, Sociologia, Economia, Semiologia, História, Antropologia, Ciência Política, Demografia, Psicologia Social, referidos por Silva e Pinto (2009), Silva (2009) e Nunes (2001), outras disciplinas podem fazer parte do grupo das ciências sociais por razões que só analisando o contexto concreto de inserção dos cursos aludidos podem ser compreendidas (dentre várias razões, apontam-se, só a título de exemplo, as seguintes: as solicitações económicas ou políticas provenientes do meio externo ao campo da ciência e as próprias dinâmicas internas da ciência - lutas de poder entre pares que se firmam nas fronteiras disciplinares, por exemplo - que se verificam em cada contexto).

Na UEM, por exemplo, surgiram cursos integrados na família das ciências sociais que em outros contextos institucionais não fazem parte daquele grupo: reportamo-nos ao curso de Serviço Social que surgiu do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras e Ciências Sociais e ao curso de Administração Pública, integrado no Departamento de Administração Pública e Ciência Política da mesma Faculdade.

Ainda sobre a UEM, os cursos de História e Geografia eram inicialmente ministrados em unidades orgânicas distintas dos cursos de Sociologia e Antropologia, mas a fusão da Faculdade de

Letras e da UFICS, ocorrida em 2003 (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023), os colocou na mesma unidade orgânica.

Este último exemplo mostra-nos que no mesmo contexto institucional as dinâmicas sociais podem contribuir ou para aproximar os cursos que inicialmente estava afastados ou para afastar aqueles que inicialmente estavam próximos, como veremos relativamente ao curso de Geografia na UP.

Estas considerações, que destacam o contexto institucional para compreender como são concebidos e operacionalizados os cursos das ciências sociais, são aplicáveis a outras instituições do ensino superior em Moçambique em que se ensinam ciências sociais. Com efeito, na UP, a atual Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia, inicialmente designava-se Faculdade de História e Geografia (os cursos ministrados eram de História e Geografia). Posteriormente, passou a chamar-se Faculdade de Ciências Sociais. Nos primeiros tempos, a Universidade manteve os cursos de História e Geografia, aos quais juntou depois o curso de Filosofia. A introdução do curso de Filosofia obrigou a que a denominação fosse ajustada para "Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia". A Faculdade oferece atualmente os cursos de licenciatura em História, Direito, Sociologia, Ensino de Filosofia, Filosofia do Desenvolvimento Institucional, História Política e Gestão Pública.[4] Importa destacar que o curso de Geografia que primitivamente estava integrado na Faculdade de Ciências Sociais, devido à dinâmica institucional, passou a ser ministrado na Faculdade das Ciências da Terra e Ambiente.

A convivência institucional entre as diversas ciências sociais inicialmente separadas pode contribuir para uma maior aproximação curricular (partilha de algumas unidades curriculares que são consideradas relevantes num determinado contexto de ensino). No ISArC, por exemplo, todos os cursos ministrados (Gestão e Estudos Culturais, Cinema e Audiovisual, Dança e Artes Plásticas) incluem as unidades curriculares localmente consideradas relevantes para a compreensão do fenómeno artístico-cultural: Introdução à Sociologia, Teoria de Conhecimento, Antropologia Social, Sociologia da Arte, Introdução ao Trabalho Científico, Métodos de Estudo, por exemplo (Meneses e Marrengula, 2015).

Um exemplo adicional ocorre nos cursos de mestrado oferecidos pela UP, nos quais existem unidades curriculares consideradas de tronco comum, nomeadamente: Teoria do Currículo e Metodologia do Ensino Superior que são definidas como obrigatórias e as unidades curriculares de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Políticas Públicas da Educação (em África e Moçambique) que são opcionais, isto é, o estudante, independentemente do mestrado que escolher,

[4] Pode-se ver o historial da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia em https://fcsf.up.ac.mz/pt/a-fcsf/breve-historial (consultado no dia 20 de maio de 2023).

deverá frequentar as unidades curriculares referidas observando o critério que a Universidade confere às disciplinas referidas (Universidade Pedagógica, 2013).

A terminologia ciências sociais é também usada em algumas instituições privadas do ensino superior em alusão a cursos ligados à análise e intervenção nos processos produtivos das organizações. Na Universidade Wutivi, por exemplo, as ciências sociais agregam cursos como: Gestão de Recursos Humanos, Psicologia Social e do Trabalho, Marketing, Gestão Turística, Ciências da Comunicação, Administração Pública e Psicologia Clínica[5].

Apesar da complexidade acima referida, é inegável que a abertura da extinta UFICS da UEM em 1995 inaugurou uma nova dinâmica na história das ciências sociais em Moçambique. De facto, a introdução, por exemplo, dos cursos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, que até então eram inexistentes como cursos, ampliou e complexificou o campo das ciências sociais, cuja presença se limitava aos cursos de História e Geografia, lecionados na UEM e UP, se nos limitarmos às propostas de Silva e Pinto (2009) e Nunes (2001) sobre as disciplinas constituintes das ciências sociais.

Embora as instituições superiores privadas do ensino superior privilegiem mais cursos virados, usando termos de Feijó (2017, p. 344), para "o aumento da eficácia e modernização do trabalho", como os que a Faculdade Ciências Sociais da Universidade Wutivi oferece, é possível encontrar a presença de cursos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política nas instituições privadas do ensino superior. De facto, apesar de uma existência meteórica, o curso de Sociologia já foi ministrado no Instituto Superior de Tecnologia de Moçambique de Moçambique e na Universidade Jean Piaget (Meigos, 2015a). Além destas instituições, a Universidade São Tomás de Moçambique, a Universidade A-Politécnica e a Universidade Católica de Moçambique tiveram um curso de Licenciatura em Sociologia. O Instituto Superior Monitor, uma instituição privada, oferece atualmente uma Licenciatura em Sociologia, uma Licenciatura em Antropologia e um Mestrado em Sociologia do Trabalho e das Organizações[6]. O curso de Ciência Política atualmente existe na Universidade Católica de Moçambique, que oferece também um Mestrado em Antropologia Aplicada ao Desenvolvimento (Amâncio e Tassinari, 2019).

Longe de fazer um levantamento exaustivo sobre a aparição, nas instituições superiores privadas, de alguns cursos de ciências sociais nos termos definidos por Brito (2011) e Fernandes (2013), esta pequena incursão pretende demonstrar que, apesar da sua presença meteórica, nas instituições

[5] Os cursos ministrados na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Wutivi podem ser vistos na página da Universidade https://unitiva.ac.mz/licenciatura/ (consultado no dia 12 de maio de 2023).

[6] As ofertas do Instituto Superior Monitor podem ser encontradas na página do Instituto https://www.ismonitor.ac.mz/cursos-de-licenciatura/novos-cursos/ (consultado no dia 20 de maio de 2023).

privadas, no atual contexto do ensino superior marcado pela concorrência, há registo de presença dos cursos de Sociologia, Ciência Política e Antropologia que coabitam com os cursos preocupados com a eficácia e modernização económica, como os caracterizou Feijó (2017).

Contudo, é nas instituições públicas onde os cursos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política têm tido maior desenvolvimento, pois a sua lecionação, devido à sua continuidade ao longo do tempo, tem contado cada vez mais com a presença de docentes e pesquisadores do quadro com formação avançada (mestres e doutores e tem sido acompanhada de abertura dos níveis de pós-graduação em várias instituições públicas.

A UEM, além dos cursos de graduação em Antropologia, Ciência Política, Sociologia, Serviço Social, Administração Pública, História, por exemplo, oferece cursos de mestrado em Antropologia Social, Sociologia Rural e Gestão do Desenvolvimento, História de Moçambique e África Austral. No ensino de humanidades, destaca-se o curso de Doutoramento em Linguística e os seguintes cursos de mestrado: Bilinguismo e Educação Bilingue, Ensino de Português.

A preocupação da UP em estabelecer-se em diversas regiões do país contribuiu para que os cursos de Antropologia e Sociologia, por exemplo, também se expandissem territorialmente: primeiro ao nível de graduação e numa fase posterior ao nível de pós-graduação (mestrado).

O contexto inaugurado pela Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS), da UEM, onde se introduziram os cursos de Antropologia, Sociologia, Ciência Política, marca uma nova forma de abordar a trans e a interdisciplinaridade no ensino de ciências sociais em Moçambique. De facto, para além de os estudantes terem diversas unidades curriculares que corporizam as ciências sociais, os diversos cursos ministrados possuíam unidades curriculares comuns que se ocupavam de questões epistemológicas e metodológicas transversais a todas as ciências sociais (UFICS, 1998).

Esta abordagem trazida pela UFICS (1998), mais do que a presença de unidades curriculares como Sociologia, Antropologia e Ciência Política em todos os cursos ministrados, preocupava-se com questões transversais de produção de conhecimento que não se limitavam a uma área de especialização específica. Nesta perspetiva, as questões inter e transdisciplinares são colocadas com mais acuidade.

3.3 As posições desiguais das instituições do ensino superior

Durante a experiência socialista, as três instituições do ensino superior até então existentes (UEM, UP e ISRI) foram objeto de hierarquizações diferenciadas: atribuía-se um maior peso à UEM do

que às outras, que foram sendo tratadas "como parentes menores perante a Universidade Eduardo Mondlane" (Rosário, 2012, p. 91).

O maior capital da UEM, o seu papel de "deformador do campo" (Bourdieu, 2004), é também referenciando por Gonçalves (2018) e reforçado por Rosário (2012) no processo de expansão do ensino superior.

De facto, Gonçalves (2018), ao reportar-se às condições sob as quais o ensino superior se podia expandir na regulamentação até então existente (anterior à introdução da lei específica do ensino superior), observou que a decisão de expansão do ensino superior tinha sido deixada sob a responsabilidade da UEM. Portanto, seria esta Universidade que, avaliando as necessidades internas do campo (questões ligadas ao desenvolvido científico), se pronunciaria a favor ou não da expansão do ensino superior.

Já no âmago das discussões sobre a decisão de expansão do ensino superior, Rosário (2012) faz alusão a posições provenientes do campo político que não só resistiam à ideia de expansão, mas também recusavam dissociar a UEM do debate e da decisão de expansão. Contudo, seria o próprio reitor da Universidade a pronunciar-se a favor da expansão através da criação de outras instituições do ensino superior.

Os termos em que a discussão foi feita sugerem que a Universidade tinha uma posição relevante e de peso no campo do ensino superior. Por isso, devia ser a UEM a definir o curso da expansão do ensino superior. Dito de outro modo, nas posições identificadas por Rosário (2012) e Gonçalves (2018), a evolução do campo do ensino superior devia subordinar-se à dinâmica interna da UEM, que era considerada a autoridade competente para se pronunciar sobre a expansão

Embora o estudo realizado por Langa (2006), por ser sincrónico, não nos ofereça dados sobre a história e o processo de crescimento do campo do ensino superior ao longo dos anos, é relevante na medida em que, reportando-se às instituições de ensino superior existentes em 2003, nos permite apreender as características das diversas instituições ligadas ao campo do ensino superior e comparar as constatações do estudo com as informações mais recentes.

O estudo realizado por Langa (2006) mostra que, em 2003, a UEM possuía maior número de professores, seja a tempo integral, seja a tempo parcial; maior número de professores licenciados, mestres e doutorados; maior número de professores nas categorias de assistentes estagiários, assistentes, auxiliares, associados e catedráticos.

Tabela 6 – *Qualificações e tempo de trabalho dos docentes do ensino superior em 2003*

INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR	QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE					
	1. Licenciados		2. Mestrados		3. Doutorados	
	Tempo parcial	Tempo inteiro	Tempo parcial	Tempo inteiro	Tempo parcial	Tempo inteiro
ACIPOL	26	23	22	5	7	3
ISPU	107	19	31	3	9	5
ISTEM	118	11	37	1	16	2
ISUTC	4	4	14	2	4	3
ISRI	30	12	1	14	0	2
UDM	22	0	9	1	0	0
UCM	47	40	15	36	1	5
UMMB	42	0	6	1	1	0
UP	49	168	8	33	6	30
UEM	299	388	40	134	24	127
TOTAL	744	665	183	230	68	177

Fonte: Dados selecionados de Langa (2006).

Conforme a tabela acima, o corpo docente das IES em Moçambique era composto por licenciados, mestres e doutores em 2003. Os licenciados constituíam o grupo maioritário - mais licenciados a tempo parcial (cerca de 744 docentes) do que a tempo inteiro (calculados em 665 docentes). Os doutorados constituíam o grupo minoritário: mais doutores a tempo inteiro (177) do que a tempo parcial (68). Dos doutorados que trabalhavam no ensino superior a tempo inteiro, 71,8 % eram da UEM (uma instituição pública) e 17,0% eram da UP (instituição pública). Isto significa que as instituições privadas dispunham de um número muito reduzido de doutorados a tempo inteiro.

A UP e a UEM possuíam, em todas as subcategorias que caracterizam os níveis de formação dos professores (licenciatura, mestrado e doutoramento), mais docentes a tempo inteiro do que a tempo parcial. As outras instituições do ensino superior, sobretudo as privadas, possuíam mais docente a tempo parcial do que a tempo inteiro em todas as subcategorias de formação dos docentes. Esta realidade observada por Mário et al. (2003) justifica-se, segundo os autores, pelo facto de os professores que trabalham a tempo inteiro nas universidades públicas serem, em grande parte, os mesmos que trabalham a tempo parcial nas instituições privadas.

Como vimos inicialmente, o campo do ensino superior conheceu uma mudança no período entre os anos 2000 e 2010, o que significa que alguns dados mencionados pelo estudo de Langa (2006) sofreram alterações significativas. Com efeito, o campo do ensino superior, ao contrário das 11 IES analisadas no estudo de Langa (2006), é atualmente composto de 55 instituições (MCTES, 2023), as quais estão mais distribuídas pelo país do que em 2003 (período a que se refere o estudo de Langa). Contudo, algumas características do campo do ensino superior mantêm-se inalteradas, pois, embora se registe a presença muito reduzida de docentes com pós-graduação como nível académico (MCTES, 2023), categoria que não fez parte do estudo de Langa (2006), os níveis de formação dos docentes do ensino superior aludidos por Langa (2006) mantêm-se inalterados. Ou seja, em termos de formação, os professores do ensino superior são licenciados, mestres e doutores.

Em 2015, os licenciados eram a categoria maioritária dos docentes do ensino superior (mais licenciados a tempo parcial do que licenciados a tempo inteiro) e o grupo minoritário era composto por doutores a tempo inteiro (MCTES, 2016a). Contudo, em 2022, os mestres são a categoria maioritária e os doutores continuam a ser a categoria minoritária (MCTES, 2023).

As instituições privadas contam mais com docentes contratados do que a tempo inteiro. Esta realidade, observada por Langa (2006), corroborada pelos dados fornecidos pelo MCTES (2016a; 2023), reflete uma característica estruturante das IES, observada por Mário et al, desde o surgimento das instituições privadas. Segundo os autores, os docentes a tempo inteiro nas instituições públicas são, na sua maioria, contratados nas instituições privadas.

Tabela 7 – *Qualifcações e tempo de trabalho dos docentes do ensino superior em 2022*

Tipo de instituição superior	1. Licenciados		2. Mestrados		3. Doutorado	
	Tempo inteiro	Tempo parcial	Tempo inteiro	Tempo parcial	Tempo inteiro	Tempo parcial
Instituições públicas	1850	587	2598	591	906	175
Instituições privadas	470	3081	929	2388	295	448
Total	2320	3668	3527	2979	1201	623

Fonte: Dados selecionados de MCTES (2023).

Comparando os dados de Langa (2006) com os de MCTES (2023), observamos que, em termos de valor absoluto, o número de licenciados, mestres e doutores que asseguram a formação nas IES aumentou significativamente nos últimos anos, pois de 744 licenciados a tempo parcial em 2003 passou-se para 3668 (crescimento de 493%.) em 2022. O número de licenciados a tempo inteiro subiu de 665 para subiu para 2320 docentes em 2022.

O número de mestres a tempo inteiro subiu de 230 em 2003 para 3527 (cerca de 1533%) em 2022 e a tempo parcial de 183 em 2003 para 2979 (cerca de 1628%) em 2022. O aumento estende-se aos níveis de professores com nível de doutoramento ligados ao ensino superior. Na verdade, o número dos que estavam a tempo inteiro nas IES subiu de 177 para 1201 o que representa um crescimento de 679% e o número dos doutorados a tempo parcial em 2003 era de 68 e em 2022 passou para 623 que corresponde a 916 %.

O número de docentes com o nível de mestrado, seja a tempo parcial, seja a tempo inteiro, registou o crescimento mais elevado de todas as categorias. Para a compreensão das condições que tornaram possível o crescimento desta categoria no ensino superior em Moçambique, é fundamental retomarmos a contextualização de Matos e Mosca (2010) sobre o início dos níveis de pós-graduação em Moçambique.

Na verdade, os primeiros mestres e doutores em Moçambique foram formados no estrangeiro. Matos, Tembe e Arnaldo (2023) reportam-se aos docentes da UEM que, no período da experiência

socialista, foram formados, entre outros países, na União Soviética, na República Democrática Alemã, Checoslováquia e Cuba. Quando Moçambique aderiu às políticas neoliberais, apareceram novas oportunidades de formação no estrangeiro. Assim, sob o financiamento do Banco Mundial, a UEM conseguiu formar docentes com níveis de mestrado e doutoramento em Portugal, França, Países Baixos, Suécia, Reino Unido, Estados Unidos da América, Brasil, Itália, Zimbabwe, África do Sul e outros (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023).

A este primeiro contexto de formação realizado no estrangeiro, juntou-se uma nova dinâmica: a abertura em Moçambique de cursos de mestrado numa fase inicial e posteriormente de cursos de doutoramento.

Nas IES públicas, o início consolidado da formação nos níveis de pós-graduação coube à UEM que, depois da aprovação pelo Conselho Universitário da Universidade, em 1999, introduziu os cursos de mestrado no ano de 2000 (Universidade Eduardo Mondlane, 2020). Em 2003, a UEM possuía 10 cursos de mestrado integrados em 4 faculdades: na Faculdade de Direito (Mestrado em Ciências Jurídicas, Mestrado em Ciências-Jurídico-Económicas), na Faculdade de Educação (Mestrados em Desenvolvimento Curricular, Educação Adultos e Educação em Ciências Naturais), na Faculdade de Medicina (Mestrado em Saúde Publica) e na Faculdade de Agronomia e Engenharia (Mestrados em Comunicação e Transformação Rural, Economia e Análise de Políticas, Gestão dos Recursos Naturais e Gestão Empresarial) (Universidade Eduardo Mondlane, 2003).

O número de cursos de mestrado oferecido pela UEM foi aumentando com o tempo. Na verdade, em 2008 a Universidade possuía 20 cursos de mestrado, integrados em 7 faculdades e/ou escolas e possuía um doutoramento em Linguística (Universidade Eduardo Mondlane, 2008); em 2015, a Universidade dispunha de 54 cursos de mestrado e 3 cursos de doutoramento – Linguística, Direito e Ciência e Tecnologia de Energia – (Universidade Eduardo Mondlane, 2015). Posteriormente, a Universidade expandiu ainda mais as suas ofertas, chegando a 79 cursos de mestrado e 10 cursos de doutoramento em 2019 (Universidade Eduardo Mondlane, 2019).

A UP, depois de mais de duas décadas de formação ao nível da graduação em diversas áreas, nas quais passou a contar com centenas de docentes com o grau de doutor (Universidade Pedagógica, 2013, p. 11), introduziu os primeiros cursos de mestrado em 2008. Neste período, foram abertos 12 cursos de mestrado nas seguintes áreas: Geografia, Filosofia e História (integrados na Faculdade de Ciências Sociais), Ensino da Biologia, da Física, da Química, da Informática e da Química (que eram lecionados na Faculdade de Ciências Naturais e Matemática), Ensino em Francês (integrado na

Faculdade de Línguas), Mestrado em Formação de Formadores e Mestrado em Psicologia Escolar (integrados na Faculdade de Ciências Pedagógicas) e Mestrado em Ensino de Educação Física e Treino Desportivo, oferecido pela Faculdade de Educação Física e Desporto (Universidade Pedagógica, 2008).

A UP aumentou os cursos de mestrado em 2013, introduzindo novas áreas formação. Com efeito, na Faculdade de Ciências Sociais, para além de manter os cursos de mestrado iniciados em 2008, passou a oferecer mais dois mestrados: Mestrado em Gestão Ambiental e Mestrado em Ciência Política e Estudos Africanos. A Faculdade de Ciências Naturais e Matemática acrescentou o Mestrado em Estatística[7].

Aos cursos de mestrados referidos, em 2013 a UP juntou 5 doutoramentos: três (Doutoramento em Filosofia, Doutoramento em Educação/Currículo, Doutoramento em Geografia) que entrariam imediatamente em funcionamento enquanto o Doutoramento em Ciências do Desporto e o Doutoramento em Ciência da Linguagem aplicadas ao Ensino de Línguas estavam em fase conclusiva de preparação para a sua implementação (Universidade Pedagógica, 2013).

Nos últimos anos, a UP, ampliou ainda mais os cursos de mestrado, abrindo novos cursos, tais como, por exemplo, Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento, Design e Multimedia, Ensino de Português, Ensino de Inglês e Gestão Desportiva, aos quais juntou mais cursos de doutoramento: Doutoramento em Meio Ambiente, Doutoramento em História de África Contemporânea e Doutoramento em Ciências de Desporto/ Treino Desportivo para Crianças e Jovens (Universidade Pedagógica de Maputo, 2019).

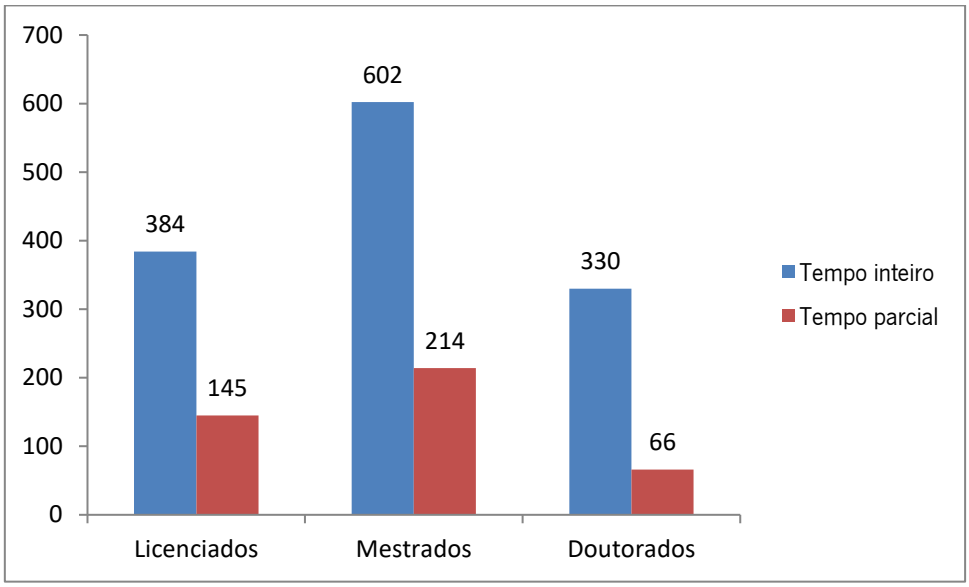
A abertura dos cursos de pós-graduação, iniciada pela UEM e posteriormente pela UP e outras instituições de ensino superior, contribuiu significativamente para a redução do número de docentes apenas licenciados e para o aumento dos que possuem graus de mestrado e de doutoramento. Com efeito, enquanto na pesquisa de Langa (2006) era a UEM que tinha o maior número de docentes licenciados a tempo inteiro, em 2022, a UEM e a UP de Maputo destacam-se por apresentarem um maior número de docentes com grau de mestrado (parcial ou totalmente vinculados à Universidade) e de doutorados a tempo inteiro (MCTES, 2023)

Na informação estatística produzida pela Universidade referente ao ano de 2019, os resultados da introdução dos cursos de pós-graduação são mais visíveis na medida em que, por um lado, os professores com o nível de mestrado consolidaram o seu estatuto de categoria maioritária e, por outro

[7] Em 2013, a Universidade Pedagógica abriu em diversas faculdades e escolas vários de mestrados nas áreas como Linguística, Comunicação, Educação, Desporto, Psicologia e Administração (Universidade Pedagógica, 2013).

lado, os doutorados, apesar de continuarem a ser o grupo minoritário, aproximaram-se em termos numéricos do grupo dos professores com nível de licenciado (Universidade Eduardo Mondlane, 2019).

Gráfico 1 - *Grau académico dos docentes e o tipo de vínculo com a Universidade*



Fonte: Universidade Eduardo Mondlane (2019).

Se tivermos em consideração a observação feita por Mário et al (2003), segundo a qual a maioria dos docentes das instituições superiores públicas a tempo inteiro trabalha a tempo parcial nas instituições privadas, concluímos que o aumento de número de docentes com os níveis de mestrado e doutorado na UEM e na UP beneficiou também as instituições privadas que passaram a dispor de mais docentes qualificados para contratar.

3.3.1 As instituições superiores dominantes

A UEM e a UP ocupam posições de destaque relativamente às outras IES no campo do ensino superior em Moçambique. De facto, para além da continuidade e diversificação das suas ofertas nos cursos de graduação, as duas instituições possuem maior número de docentes do que as restantes instituições superiores (Langa, 2006; MCTES, 2016a). Ambas possuem, de forma consolidada, maior número de docentes que trabalham mais a tempo inteiro do que a tempo parcial (Langa, 2006; MCTES, 2016a) e ainda contam com um corpo docente mais qualificado (Mário et. al., 2003; Langa, 2006; MCTES, 2016a) e que se destacam por possuir maior número de publicações científicas (Langa, 2006).

Atualmente, a UEM possui o maior número de estudantes matriculados (MCTES, 2023), posição que meteoricamente foi ocupada pela UP em 2015 (MCTES, 2016a) em virtude da sua maior expansão territorial, interrompida em 2019 quando a UP foi desmembrada e deu origem a várias universidades.

Além disso, como vimos, as duas universidades possuem cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que têm sido referência pela sua continuidade no tempo e por consolidar as áreas de graduação que as universidades oferecem há mais de duas décadas.

3.3.1.1 Os fundamentos das posições desiguais

O estudo realizado por Langa (2006) colocou a UEM, seguida pela UP, no topo na hierarquia das instituições no campo de ensino superior em Moçambique em 2003, período a que o estudo se refere. A hierarquização das instituições do ensino superior tem em conta a apropriação dos recursos em disputa no campo do ensino: a monopolização da autoridade científica.

As qualificações do corpo docente, as respetivas categorias profissionais, o total de participações e publicações científicas realizadas, o poder económico das instituições de ensino superior analisadas, bem como o número de acordos e filiações de que cada instituição dispunha, são algumas das variáveis utilizadas na estratificação das instituições de ensino na pesquisa realizada pelo autor.

O crescimento da UP é notório na pesquisa realizada pelo MCTES (2016a) antes do seu desmembramento. Na verdade, no período a que o estudo se refere, a UP, devido à sua expansão territorial, possuía maior número de alunos e docentes do ensino superior. Apresentamos a seguir o contexto que favoreceu o crescimento das duas universidades que dominam o campo do ensino superior em Moçambique.

3.3.1.2 UEM: *alma mater* do ensino superior em Moçambique

A desigualdade de capitais existentes entre as instituições superiores é explicada pelo processo de enraizamento histórico por que cada instituição superior passou. Ou seja, refazendo a história da formação do campo do ensino superior, no seguimento das observações de Bourdieu (1997, p. 59), a UEM, por ter sido a única instituição superior durante uma década depois da independência, recebia do Estado todos os recursos materiais, financeiros, humanos e de cooperação internacional que eram canalisados para o ensino superior nesse período.

Devido a esta posição de antiguidade no campo, relevante na conquista da posição de "estabelecido" (Scotson e Elias, 2000), muitos problemas que algumas instituições superiores enfrentam atualmente já foram superados pela UEM no passado, o que leva as outras instituições superiores a recorrer à UEM como uma referência na busca de solução, como veremos na colocação feita por Taimo e Gonçalves (2023) que associam a UEM à instituição-mãe, geradora do ensino superior.

Contrariamente à UP e ao ISRI, que na sua génese se restringiam às áreas pedagógicas e de diplomacia respetivamente, a UEM, desde a sua origem, caracterizou-se, nas suas ofertas de ensino, por maior diversidade, continuidade e abrangência nos seus cursos para alcançar o maior número possível de áreas de formação que foram definidas como prioritárias para o desenvolvimento do país e do seu sistema pedagógico e científico.

A diversidade de áreas de formação não só teve continuidade ao longo do tempo, mas também foi alargada. Por exemplo, Matos, Tembe e Arnaldo (2023) apontam a existência de diversas áreas de formação na UEM como engenharias, medicina, economia, letras, ciências, agronomia e silvicultura, veterinária e formação de professores em 1978.

No Diploma Ministerial nº 86 de 26 de Setembro de 1990, a diversidade e a maior abrangência é descrita com mais detalhe. Com efeito, nos cursos de ciências sociais e humanas, a Universidade oferecia cursos de Geografia, História, Direito, Economia e Linguística. Nas áreas de engenharias, a Universidade possuía cursos de Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Mecânica, Engenharia Agronómica, Engenharia Florestal, Engenharia Veterinária e Engenharia Química, aos quais se juntavam os cursos de Arquitetura, Química, Biologia, Geologia, Matemática e Física.

Ao longo do tempo, a expansão das áreas de formação tem sido notável. De facto, em 2002 possuía 34 cursos de licenciatura (Universidade Eduardo Mondlane, 2002); Em 2004 aumentou para 42 cursos de licenciatura (Universidade Eduardo Mondlane, 2004) e em 2019, a Universidade tinha 102 cursos de licenciatura (Universidade Eduardo Mondlane, 2019).

Mário et al., (2003), ao procederem ao levantamento de cursos que cada instituição superior ministrava em 2001, atestam esta posição de poder que a UEM tem ocupado no campo. Em 2001, a UEM, segundo os autores, possuía 26 cursos de licenciatura, seguido pela UP que tinha 11 cursos virados à formação de professores e gestores da educação, o Instituto Superior Politécnico Universitário (ISPU) tinha 9 cursos, a Universidade Católica de Moçambique (UCM) possuía 7 cursos, o Instituto Superior de Tecnologia de Moçambique (ISTEM) tinha 5 cursos, o Instituto Superior de Transporte e Comunicação (ISUTC) detinha 3 cursos e o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) contava com 1 curso de licenciatura.

Diversos cursos ministrados pela UEM têm perdurado ininterruptamente durante décadas beneficiando de devidas mudanças através de reformulações curriculares. Por exemplos, os cursos de Biologia, Química, Física, Geografia, História, Linguística e Arquitetura, reintroduzidos pela Universidade em 1986 (Dias, 1998), não só funcionavam em 2001 (Mário et al, 2003), mas também continuam a

funcionar na atualidade (ano de 2025). Esta observação (continuidade no tempo) pode ser estendida para diversos cursos introduzidos, por exemplo, na extinta UFICS em 1995, nomeadamente, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Administração Pública.

A continuidade destes cursos por vários anos, referidos apenas como exemplo, associada à política de formação de quadros assumida desde o período da emergência do modelo socialista (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023; Langa e Ferrão, 2022; Mário et al., 2003) e mais alargada e robustecida por uma proposta de solução que articulava a retenção de quadros, a sua formação e integração efetiva na carreira docente em resposta aos desafios institucionais colocados pelas Organizações Não-Governamentais em 1990 (Fry e Uthui, 1999), tem permitido que professores e investigadores ligados a diversas áreas de formação elevem os seus níveis de formação. Posteriormente, os departamentos de proveniência destes professores e investigadores com novas formações têm aprimorado qualitativamente as suas atividade devido ao aumento de número de professores e pesquisadores que se beneficiaram de formação avançada (referimo-nos aos níveis de mestrado e, sobretudo, doutoramento).

A história do Departamento de Arqueologia e Antropologia pode ser útil para elucidar o crescimento por que passam algumas unidades orgânicas da UEM. Na contextualização realizada por Amâncio e Tassinari (2019) sobre o surgimento do Mestrado da Antropologia na UEM, notamos que as motivações apontadas para a emergência do referido mestrado (o imperativo de consolidar qualitativamente o Departamento, a procura de novos desafios no ensino e sobretudo na investigação, por exemplo) só foram operacionalizadas porque o Departamento de Arqueologia e Antropologia da Universidade possuía um crescente número de professores com o nível de doutoramento.

Ou seja, durante o funcionamento da Licenciatura em Antropologia, o Departamento de Arqueologia e Antropologia foi formando e qualificando o seu quadro pessoal de tal forma que a abertura do mestrado, alinhada com a estratégia da Universidade de introduzir os níveis de pós-graduação para impulsionar a investigação de excelência, foi realizada com um corpo docente qualificado que respondia ao salto qualitativo que o Departamento tinha como meta (Amâncio e Tassinari, 2019).

A situação indicada acima, que se refere à consolidação do curso de Antropologia a partir da formação dos seus docentes e investigadores que posteriormente permitiram o salto qualitativo do Departamento em que estão integrados, pode ser observada em vários cursos de que a Sociologia, Administração Pública e Ciências da Educação fazem parte. De facto, a introdução do Doutoramento em Desenvolvimento e Sociedade, associado ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (ou do Doutoramento em Educação integrado na Faculdade de Educação), decorre do

aumento de pesquisadores e docentes qualificados do Departamento a que está filiado o curso, o que permitiu que o respetivo Departamento passasse a ter um curso de especialização avançada.

Os anos acumulados a formar diversos quadros em diversas áreas, que se foram alargando com o tempo, não só tornaram a UEM em instituição-modelo do ensino superior em Moçambique ("estabelecido" na terminologia de Scotson e Elias – citados anteriormente), mas também foram decisivos para que a Universidade acumulasse maior número de especialistas: mais qualificados e com carreira profissional mais consolidada em diversas áreas do que as outras instituições de ensino superior (Langa, 2006) e maior número de alunos (Mário et al., 2003).

Na verdade, o estudo realizado por Langa (2006) indica que em 2003 a UEM, para além de possuir maior número de professores, era a instituição do ensino superior que tanto possuía maior número de professores com a formação de mestrados e doutoramentos, como detinha maior número de professores associados e professores catedráticos. Estes números são explicados, por um lado, pela existência de diversificação histórica de cursos que caracterizou a Universidade desde o início para responder a um contexto de múltiplas necessidades, uma diversificação de cursos cuja manutenção dependeu de um número elevado de professores.

Por outro lado, o facto de a Universidade ter começado com poucos professores nacionais qualificados fez com que começasse a formar os seus quadros ainda no quadro das relações com os países socialistas (Langa e Ferrão, 2022; Matos, Tembe e Arnaldo, 2023) e esta preocupação de tornar os seus profissionais cada vez mais qualificados foi-se consolidando ao longo tempo, o que permitiu que a Universidade possuísse maior número de professores mais qualificados, os quais construíram e consolidaram as suas carreiras académicas.

O pioneirismo da UEM não se limitou apenas às áreas de formação. Como tentámos demonstrar anteriormente, as pesquisas seminais mais relevantes nas áreas das ciências sociais, incluindo as primeiras revistas científicas de referência no campo, têm origem na UEM. Isto significa também dizer que os primeiros pesquisadores mais destacados na área das ciências sociais são indissociáveis da UEM. O papel de deformador do campo, que a UEM tem tido, pode ser observado no seu pioneirismo relativamente aos níveis de especialização avançada de pós-graduação (mestrados e doutoramentos), cuja introdução, em muitas áreas, está historicamente ligada à UEM.

Taimo e Gonçalves (2023), ao analisarem o papel relevante que a UEM tem desempenhado para o desenvolvimento do ensino superior, identificam diversas intervenções que aquela Universidade tem

tido para promover o surgimento e desenvolvimento de diversas instituições de ensino superior e estruturas relevantes ao campo em Moçambique.

Com efeito, segundo Taimo e Gonçalves (2023), o Instituto Superior Pedagógico, que se transformou posteriormente na UP, beneficiou de recursos humanos, materiais e organizacionais provenientes da Faculdade de Educação da UEM para a sua fundação. Por exemplo, os programas iniciais de diversos cursos da UP foram elaborados por docentes da UEM.

A UEM não só tem servido de consulta para a superação de problemas que as instituições emergentes têm enfrentado, mas também os seus recursos humanos, os seus documentos normativos e os seus planos curriculares têm servido de suporte para várias instituições que pretendam implantar-se em Moçambique. Relativamente ao papel de consulta que a UEM tem desempenhado, Taimo e Gonçalves (2023) reporta-se à intervenção feita por esta Universidade na Universidade Lúrio para a criação de horários e explicitação do funcionamento das faculdades e outros aspetos organizacionais. Além disso, a UEM cedeu infra-estruturas, seus recursos humanos e materiais da sua Delegação da Beira, onde funcionava a Faculdade de Direito, à UniZambeze para a sua instalação.

No processo de regulamentação da carreira docente, a UEM optou por não exigir exclusividade dos seus docentes. Esta opção tem permitido que diversos professores ligados à Universidade a tempo integral tenham vínculos parciais com outras instituições superiores, resolvendo, portanto, o problema da falta de docentes enfrentado pelas instituições privadas. (Taimo e Gonçalves, 2023).

A experiência de docentes da UEM tem-se revelado importante ou para a criação e consolidação de outras instituições privadas e públicas (por exemplo, um dos fundadores da Universidade da A-Politécnica foi docente do quadro da UEM durante várias décadas) ou para a ocupação de cargos proeminentes (alguns dos antigos reitores da Universidade Wutivi e da Universidade Técnica de Moçambique foram professores e reitores da UEM. Além disso, o primeiro reitor da UniZambeze e alguns diretores das unidades orgânicas desta universidade eram provenientes da Universidade Eduardo Mondlane (Taimo e Gonçalves, 2023).

Devido às funções múltiplas e cruciais (aqui referidas como exemplos) que a UEM tem desempenhado para o surgimento e desenvolvimento de diversas instituições superiores, quer privadas, quer públicas, Taimo e Gonçalves (2023) denominam a UEM de *alma mater* do ensino superior em Moçambique.

3.3.1.3 Universidade Pedagógica: a expansão territorial e formativa

A UP, ao longo da sua existência, conheceu diferentes períodos de crescimento. De facto, de uma instituição exclusivamente localizada em Maputo estendeu-se para fora de Maputo em 1989, criando a sua primeira delegação na Beira, na província de Sofala (no Centro de Moçambique) e em 1995 criou a sua segunda delegação em Nampula, no Norte de Moçambique. Ainda em 1995, uma década depois da sua criação, o Instituto Superior Pedagógico ascendeu ao estatuto de universidade, transformando-se na UP (Donaciano, 2011).

O seu processo de expansão territorial através de delegações foi-se consolidando ao longo dos anos de tal forma que, segundo Donaciano (2011), a UP se estabeleceu em todo o território nacional do Norte ao Sul de Moçambique. Contudo, em 2019, num período em que, devido à consolidação do crescimento que se foi verificando ao longo dos últimos anos, era a instituição do ensino superior que possuía mais docentes e mais estudantes no campo do ensino superior em Moçambique (MCTES, 2016a), viria conhecer uma reforma institucional que dividiria a instituição, dando origem a diversas universidades.

Dos elementos decisivos para o desenvolvimento da UP, destacamos os seguintes: (1) a expansão territorial para fora de Maputo, que, na história do ensino superior em Moçambique, inaugurou um novo paradigma em que as instituições de ensino superior passaram a estar presentes fora da capital do país; (2) a reforma curricular que culminou com a introdução de novas áreas que se juntaram aos cursos existentes sobre o ensino e formação de gestores educativos; (3) a continuidade ao longo dos anos de cursos que a Universidade definiu como prioritários levou a instituição a investir na formação do seu quadro docente nessas áreas. A existência de diversos especialistas nos cursos "históricos" permitiu que a Universidade abrisse cursos de mestrado e doutoramento nessas áreas.

A expansão territorial da UP, inicialmente criticada devido às condições em que o processo de aprendizagem decorreu, as quais punham em causa a qualidade do próprio ensino (Langa, 2012), aliada à introdução de novos cursos que se estenderam para além da formação de professores e gestores dos processos educativos, permitiu que a instituição diversificasse ainda mais as áreas de formação. Assim, os cursos como Contabilidade, Economia, Gestão de Empresas, Administração Pública, Sociologia, Antropologia, Direito, Jornalismo, Psicologia Clínica, Planeamento e Ordenamento Territorial, Agro-Processamento, Ciências Alimentares, Ciências Ambientais, Engenharia Eletrónica e Engenharia Civil, por exemplo, não só passaram a integrar a oferta formativa da Universidade Pedagógica como alguns foram ministrados em diferentes regiões.

Durante o processo de abertura e implantação de novos cursos, alguns referidos aqui como exemplos, a maior parte dos docentes que asseguravam o funcionamento das novas áreas referidas, sobretudo fora da cidade de Maputo, eram maioritariamente licenciados. Segundo o MCTES (2016a), a UP possuía maior número de docentes contratados maioritariamente com o nível de licenciatura.

À semelhança do que aconteceu com a UEM, a política de formação de quadro docente, primeiro, no estrangeiro através de diversas parcerias e, posteriormente, em Moçambique, tornou possível que UP tivesse nas diversas áreas especialistas com níveis de mestrado e doutorado, os quais têm incrementado a abertura dos níveis de pós-graduação na instituição.

3.3.1.4 Autonomia e heteronomia do campo do ensino superior em Moçambique

As breves considerações que fazemos sobre a autonomia ou heteronomia do campo do ensino superior estão alicerçadas em Bourdieu (1997), que, ao analisar a aplicação da teoria dos campos para a compreensão do jornalismo e particularmente da televisão em França, divide as suas observações em duas partes. Uma compreende avaliações generalizadas, que ele considerada de "grotescas", e a outra é mais atenta aos aspetos mais ocultos, invisíveis, que estruturam a censura do campo da televisão em geral e particularmente na França.

O segundo exercício define o âmbito em que se move, por excelência. a análise sociológica que, na perspetiva de Bourdieu, se fundamenta na tensão decorrente do cruzamento reflexivo entre o empreendimento teórico e a verificação empírica (Costa, 2007).

As breves considerações que lançamos sobre a autonomia e heteronomia do campo do ensino superior em Moçambique inscrevem-se nas avaliações generalizadas, grotescas, a que Bourdieu (1997) faz alusão. Ou seja, recorrendo a alguns autores que refletem sobre o ensino superior em Moçambique, fazemos avaliações generalizadas sobre os conceitos de autonomia e heteronomia do ensino superior.

Para a obtenção de respostas sobre a autonomia do campo do ensino superior em Moçambique, é fundamental questionar sobre as relações que o ensino superior estabelece e estabeleceu com os outros campos, particularmente com o campo político e económico ao longo da sua existência.

Como vimos anteriormente, o campo do ensino superior não foi monolítico nos vários períodos da sua existência. Assim, as questões sobre a autonomia ou não do ensino superior deverão ser analisadas olhando-se atentamente, por um lado, para todos os períodos por que o ensino superior passou e, por outro lado, para a capacidade ou incapacidade de refração que o campo do ensino superior

foi revelando para responder às solicitações vindas, por exemplo, dos campos políticos e económicos nos diversos períodos.

Na perspetiva de Bourdieu (2004), o campo autónomo possui uma lógica interna de funcionamento e apresenta propriedades de refração, isto é, possui capacidade de sujeitar as pressões externas às leis do seu funcionamento interno. A análise de autonomia do campo do ensino superior exige que se entenda, por exemplo, a fonte de interesse científico que motiva a pesquisa científica na estrutura social e o grau de condicionamento ou não que a fonte de interesse cria na produção do conhecimento (Nunes, 2001). Para além do processo de pesquisa, estas questões devem ser estendidas ao processo de organização como um todo: ensino e gestão.

Dito de outro modo, a análise da autonomia permite-nos avaliar como o campo político (ou outros campos) exerce ou não poder sobre o campo do ensino superior, desde a gestão institucional às liberdades de ensinar, pesquisar e de comunicar com a sociedade (Langa e Ferrão, 2022).

No que diz respeito ao período da experiência socialista, em que a UEM serviu de referência no ensino e pesquisa, quer no período em que era a única instituição superior existente em Moçambique, quer no período em que coexistiu com outras instituições superiores estatais, Rosário (2012) refere que o papel da UEM foi definido em função dos objetivos da revolução a que devia subordinar-se. A subordinação da Universidade aos objetivos revolucionários é reforçada por Ganhão, primeiro da Reitor da UEM:

> O conceito de Universidade autónoma e independente é impossível. Isto está intimamente ligado a um determinado sistema sócio-económico e político que não pode funcionar num país que está a construir uma via revolucionária. E não se pode permitir que uma determinada organização absorva verbas extraordinárias e esteja a dar a sua orientação independente. Esta orientação tem de ser dirigida pelas necessidades do povo e só ela estando realmente dentro desse processo impulsionado pelas massas populares através do partido pode participar no processo revolucionário. (Ganhão, citado por Langa e Ferrão, 2022).

Ou seja, a UEM, no contexto revolucionário, não podia ser autónoma. A heteronomia da Universidade pode ser notada, por exemplo, ao nível do tipo de conhecimento que produz, ao nível da organização da Universidade e da forma como são resolvidos alguns problemas internos da vida da própria Universidade. Ao nível da organização, a ideologia marxista-leninista, assumida pela FRELIMO em 1977 (Mazula, 1995), é instituída na Universidade, criando-se uma unidade orgânica específica

(Departamento de Marxismo e Leninismo) para o ensino da ideologia oficial do Estado para todos os cursos. Isto significa que a ideologia assumida devia ser reproduzida pelas instituições do Estado de que a Universidade era parte importante.

A criação da Faculdade dos Combatentes da Vanguarda de Trabalhadores na UEM respondia aos mesmos intentos de reprodução da ideologia dominante. Essa reprodução é facilmente visível se olharmos os critérios de seleção dos estudantes para esta Faculdade, os quais revelam a reprodução do campo político através da instrumentalização académica. Com efeito, os estudantes eram selecionados segundo critérios políticos e de competência profissional conforme as Diretivas Económicas e Sociais do III Congresso do partido FRELIMO (Matos, Tembe e Arnaldo, 2023).

O encerramento da Faculdade de Direito da UEM, por decisão da Assembleia Popular, devido ao posicionamento político e profissional dos docentes daquela Faculdade, posicionamento que estava desalinhado com as orientações centralmente tomadas pelo Estado, é visto por Rosário (2012) como indicador da falta de autonomia do ensino superior.

Na verdade, a liberdade que os docentes têm de comunicar-se com a sociedade é politicamente refratada e acaba ganhando contornos de rebelião política devido ao poder que o campo político exerce sobre o campo académico. Assim, o posicionamento crítico do corpo docente da Faculdade de Direito, que num contexto de autonomia da universidade seria avaliado a partir da plausibilidade argumentativa ou da objetividade analítica dos factos apresentados (instrumentos de que a ciência se serve), é politicamente visto como nefasto, reprodutor dos interesses burgueses.

Um outro exemplo da gestão interna da Universidade que ganha contornos políticos devido ao poder exercido pelo campo político sobre o campo académico é descrito por Mota (2017). Num contexto em que era o Estado que decidia sobre os cursos que os alunos deviam seguir no ensino superior, alguns estudantes, conta Mota (2017), protestaram a decisão estatal que tinha um peso muito marcante para a vida dos alunos. A interpelação crítica feita por um grupo de alunos, acompanhada de manifestações, como forma de protesto contra o desprezo da sua decisão na escolha relevante para a vida profissional, acabou ganhando contornos políticos.

De facto, numa conjuntura de guerra, as condutas dos alunos manifestantes foram vistas como movidas por forças políticas externas que alimentavam a guerra civil entre a RENAMO e a FRELIMO. Dito de outro modo, o problema de organização interna da Universidade acabou sendo visto como altamente político devido ao poder que o campo político exercia sobre o campo académico.

Às pesquisas das ciências sociais realizadas pelo CEA da UEM, como vimos, presidiu a análise marxista que era decisiva nos aspetos mais relevantes da realidade social que deviam ser considerados cruciais na conceção da história e na explicação das condições sociais em que se encontrava a sociedade. Durante este período, a Antropologia e uma certa forma de fazer Sociologia que não privilegiassem o materialismo histórico e dialético para a análise e compreensão da realidade social não só foram marginalizadas (Loforte, 1998), mas também podiam ser vistas como uma ciência burguesa, reacionária (Ganhão, 1983).

Como vimos, as políticas de liberalização do mercado provocaram mudanças significativas no ensino superior. Com o surgimento das instituições privadas, assistiu-se, por exemplo, ao aumento e à diversificação das instituições do ensino superior e à redução do financiamento do Estado às instituições do ensino superior que obrigou as instituições públicas a procurarem outras formas de financiamento, das quais se destacam a inclusão do ensino pós-laboral, cuja lógica de funcionamento aproxima as instituições públicas das instituições privadas (Langa, 2012).

O novo contexto trazido pelo neoliberalismo, no qual assistimos à proliferação das instituições do ensino superior de natureza pública e privada, é caracterizado pela competição entre as instituições superiores por diversos recursos: financeiros, humanos, simbólicos e, especialmente, pela monopolização da autoridade científica (Langa, 2006).

O conceito de campo proposto por Bourdieu (2004), devido ao seu valor heurístico para a compreensão da complexa dinâmica social na qual os fenómenos políticos, económicos e de outra natureza se relacionam e se co-determinam, é mobilizado por Langa (2006), que, ao abordar o ensino superior em Moçambique, interpreta-o como um campo, portanto, integrado num espaço social multidimensional, apresenta leis próprias de funcionamento e revela capacidade de refratar as forças e solicitações provenientes de outros campos.

O contexto neoliberal em que atualmente funciona o ensino superior tem um papel deformador em diversos países. Em Moçambique, a influência das políticas neoliberais é mais compreensível se analisarmos as conceções do ensino superior preconizadas pelo Banco Mundial para os países do Terceiro-Mundo. De facto, como veremos, o Plano Estratégico para o Ensino Superior 2000-2010, de cuja implementação resultou a expansão do ensino superior em Moçambique, reproduz a visão do Banco Mundial, o principal financiador da mudança do ensino superior em Moçambique. Essas políticas neoliberais não só têm um papel relevante na redução do orçamento das instituições públicas, mas

também na lógica em que estas últimas funcionam: mais virados para a maximização de receitas complexificando a ideia inicialmente dominante sobre o setor público.

Apesar do papel deformador desempenhado pelas políticas neoliberais no campo do ensino superior em Moçambique, a compreensão das dinâmicas do ensino em Moçambique deverá procurar alcançar, nas palavras de Bourdieu (1997, p. 20), "mecanismos anónimos invisíveis" que são a base da atividade sociológica.

Dito de outro modo, através da pesquisa científica, será possível, explorando criativamente o empreendimento teórico e a investigação empírica, princípios basilares da proposta sociológica de Bourdieu (Costa, 2007), não só desvendar processos invisíveis da refração do campo do ensino superior, mas também a relação complexa que este estabelece com outros campos.

3.4 Considerações relevantes sobre o capítulo

No presente capítulo, o nosso principal objetivo consistiu na contextualização histórica do processo de formação do campo do ensino superior em Moçambique. Na nossa contextualização, preocupamo-nos em situar os principais atores sociais que compõem o campo do ensino superior, suas posições e o processo histórico de acumulação de capital por parte dos agentes dominantes. Uma vez que assumimos que os Estudos Culturais são uma ciência social, o processo de reconstituição do campo do ensino superior concentrou-se nas ciências sociais em Moçambique.

Visto que a dinâmica do campo do ensino superior no período pós-independência é mais inteligível à luz das transformações político-económicas ocorridas nessa época, a nossa pesquisa situa os acontecimentos históricos mais relevantes que permitam a compreensão do campo do ensino superior.

No que diz respeito aos acontecimentos históricos que consideramos importantes, destacámos que, quando Moçambique ascendeu à independência em 1975, o contexto geopolítico internacional era caracterizado pela divisão do mundo em dois blocos ideologicamente concorrentes, o bloco socialista, comandado pela extinta União Soviética e o bloco capitalista, dominado pelos Estados Unidos da América.

Moçambique optou por uma orientação socialista, que estruturou os domínios político-económico-sociais no período entre 1976 e 1987. A crise económica, agravada pela guerra civil e pela seca, precipitou, por um lado, a derrocada do modelo socialista e, por outro lado, a adesão de Moçambique às políticas neoliberais em busca de soluções para a crise económica por que o país

passava. Decorrente da adesão de Moçambique às políticas das instituições de Bretton Woods, os domínios político-económico-sociais foram restruturados obedecendo às políticas neoliberais.

A experiência socialista e as políticas neoliberais, que caracterizaram, respetivamente, os primeiros anos da independência e os tempos hodiernos, estruturaram e estruturam o campo do ensino superior em Moçambique. Com efeito, durante a vigência da experiência socialista, o ensino superior, definido à luz de interesses revolucionários, compreendeu inicialmente a UEM, que emergiu da transformação da Universidade de Lourenço Marques para responder aos desafios do desenvolvimento, anunciados pela independência. Posteriormente, surgiram outras instituições estatais: o Instituto Superior Pedagógico, que viria transformar-se na UP, e o Instituto Superior de Relações Internacionais que se transformou posteriormente em Universidade Joaquim Chissano.

Durante a vigência da experiência socialista, a UEM ocupou uma posição central no ensino e pesquisa em Moçambique: nos primeiros 10 anos da independência, destacou-se como a única instituição superior responsável pela formação de quadros para a revolução nos diversos setores imprescindíveis para o desenvolvimento. Além disso, as publicações e as pesquisas sobre o período socialista (incluindo os estudos que fundamentam o projeto revolucionário) estão associadas à UEM.

Com a queda da experiência socialista, o ensino superior em Moçambique é fortemente influenciado pelas políticas neoliberais, que são imprescindíveis para a compreensão dos fenómenos político-económico-sociais de Moçambique na atualidade. No campo do ensino superior, assistiu-se à criação de instituições privadas que passaram a coexistir com instituições estatais. No contexto neoliberal, as condições de financiamento do ensino superior são alteradas: as instituições superiores públicas são obrigadas a reformular-se na medida em que a despesa pública, que durante a experiência socialista havia garantido a reprodução do ensino superior e de outros sectores vitais como saúde, sofre retraimento.

A consolidação da expansão do ensino superior que permitiu a presença das instituições de ensino em diversas regiões do país deve ser entendida à luz das políticas neoliberais que, através do Banco Mundial, não só financiou o Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, virado essencialmente à expansão do ensino superior, como também influenciou a natureza de instituições superiores que deviam ser criadas.

Relativamente ao ensino das ciências sociais e humanidades, comparando o período da experiência socialista com o período neoliberal, podemos destacar que, no primeiro período, o ensino das ciências sociais e humanidades realizou-se nas três instituições superiores até então existentes:

UEM, UP e ISRI. As ciências sociais e humanidades englobavam o ensino de Linguística, Línguas, História, Direito, Economia, Diplomacia e Geografia. Se tivermos em consideração que a UP inicialmente se dedicava à formação de professores e gestores educativos, podemos notar a presença de ciências pedagógicas que primeiramente foram estabelecidas na UP.

No período neoliberal, assistimos não só ao aumento exponencial do número de instituições superiores que oferecem o ensino de ciências sociais e humanidades, mas também à complexificação das áreas inicialmente abrangidas pelas ciências sociais e humanidades. De facto, o ensino de ciências sociais e humanidades passou a abranger áreas de ensino inicialmente inexistentes como Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Administração Pública, Psicologia, Filosofia, por exemplo. Além disso, a aposta feita maioritariamente pelas instituições superiores privadas no ensino de áreas ligadas à eficácia das organizações no contexto de trabalho (referimo-nos, entre outros, aos cursos como Administração e Gestão de Empresas, Psicologia do Trabalho) torna o conceito de ciências sociais ainda mais complexo, sobretudo se observarmos que alguns dos cursos associados à eficácia das organizações no contexto de trabalho emergem em contextos institucionais onde estão consolidados os cursos "tradicionais" de ciências sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política).

Embora o ensino de ciências sociais não diretamente voltado à eficácia das organizações no contexto de trabalho esteja presente nas instituições superiores privadas, é nas instituições públicas onde os cursos de ciências sociais e humanidades, como Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Línguas, Filosofia, Literatura e História, críticos à centralidade do mercado, se têm consolidado através da introdução de cursos de pós-graduação e continuidade dos cursos de graduação ao longo do tempo. Esta constatação obrigou-nos a proceder à contextualização dos Estudos Culturais tomando como referência as instituições públicas do ensino superior nas quais as ciências sociais e humanidades possuem uma existência histórica que tende a consolidar-se com o tempo, em oposição à sua existência fugaz e precária como acontece nas instituições privadas.

No que diz respeito ao ensino das ciências sociais e humanidades, destacamos duas universidades históricas: a UEM e a UP. Estas instituições possuem uma tradição de décadas acumuladas no ensino de ciências sociais e humanidades, o que lhes permitiu não só dispor de um corpo docente mais qualificado nas áreas em alusão, mas também a abertura de cursos de mestrado e doutoramento virados à formação de ciências sociais e humanidades.

A UEM ocupa o topo da hierarquia das instituições superiores, ao qual se junta a UP. A diversidade de cursos que foi oferecendo desde a independência para responder aos desafios do

desenvolvimento que se impunham na nova nação emergente, a formação de um quadro docente que se foi qualificando e consolidando, a cristalização dos cursos de graduação que se foram expandindo para os níveis de mestrado e doutoramento, a movimentação de maior número de estudantes do campo do ensino superior, a referência histórica nas áreas de pesquisa e publicação, fazem da UEM a maior referência. Além disso, esta Universidade tem sido associada ao surgimento e consolidação de várias instituições superiores: ou oferecendo o seu conhecimento e experiência ou através do contributo de professores, investigadores e gestores historicamente associados à UEM – papel que Taimo e Gonçalves (2023) denominam como *alma mater*: instituição que participa ativamente na emergência ou afirmação de outras instituições.

A UP seguiu um percurso histórico semelhante. Depois de se ter especializado, no seu início, nas áreas viradas à formação de professores e gestores educacionais, reinventou-se não só se expandindo para diversas regiões do país, mas também diversificando as suas ofertas que passaram a incorporar novas áreas que se juntaram às formações inicialmente oferecidas. A continuidade dos seus cursos ao longo do tempo, a preocupação em qualificar e consolidar os seus profissionais que tornou possível abrir cursos de mestrado e doutorado, contribuiu para que a instituição fosse de referência.

Relativamente à autonomia ou heteronomia do campo do ensino superior em Moçambique, destacamos, à luz de Bourdieu (1997,) a complexidade para a qual a análise destes conceitos nos remete. Na esteira deste autor, a nossa análise circunscreve-se a uma abordagem mais generalista. Assim, no período da experiência socialista, o ensino superior em Moçambique estava ao serviço da revolução a cujos interesses se devia impreterivelmente subordinar. Heteronomia do ensino superior é notória no plano organizacional e nas medidas de gestão quotidiana da UEM.

No período democrático, onde o mercado tem papel mais decisivo do que a intervenção do estatal, o ensino superior funciona também na lógica de mercado que é notória na redução do orçamento das instituições superiores públicas que devem encontrar mecanismo de autofinanciamento. É dentro desta lógica que o ensino publico se torna mercadoria, o que confunde as fronteiras entre o ensino superior publico e privado. Contudo, uma análise científica mais profunda deverá ser direcionada a muitos aspetos invisíveis do quotidiano do campo do ensino superior para compreender a sua (in)capacidade de refração.

CAPÍTULO IV - CONTEXTO SÓCIO- HISTÓRICO DOS ESTUDOS CULTURAIS

Como uma área de ensino, os Estudos Culturais em Moçambique surgiram no ISArC, que introduziu o curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais. Posteriormente, foi criado na UniZambeze um doutoramento na área dos Estudos Culturais. Contudo, a UniZambeze optou por não utilizar essa terminologia, denominando o curso de "Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade".

No presente capítulo, situamos as dinâmicas institucionais que explicam o surgimento dos Estudos Culturais no ISArC e na UniZambeze, mas, antes, reportamo-nos ao contexto socio-histórico que explica a origem das duas instituições do ensino superior onde os cursos de Estudos Culturais emergiram. A explanação do contexto socio-histórico do surgimento do ISArC e da UniZambeze é relevante na medida em que nos permite compreender as condições de funcionamento que estruturam o curso nas duas instituições.

Com efeito, embora estatal, o ISArC emergiu fora de instituições dominantes do ensino superior (UEM e UP) e decorreu da operacionalização do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010 no período neoliberal, que tinha como objetivo a expansão do ensino superior, a qual era associada à dinamização dos setores políticos, económicos e culturais de Moçambique. A necessidade de diversificar os tipos de instituições de ensino superior existentes no país e de a expansão estar atenta às regiões onde o ensino superior era inexistente, conforme o Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, são relevantes para situar algumas características da instituição.

A sua posição de instituição emergente num campo com instituições dominantes desempenhou um papel determinante no surgimento e na organização do curso de Estudos Culturais na medida em que estes, tal como foram concebidos no ISArC, encontraram nas universidades públicas existentes, precisamente na UEM, condições objetivas para a sua afirmação.

De facto, como veremos, parte significativa dos docentes ligados ao curso de Gestão e Estudos Culturais no ISArC, alguns com um elevado capital científico institucionalizado neste último, foram formados, por exemplo, nos cursos de Sociologia, Antropologia, História e outras áreas que se encontravam consolidados em Moçambique, particularmente na UEM. Além disso, as abordagens e o ensino da cultura dominantes no ISArC são influenciados pelas conceções que presidiram às ciências sociais na UFICS.

A UniZambeze, sediada na Beira, surgiu, por seu turno, da mesma necessidade de expansão do ensino superior. A sua localização geográfica (fora de Maputo, onde se enraizaram as instituições tradicionais e dominantes do ensino superior), aliada às dinâmicas internas da Faculdade de Ciências

Sociais e Humanidades em que o doutoramento em Estudos Culturais está situado, condicionou a forma como o curso foi e está a ser implementado.

Dito de outro modo, o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, que tinha como um dos objetivos primordiais formar e qualificar docentes das instituições superiores, sobretudo do Centro e Norte do país (Mapera, Torrão e Pinto, 2018), aparece integrado num contexto institucional em que os cursos de ciências sociais – Sociologia e Ciências da Comunicação, por exemplo – que poderiam servir-lhe de suporte, estavam numa fase de emergência: a Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, possuía (e possui ainda) apenas cursos de graduação nas áreas que dão suporte aos Estudos Culturais e poucos professores qualificados para trabalhar com um nível tão avançado como o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade. Para ultrapassar as carências internas de professores qualificados, o doutoramento em Estudos Culturais contou com a colaboração de docentes nacionais e internacionais de outras instituições superiores.

Este capítulo organiza-se da seguinte forma: primeiro, abordamos o contexto socio-histórico do surgimento do ISArC e da UniZambeze, destacando que ambas as instituições emergiram de políticas de expansão do ensino superior no contexto neoliberal, influenciado pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial.

Em segundo lugar, referimo-nos à emergência do curso de Estudos Culturais no ISArC, enfatizando as dinâmicas institucionais internas impostas pela nova liderança com o objetivo de responder às solicitações externas.

Finalmente, analisamos os Estudos Culturais na UniZambeze, enfatizando o contexto institucional e as estratégias adotadas para operacionalizar o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade.

4.1 Contexto socio-histórico do surgimento do ISArC e da UniZambeze

A UniZambeze foi criada à luz do Decreto n.º 77/2007 de 18 de Dezembro e o ISArC, por sua vez, resultou do Decreto n.º 45/2008 de 26 de Novembro (Langa, Cumaio e Rafael, 2014). Se tivermos em consideração a constatação de Langa (2012) de que o período de maior expansão do ensino superior se regista entre 2000 e 2010 ou a observação de Rosário (2012), que situa o período de maior expansão do ensino superior entre 1997 e 2010, então diremos que o ISArC e a UniZambeze (instituições que oferecem os cursos de Estudos Culturais) emergiram no período em que o ensino superior conheceu o seu maior crescimento.

Como vimos, o crescimento das instituições do ensino superior no período entre 2000 e 2010 deveu-se à política de expansão do ensino superior assumida pelo Estado, operacionalizada, por um lado, pelo Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010 que tinha definido como meta a expansão do ensino superior e, por outro lado, financiada pelos empréstimos que o Estado moçambicano pedira ao Banco Mundial (Langa, 2012). A estes pilares que suportaram a expansão do ensino superior, junta-se a "desordem programada", destacada por Rosário (2012), a qual permitiu que instituições do ensino superior que não reuniam condições exigidas pela lei para funcionar fossem, paradoxalmente, autorizadas pelo Estado.

Em termos de enquadramento legal, a UniZambeze e o ISArC surgiram durante o período em que as instituições de ensino superior são regulamentadas por uma lei específica para o ensino superior. Esta lei foi inicialmente introduzida em 1993, passou por revisões em 2003 e posteriormente em 2009. Referimo-nos à Lei n.º 01/93 de 24 de Junho que sofreu alterações através da Lei n.º 05/2003 de Janeiro, sendo finalmente restabelecida de pela Lei n. º 27/2009 de 29 de Setembro, de cuja revisão recente foi estabelecida a Lei n.º 01/2023 de 17 de Março.

4.1.1 O Plano Estratégico do Ensino Superior 2000- 2010

Em Moçambique, o ensino superior no período imediatamente a seguir à independência, para além de formar quadros que pudessem responder aos desafios colocados pelo novo contexto da independência, os quadros da Revolução (Rosário, 2012), preocupava-se com o desmantelamento da narrativa colonial (First, 1980), com a reafirmação da identidade nacional (Gentili, 2012) e com a emancipação e justiça social (Fernandes, 2012). Ou seja, nas palavras de Sawyerr (2004), é um ensino superior integrado no projeto de desenvolvimento nacional pós-colonial.

A introdução de políticas neoliberais alterou a relação entre o Estado e o ensino superior nas diversas partes do mundo (Serafim, 2011). Com efeito, a crença na racionalidade do mercado e o ceticismo extremo relativamente à intervenção estatal têm-se traduzido na redução de investimento no ensino superior público em diversas partes do mundo, o que tem acarretado consequências diversas (Santos, 2005; M. Meneses, 2016). Para Santos (2005), depois da queda do Estado-Providência, apesar de o ensino superior público prevalecer como um bem público, a sua reprodução, devido à redução financeira nos orçamentos de que foi alvo, já não depende exclusivamente do Estado.

Em África, a existência do ensino superior, de forma geral, chegou a ser ameaçada quando o Banco Mundial, em nome da racionalidade económica, propôs o encerramento das universidades africanas e, como alternativa, sugeriu que os países africanos mandassem os seus estudantes para as

universidades ocidentais (Cruz e Silva, 2005; Langa e Ferrão, 2022). Além disso, as universidades que, no período imediatamente a seguir às independências africanas, tinham estado ao serviço dos programas de desenvolvimento das novas nações independentes (Sawyerr, 2004), portanto, voltadas para a justiça social (Fernandes, 2012), sofreram mudanças significativas sob a influência de políticas neoliberais (Cruz e Silva, 2010).

Assim, as políticas do ensino superior assumidas por muitos países africanos refletem e reproduzem as conceções neoliberais das instituições financiadoras internacionais que enfatizam o papel do mercado, da iniciativa privada e a redução de orçamentos que os Estados concediam às universidades públicas (Cruz e Silva, 2010).

Em Moçambique, o Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010 —cuja implementação esteve na origem da criação das instituições de ensino superior que acolhem os cursos de Estudos Culturais, nomeadamente o ISArC e a UniZambeze — beneficiou do financiamento do Banco Mundial (Langa, 2012) e reproduz as conceções de ensino superior promovidas pelas instituições de Bretton Woods.

Na verdade, as questões de desigualdades sociais no acesso ao ensino superior (que colocam no centro a necessidade de expansão do ensino superior para garantir a equidade e a inclusão), a diversificação do ensino superior (que compreende a coexistência não só das instituições públicas e privadas, mas também de universidades e outras instituições superiores de natureza distinta das universidades), as formas de financiamento do ensino superior, as preocupações com a qualidade do ensino e a visão instrumental do ensino superior na resolução de diversos problemas económicos, políticos e culturais enfrentados pelos países em vias de desenvolvimento são alguns elementos presentes nas posições vincadas pelo Banco Mundial (1994; 2000), os quais dão alicerces ao Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010.

Até ao ano de 1999, antes da implementação do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, Moçambique possuía 9 instituições do ensino superior: 4 instituições públicas (UEM, UP, ISRI e ACIPOL) e 5 instituições privadas, nomeadamente, a Universidade Politécnica, a Universidade Católica de Moçambique, a Universidade Mussa Bin Bique e o Instituto Superior de Transporte e Comunicação (MINED, 2014)[8].

[8] Os dados relativos ao ensino superior surgem, ao longo do tempo, associados a diferentes designações ministeriais — nomeadamente MINED, MESCT ou MCTES —, uma vez que o ministério responsável por este subsistema tem sofrido alterações de nome e configuração institucional, em função da visão e das prioridades dos sucessivos governos.

Estas instituições de ensino superior concentravam-se maioritariamente na Cidade de Maputo. Por exemplo, em 2003, mais de 75 % de estudantes e instituições superiores localizam-se na Cidade de Maputo, segundo Cruz e Silva (2005). Este facto evidenciava a distribuição desigual das instituições do ensino superior pelo país, acentuada pela maior procura por parte dos estudantes, a qual tinha obrigado o Estado moçambicano a introduzir o exame de admissão em 1989 como critério de seleção dos candidatos ao ensino superior.

Num contexto marcado pelas assimetrias regionais no acesso ao ensino superior, o Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010 estabelecia a expansão do ensino superior como um objetivo primordial para promover a equidade e assegurar que os grupos sub-representados pudessem participar ativamente nos diversos desafios do país (MESCT, 2000). Ou seja, o ensino superior, na perspetiva do MESCT (2000), devia ser uma ferramenta capaz de dar respostas às diversas necessidades sociais, culturais e económicas impostas pelas transformações tecnológicas numa conjuntura de desenvolvimento da economia do mercado.

Devido à conceção instrumental preconizada pelo Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, o ensino superior deveria ser implementado em regiões onde tanto pudesse produzir transformações locais e criar polos de desenvolvimento, como assegurar a sustentabilidade das regiões para onde o ensino superior fosse expandido (MESCT, 2000).

Um outro elemento vincado pelo posicionamento do Banco Mundial (1994; 2000) e que influencia os objetivos do ensino superior em Moçambique diz respeito às fontes de financiamento. O financiamento essencialmente mobilizado pelo Estado, que, no período imediatamente depois da independência, havia garantido a reprodução do ensino superior virado à construção da justiça social, dá lugar a um novo modelo de financiamento.

De facto, no Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, privilegia-se a diversificação de fontes de receitas, as quais, para além do orçamento estatal retraído, devem emergir da prestação de serviços a diversos sectores da sociedade. As fontes de receitas podem surgir, por exemplo, da criação de programas de formação de curta duração em contextos de trabalho dirigidos a trabalhadores profissionais; da apresentação de programas atrativos para o sector produtivo, a cujas necessidades o ensino superior deve estar à altura de responder (MESCT, 2000).

Ainda sobre as formas de financiamento, como vimos anteriormente, as instituições superiores públicas em Moçambique introduziram, no processo de busca de novas fontes de receita, o ensino pós-laboral que funciona na lógica das instituições superiores privadas em que os estudantes comparticipam

nos custos da sua formação através de pagamentos de propinas mensais. Esta nova reorientação do ensino superior público, na qual o bem público é transfigurado pelas leis do mercado, torna porosas as fronteiras entre as instituições superiores públicas e instituições superiores privadas (Gonçalves, 2018; Langa, 2012).

A criação de novas instituições públicas e privadas que incluísse tipologias distintas de universidades, em cumprimento do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, alinhado com as políticas do Banco Mundial, deu lugar ao estabelecimento de cinco tipos de instituições de ensino superior em Moçambique: universidades, institutos superiores, escolas superiores, institutos superiores politécnicos e academias (Langa, Cumaio e Rafael, 2014).

A Lei n°27/2009, de 29 de Setembro, estabeleceu cinco tipologias do ensino superior: as universidades, as academias, as escolas superiores, os institutos superiores e os institutos superiores politécnicos. Nesta Lei, a diferenciação de papéis entre as tipologias de instituições superiores e as relações de hierarquias entre as instituições são difusas.

Contudo, com a promulgação da legislação que entrou em vigor a partir de 2023, a Lei n. ° 1, de 17 de Março, que estabelece o novo regime jurídico do ensino superior, registamos uma transformação na dinâmica entre os diferentes tipos de instituições superiores, pois, para além da distinção de papéis sociais, as suas relações passaram a estar ancoradas numa estrutura hierárquica assumida pela Lei.

No novo cenário criado pela nova legislação, as universidades e academias militares e paramilitares passaram a integrar a "Classe A", enquanto os institutos superiores politécnicos ficam estatutariamente inseridos na Classe B. Os institutos superiores ocupam a terceira categoria hierárquica, "Classe C", seguidos pelas escolas superiores, que ocupam a "Classe D", a última posição na hierarquia das instituições superiores.

4.1.2 O ensino e a pesquisa de artes e cultura e o surgimento do ISArC

Em Moçambique, a cultura, no período pós-independência, mereceu uma atenção muito especial por parte do partido FRELIMO. De facto, para além da criação do Ministério da Educação e Cultura que pudesse sistematizar várias preocupações que tinham a cultura como centro, o projeto do "Homem Novo" levado a cabo pela FRELIMO era em si, para recorrer ao pensamento de Hall (2006), uma reescrita da história por parte do colonizado ou, na perspetiva do Centro do Estudos Africanos (1983), uma rutura na conceção da história, das relações sociais, económicas e políticas em resposta à narrativa colonial na

qual os africanos eram vistos como objetos de uma história produzida para legitimar os interesses ocidentais (Cruz e Silva, 2005).

O projeto de "Homem Novo" da FRELIMO, que se impôs confrontando, por um lado, os valores locais — considerando-os retrógrados (Mazula, 1995) — e, por outro lado, lutando contra todos os resquícios da burguesia e do colonialismo (Costa, 2005), além de ser um projeto político que visava a construção de um Estado-nação (Brito, 2017), tinha uma dimensão cultural na medida em que, no processo da sua legitimação, definia e selecionava, por exemplo, comportamentos moralmente reprováveis e aceitáveis (Macamo, 2003), como é visível na criação da figura de "Xiconhoca" (Feijó, 2017). Ou seja, se recuperamos a proposta de Hall (1997), segundo a qual a dimensão política — por ser inseparável de atribuição de significados — é, antes de tudo, cultural, diremos que o projeto do "Homem Novo", que consistiu essencialmente numa forma de representar e criar uma cidadania para um Estado-nação em emergência, é cultural, pois servindo-se do ato de nomear através da linguagem ("Homem Novo", "Xiconhoca", "exploração", "imperialismo", "socialismo " e outras expressões), classifica e dá sentido à forma de estar de cidadão no novo contexto de rutura com a visão colonial e tradicionalista.

Num contexto de rutura com as práticas coloniais, que se desencadeou com a conquista de independência, não foi apenas no campo científico em que se assistiu a novas abordagens temáticas e metodológicas direcionadas à exploração colonial e capitalista, às diversas formas de resistência demonstradas pelo povo moçambicano, à exploração capitalista, à união do povo moçambicano na luta armada e aos novos desafios impostos pelo contexto da independência (Loforte, 1998; Feijó, 2017).

No campo artístico, são notáveis as produções culturais que se inscrevem na mudança reevolucionária, valorizando as vivências populares num contexto de transformação que se opunha radicalmente às vivências coloniais e burguesas. Dentro desta perspetiva, são bem ilustrativas as temáticas da Exposição de Arte Popular realizada entre 21 e 29 de junho de 1975 (Costa, 2005) e os esforços que conduziram à criação do Arquivo de Património Cultural, que, embora não se limitasse à recolha de artefactos exclusivamente relevantes sob o ponto de vista artístico, tinham no cerne das suas preocupações a recuperação das vivências populares outrora silenciadas pela colonização (Instituto de Investigação Sócio-Cultural ARPAC, s/d).

Nos primeiros anos depois da independência, durante o período da planificação centralizada, o Estado, através da Direção Nacional de Cultura – criada em 1976 e que se tornou num instrumento de execução de políticas culturais –, para além da sistematização do que a FRELIMO havia produzido ao

longo da sua existência no domínio cultural, procurava promover, orientar e controlar a prática das atividades artísticas nas suas diversas modalidades (Costa, 2005).

O Ministério da Educação e Cultura aparece historicamente associado ao surgimento de instituições de ensino e pesquisa das artes e da cultura. No período da implementação do socialismo, surgiram escolas de nível básico e médio, às quais se juntou o Arquivo de Património Cultural, cujos objetivos foram sendo reformulados com o tempo. No período democrático, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, surgiu o ISArC.

Quanto ao ensino e pesquisa de artes e cultura, destaca-se, ainda em 1976, a criação do Centro de Estudos Culturais. Segundo Costa (2005), o Centro de Estudos Culturais, então sob a tutela do Ministério da Educação e Cultura, compreendeu dois momentos distintos. No primeiro, o Centro de Estudos Culturais oferecia cursos de ensino de Animação Cultural e curso de Sensibilização Cultural. Alguns destes cursos eram oferecidos para a animação cultural nas empresas, cooperativas e outros lugares de produção.

Na segunda fase, que inicia em 1979, o Centro dos Estudos Culturais é reformulado nos seus princípios para se ajustar ao contexto revolucionário. Em consonância com esse desiderato, foi introduzida uma pedagogia e estética marxista no Centro de Estudos Culturais para que os alunos formados estivessem preparados política e tecnicamente para os desafios impostos pelo contexto revolucionário. Durante esta segunda fase, foram introduzidos novos cursos, tais como Educação Visual, Teatro, Música e Dança (Costa, 2005).

Os cursos que integraram a segunda fase no Centro de Estudos Culturais, com exceção do curso de Teatro, obtiveram uma continuidade institucional em Moçambique ainda durante o período da implementação do socialismo. De facto, em 1983, surgiu a Escola Nacional de Artes Visuais, em 1982, a Escola Nacional de Dança e a Escola Nacional de Música que foi estabelecida oficialmente em 1991, depois de ter funcionado de maneira experimental desde 1983 (Escola Nacional de Música, 2011).

Ainda durante o período da vigência do modelo socialista em Moçambique, o Estado criou em 1983 o Arquivo de Património Cultural (ARPAC), uma instituição de investigação cultural, que, entre outros objetivos, se destinava a preservar o acervo documental produzido durante a Campanha Nacional de Preservação e Valorização da Cultural da República de Moçambique, movimento que teve lugar entre 1978 e 1982 (Instituto de Investigação Sócio-Cultural ARPAC, s/d). Segundo o documento citado, o Arquivo de Património Cultural posteriormente passou a analisar o material recolhido e a ocupar-se da produção do conhecimento da sociedade e do seu modo de vida.

A falta de quadros nacionais, que caracterizou o país no período pós-independência devido à saída massiva de muitos portugueses, associada à baixa escolarização da população moçambicana, afetou o setor ligado à cultura. Assim como nos outros setores nacionais, a carência de profissionais qualificados nas atividades culturais foi suprida pela presença de estrangeiros oriundos de vários países. O Arquivo de Património Cultural, por exemplo, para levar a cabo as atividades de pesquisa histórica, sociológica e antropológica, beneficiou da presença, no âmbito da cooperação internacional, de especialistas estrangeiros. As atividades desenvolvidas pelo professor francês, Michel Samuel, cuja missão era formar moçambicanos, são exemplos da dinâmica decorrente da cooperação com os países estrangeiros que o país estabeleceu (Instituto de Investigação Sócio-Cultural ARPAC, s/d).

O ensino sobre as artes e cultura, para além de formações intensivas de breve duração, limitou-se inicialmente aos níveis básicos e médios. O domínio cultural, definido no âmbito do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010 como uma das áreas relevantes para os desafios que o país enfrentava no contexto de mudança, não possuía instituições de nível superior que pudessem dinamizar o campo artístico-cultural.

O estabelecimento da Escola de Comunicação e Artes pela UEM em 2002 marcou o início de um novo paradigma na abordagem da cultura, visto que esta passa a ser um domínio legítimo de abordagens científicas, o que permitiu criar condições objetivas para ultrapassar ou, pelo menos contrabalançar, a visão lúdica da cultura que era dominante na interpretação das práticas quotidianas (Meigos, 2011).

A Escola de Comunicação e Artes[9] operacionalizava o desiderato de aumentar o número de ingressos pretendido pela UEM e de abrir novos cursos que alcançassem novas áreas de conhecimento. Foi dentro desta lógica de abraçar novas áreas de conhecimento que surgiram na Escola citada anteriormente os cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Música.

A preocupação de estender as abordagens teórico-metodológicas da ciência a outros domínios do campo artístico-cultural foi reforçada em 2008 com o estabelecimento do ISArC, que expandiu a formação no campo das artes e da cultura, introduzindo novas áreas de conhecimento no que diz respeito ao ensino superior.

Com efeito, os novos domínios do ensino superior abertos pelo ISArC ou existiam apenas até ao nível básico e médio (como é o caso de Artes Visuais e Dança) ou eram inexistentes no país (referimo-

[9]Sobre o surgimento da Escola de Comunicação de Artes da UEM podem-se ver alguns detalhes no seguinte link https://www.uem.mz/index.php/faculdades-e-escolas/escolas/escola-de-comunicacao-e-artes (consultado no dia 10 de agosto de 2023).

nos aos cursos de Design, Cinema e Audio-Visual, Gestão e Estudos Culturais). Porém, relativamente ao curso de Gestão Cultural, é preciso destacar que o Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique, uma instituição privada, havia oferecido meteoricamente, em 2009, um curso de pós-graduação na área da cultura, nomeadamente, o curso de Mestrado em Comunicação e Gestão Cultural (Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique, 2009).

Em 2018, a UP introduziu, na Faculdade de Ciência da Linguagem, Comunicação e Artes, os cursos de Licenciatura em Artes Cénicas (que compreende as áreas de dança, música e teatro) e Licenciatura em Design de Comunicação consolidando ainda mais o campo das artes e cultura. Além dos cursos de graduação, a UP, ligado ao campo cultural, possui um Mestrado em Comunicação e Médias Digitais10 e Design e Multimédia.

Esta breve caracterização, que destaca os principais marcos na implantação do ensino das artes e cultura nas instituições de ensino superior, permite-nos notar que, depois de um longo período em que a formação nas artes e cultura se limitou aos níveis básicos e médios, a partir das preocupações estabelecidas no Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, que coloca as artes e cultura como um campo relevante para a dinamização do desenvolvimento, se assiste à assunção do campo das artes e da cultura como um domínio legítimo de ensino e pesquisa por partes das instituições superiores já estabelecidas (UEM e UP) e emergentes (de que ISArC é exemplo).

O reconhecimento do campo das artes e da cultura como um domínio legítimo tem sido consolidado por meio da produção de trabalhos académicos de doutoramento que exploram diversas temáticas. Exemplos destes trabalhos incluem, entre outras pesquisas, as teses de doutoramento de Costa (2005), Mapera (2013a), Meigos (2018), Filimão (2020), cuja sistematização é fundamental não só para a compreensão da dinâmica que tem caracterizado o campo das artes e cultura, mas também para a identificação de ruturas, continuidades e lacunas (por exemplo, nas propostas temáticas, metodológicas, teóricas e epistemológicas) que os trabalhos académicos referidos têm introduzido em relação aos trabalhos já existentes, sejas nas ciências sociais, seja nas ciências humanas.

Quanto ao ISArC, as suas características institucionais, as áreas de formação que oferece, a sua localização e as condições iniciais de funcionamento refletem os objetivos traçados pelo Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010.

[10]Informação consultada no site institucional disponível em https://www.fclca.up.ac.mz/pt/ensino/pos-graduacao/mestrado-em-jornalismo-e-media-digitais (consultado no dia 13 de agosto de 2023).

De facto, segundo o Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, a expansão do ensino não só deveria considerar a distribuição desigual das instituições do ensino superior pelo país, mas também trazer respostas para contrapor a esta realidade. A província de Maputo não possuía nenhuma instituição pública do ensino superior. Para contrariar essa carência, no âmbito da expansão do ensino superior, a província de Maputo foi escolhida para o estabelecimento de uma instituição superior. Assim, o ISARC foi criado para suprir a ausência de uma instituição superior na província de Maputo.

A relação entre a localização do Instituto na província de Maputo e o Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010 é explicada no jornal "Notícias" por António Carrasco, então vice-presidente da Comissão Instaladora do ISArC quando a instituição completou o primeiro ano de existência em 2009:

> O ISArC é uma instituição de ensino superior igual a uma outra universidade. O que difere desta instituição é simples. É que ela vem preencher uma lacuna que existia no país que é a formação de pessoas na área ligada à arte e à cultura, portanto, uma instituição do ensino superior, se assim podemos dizer, equiparada a outras instituições existentes nos outros países que são as universidades de belas artes. Também esta instituição surge no âmbito do programa de expansão de ensino superior em todas as províncias do país e, neste contexto, Maputo era a única província que ainda não tinha sido contemplada. Então o governo decidiu que esta devia ser implantada na província de Maputo (Carrasco, 2009).

A escolha da província de Maputo para a localização do ISArC é destacada também por Costa (janeiro 2023, em entrevista [11]), que, na qualidade de presidente da Comissão Instaladora do ISArC, participou ativamente no processo da implantação organizacional e infraestrutural da instituição. Costa (janeiro 2023, em entrevista), tendo como referência alguns contextos internacionais nos quais as escolas de artes se localizam nos centros urbanos, onde não só é fácil a realização de aulas práticas, mas também o acompanhamento de várias dinâmicas artístico-culturais como, por exemplo, exposições, espetáculos e outras atividades relevantes no contexto do ensino-aprendizagem, durante o processo de procura de espaço de localização do Instituto, argumentou que este deveria localizar-se na cidade de Maputo.

Contudo, a sua posição encontrou obstáculos visto que, apesar de a cidade de Maputo possuir condições favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem, estava em contradição com os objetivos que presidiam ao processo de expansão do ensino superior que privilegiava regiões sem instituições

[11] Alda Costa foi presidente da Comissão Instaladora do ISArC. A entrevista foi realizada no dia 10 de janeiro de 2023.

superiores. A escolha da província de Maputo como local de acolhimento do ISArC é anterior à formação da Comissão Instaladora do Instituto na medida em que resultou de uma medida política explícita no Despacho do então Ministro da Educação e Cultura, que nomeou a Comissão incumbida de estabelecer o Instituto.

Embora sem retirar a instituição da província de Maputo, a argumentação apresentada por Costa e outros membros da Comissão Instaladora conseguiu deslocar a instituição do espaço inicialmente pensado para a sua instalação para uma zona industrial onde os estudantes de cursos como Design e Artes Visuais pudessem conciliar, de forma produtiva, o conhecimento teórico adquirido e a dimensão prática proveniente do contacto com a realidade das indústrias onde aqueles cursos têm aplicação (Costa, janeiro 2023, em entrevista).

Um outro elemento que nos permite compreender o ISArC como resultado da implementação do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010 reporta-se à sua natureza institucional. O Plano Estratégico referido tinha pretensões de criar um contexto de diversificação de instituições superiores em que as universidades pudessem coexistir com as academias, com os institutos superiores e com os institutos superiores politécnicos. O ISArC enquadra-se dentro deste contexto de diversificação institucional.

4.2 A Comissão Instaladora do ISArC: os primeiros cursos

A Comissão responsável pela instalação do ISArC, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura através da Direção Nacional de Cultura em coordenação com a Direção de Coordenação do Ensino Superior, foi nomeada através do Despacho n°20/GM /MEC/08 de 2008, assinado pelo então Ministro da Educação e Cultura, Aires Bonifácio Ali. Importa destacar aqui que o Despacho citado se refere à nomeação de membros que compuseram a Comissão que, efetivamente, participou na instalação da instituição. Assim, não nos referimos à nomeação de outros membros (incluindo presidente e vice-presidentes) que anteriormente haviam sido indicados para a Comissão Instaladora.

A Comissão Instaladora do ISArC, criada pelo Diploma Ministerial n°60/2008, de 16 de Junho, era composta por 9 membros: Alda Costa, presidente da Comissão, e António Carrasco, vice-presidente da Comissão. Os demais membros eram Estevão Filimão, Vítor Sala, Maria Ângela Kane, Luís Lage, Jorge Barata, Maria Helena Pinto e Lourenço Cossa. Ainda segundo o Despacho que nomeou a Comissão, esta, além de recolher informações necessárias para o estabelecimento do ISArC, deveria, na esteira do que se defende no Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, entre outras atividades, envolver

diferentes atores sociais do campo artístico e de outros sectores no processo de estabelecimento da instituição.

A Comissão tinha a responsabilidade de proceder à instalação física e material da instituição na província de Maputo, de elaborar uma proposta de Estatuto da instituição e de reunir os documentos necessários para a aprovação estatutária do ISArC pelo Conselho de Ministros. Deveria também definir os cursos oferecidos, indicando os respetivos currículos e traçar os perfis dos docentes do ensino artístico-cultural. Para salvaguardar a racionalidade no uso dos recursos, evitando, por exemplo, a repetição de cursos já existentes, conforme preconizado no Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, a Comissão deveria desenvolver as suas atividades em articulação com as instituições do ensino superior existentes e outros parceiros relevantes no processo de definição dos cursos (Comissão Instaladora do ISArC, 2008).

A fim de que promovesse uma articulação institucional mais efetiva, a Comissão Instaladora do ISArC fez um levantamento histórico dos cursos (ou disciplinas) ligados ao ensino artístico-cultural ou de áreas afins no âmbito do ensino. O mapeamento permitiu caracterizar as atividades já realizadas no processo de institucionalização do ensino artístico-cultural desde o nível básico até ao ensino superior (Comissão Instaladora do ISArC, 2008).

No que diz respeito às instituições superiores que ofereciam cursos ligados ao ensino de artes ou áreas afins, duas universidades mereceram destaque para a Comissão: a UEM, que tinha formado professores de Desenho antes da abolição da Faculdade de Educação e que, no momento da recolha de dados pela Comissão, possuía uma Escola de Comunicação e Artes, e a UP, que introduzira o Bacharelato em Desenho em 1999 (Comissão Instaladora do ISArC, 2008).

Quanto ao ensino artístico-cultural fora das instituições superiores, o levantamento feito pela Comissão Instaladora constatou a consolidação do ensino de Artes Visuais. Como mencionámos anteriormente, a existência da Escola Nacional de Artes Visuais teve um papel fundamental para a formação de alunos com nível básico e médio. A existência ininterrupta desta Escola desde 1982 possibilitou a formação de um número significativo de estudantes nesta área.

O Ministério da Educação e Cultura, através do Sistema Nacional de Educação, integrava a formação cultural e estética nos diversos subsistemas de ensino através das disciplinas de Educação Estética, Educação Musical e Desenho (Comissão Instaladora do ISArC, 2008). Ao mesmo tempo, avança a Comissão Instaladora, havia um número reduzido de estudos nas ciências sociais e humanidades voltados ao campo artístico. Nesta perspetiva, a Comissão identificava um vazio relativamente à reflexão

sobre os estudos artísticos, história da arte, teoria da arte, património, museologia, gestão de recursos culturais, teoria da cultura, cultura visual. O vazio referido era acentuado pela ausência de programas de formação especializada que pudessem promover a compreensão do papel da cultura e da arte na sociedade em geral e no processo de ensino e aprendizagem em particular.

Ainda no grupo dos desafios, o campo artístico enfrentava problemas orçamentais e de escassez de outros recursos, como parcerias e cooperação, por exemplo. Essas limitações orçamentais e de recursos têm consequências no desenvolvimento das suas atividades, com destaque para a formação, para a realização de atividades artísticas e culturais e outras necessidades correntes (Comissão Instaladora do ISArC, 2008). Ou seja, à luz das relações de força existentes entre os diversos campos interligados (Bourdieu, 2004), é compreensível que a posição hierarquicamente inferior que a cultura tem ocupado relativamente aos campos político e económico, por exemplo, tem tido consequências na distribuição de orçamentos e de outros recursos decisivos para a dinâmica das atividades culturais e artísticas.

Além da mudança teórica e metodológica na análise dos fenómenos artístico-culturais destacada por Carrasco (2009), o ISArC tinha a intenção de oferecer uma variedade de cursos até então inexistentes nas áreas das artes e cultura. De facto, a instituição ofereceria formação em Artes visuais, Design, Artes Decorativas, Cinema e Audiovisual, Estudos do Habitat, Animação Cultural, Administração e Gestão Cultural para os níveis de licenciatura, mestrado e doutoramento, com os níveis de pós-graduação a serem introduzidos à medida que a instituição se consolidasse (Costa, 2008).

O primeiro ano de funcionamento da instituição ocorreu em 2009 e foi integralmente propedêutico. Durante este período, foram implementados os cursos de Artes Visuais, Design e Animação Cultural que posteriormente se tornaram as primeiras áreas de formação da história do ISArC. A opção por estes cursos respondia a duas estratégias: a primeira consistia na possibilidade de oferecer um ensino de alta qualidade conforme os padrões internacionais nas áreas de Artes Visuais e Design, pois estas áreas já possuíam alunos com nível médio e uma formação sólida em Artes Visuais ou familiarizado com a área de Design, que vinha sendo lecionada como disciplina na Escola Nacional de Artes Visuais (Costa, janeiro 2023, em entrevista).

A abertura de novas áreas de conhecimento no ensino superior que levasse em consideração o nível de procura estava alinhada com os objetivos do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, que tinha a racionalização dos recursos como meta relevante. Assim, além de oferecer uma formação

com exigências alinhadas com os padrões internacionais, o curso de Artes Visuais no ISArC elevava para o nível superior uma área que se havia consolidado no nível básico e médio.

Fora do contexto de ensino, a produção artística no campo das Artes Visuais, iniciada em 1932, conforme a periodização e caracterização proposta por Costa (2005), possuía uma longa trajetória, que não só se foi diversificando quanto às suas temáticas, locais de produção e exposição, mas também, foi acumulando autores e ideologias distintas ao longo do tempo.

Em conformidade com a produção diversificada, mencionada anteriormente, a introdução do curso de Artes Visuais era uma forma de valorizar as experiências acumuladas ao longo do tempo e de iniciar uma sistematização que tinha como maior aliança a experiência de artistas, cuja produção tinha um reconhecimento nacional e internacional.

Com efeito, segundo Filimão (fevereiro 2023, em entrevista[12]), nas discussões da Comissão Instaladora, surgiu a possibilidade de as unidades curriculares de "Oficinas" beneficiarem-se da presença de artistas reconhecidos como Malangatana e outros artistas, de forma que, nas modalidades artísticas em que esses artistas tivessem experiência e trabalhos reconhecidos nacional e internacionalmente, pudessem compartilhar regularmente os seus conhecimentos com os alunos. Contudo, este objetivo esbarrou nas exigências burocráticas para a remuneração das atividades desenvolvidas por aqueles artistas, pois, de acordo com a legislação que rege o ensino superior em Moçambique, a integração daqueles artistas numa instituição superior como o ISArC só seria possível se eles possuíssem os níveis de licenciatura, mestrado ou doutoramento conforme a exigência imposta para o recrutamento do corpo docente para o ensino superior.

A segunda estratégia na abertura dos cursos no ISArC levou em consideração as condições humanas, materiais e de infraestruturas no contexto de implantação em que a instituição estava inserida. Dito de outro modo, num contexto em que o ISArC não possuía um corpo docente sólido e o processo de busca de instalações próprias e adequadas à operacionalização dos cursos como dança e cinema, por exemplo, estava repleto de incertezas, a prioridade teria de ser dada a cursos relevantes, mas cujas condições de operacionalização fossem acessíveis à instituição que estava a surgir.

Reportando-se ao processo de busca de soluções para responder às incertezas impostas pelo contexto de implantação do ISArC, Filimão (fevereiro 2023, em entrevista), no que diz respeito aos cursos

[12] Estevão Filimão fez parte da Comissão Instaladora do ISArC. Posteriormente, tornou-se diretor da Faculdade de Estudos da Cultura, posição que continua a ocupar até hoje (2025). A entrevista foi realizada no dia 02 fevereiro de 2023.

introduzidos, refere que a estratégia adotada consistiu em avançar do "simples para o complexo". Por outras palavras, os cursos iniciais seriam aqueles cujas condições de implantação (meios materiais, humanos e técnicos) estivessem imediatamente ao alcance da instituição num contexto de desafios e carências em que esta se estava a estabelecer. Os cursos que exigissem mais recursos técnicos, materiais e humanos seriam introduzidos posteriormente.

É dentro desta lógica que Filmão (fevereiro 2023, em entrevista) explica as razões que favoreceram a introdução do curso de Animação Sociocultural. Embora tivesse uma história específica, a Animação Sociocultural, como um campo de saber, desenvolveu-se na relação interdisciplinar que estabeleceu com as ciências sociais mais consolidadas como Sociologia, História, Antropologia e outras ciências sociais. O facto de, em Moçambique, na altura em que se projetava a existência do ISArC, os cursos de Sociologia e Antropologia se apresentarem num estado mais consolidado, servia de alicerce para a Animação Sociocultural porque podia beneficiar da presença de especialistas nas áreas culturais formados pela UFICS:

> Quando introduzimos o curso de Animação Sociocultural, fizemo-lo tendo em conta que a UEM já possuía cursos de ciências sociais como por exemplo Antropologia e Sociologia. Esta solidez das ciências sociais na UEM, na UFICS, permitia-nos dispor de docentes especializados nas unidades curriculares fundamentais para o curso que íamos abrir (Filimão, fevereiro 2023, em entrevista).

Um outro motivo pelo qual o curso de Animação Sociocultural, que nos primeiros anos de independência havia sido ministrado pelo Centro dos Estudos Culturais para os níveis elementares ou básicos, foi incluído entre as primeiras licenciaturas ministradas pelo ISArC é apontado por Costa. Conforme Costa (janeiro 2023, em entrevista), vários sectores estatais na área da cultura cariciavam de pessoal qualificado. Assim, a introdução da Animação Sociocultural foi vista como uma medida necessária para suprir a falta de quadros qualificados que afetava muitas províncias em diversos sectores relevantes da cultura.

Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Design e Animação Sociocultural tinham sido inicialmente pensados para que tivessem a duração de 4 anos cada. Contudo, o contexto em que foram implementados foi influenciado pelas mudanças curriculares impostas pela adoção do processo de Bolonha, que, em Moçambique, gerou debates e alterações quanto à duração dos cursos de licenciatura (Omar, 2014). Enquanto a Lei nº 27/2009 do Ensino Superior preconizava entre 3 e 4 anos como tempo de duração de um curso de licenciatura, o debate sobre a duração da formação gerou controvérsias na

medida em que algumas posições associavam a redução do tempo à baixa qualidade. Contudo, a posição oficialmente tomada pela UEM, apesar de gerar discórdia, acabou estabelecendo inicialmente 3 anos como duração da formação para vários cursos de licenciatura (Omar, 2014).

Dito de outro modo, tendo em conta que a UEM desempenhou um papel relevante na introdução do debate sobre a duração dos cursos de licenciatura (Omar, 2014), e considerando a sua posição dominante no campo do ensino superior, as mudanças que aquela adotou foram consideradas relevantes e aplicadas por várias instituições do ensino superior em Moçambique. Por exemplo, o ISArC, no período em que iniciou a sua atividade letiva, definiu 3 anos como período de formação nos cursos de licenciatura. Este período foi posteriormente alterado quando a UEM reintroduziu o debate e alterou a duração dos seus cursos de licenciatura.

4.2.1 Da Animação Sociocultural à Gestão e Estudos Culturas

O ISArC, desde o início efetivo das suas atividades em 2010, compreendia duas faculdades: a Faculdade de Artes, que ministrou inicialmente os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Design, e a Faculdade de Estudos da Cultura, que possuía apenas o curso de Licenciatura em Animação Sociocultural. Posteriormente, a Faculdade de Estudos da Cultura introduziu novos cursos, como Licenciatura em Dança e Licenciatura em Cinema e Audiovisual. A Faculdade de Artes, por seu turno, realizou uma revisão curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais que deu lugar ao surgimento da Licenciatura em Artes Plásticas.

Como mencionámos anteriormente, no que diz respeito aos cursos iniciais, a Comissão Instaladora do Instituto assumiu a responsabilidade de elaborar os planos curriculares de cada disciplina, de selecionar os docentes das diversas unidades curriculares de cada curso e de garantir as inscrições dos estudantes no ano propedêutico de 2009 e no ano de arranque efetivo dos cursos referidos em 2010.

Embora houvesse ambiguidade entre a nomenclatura oficializada para o curso, Animação Sociocultural, e a que aparece em alguns documentos preparatórios, Animação e Administração da Cultura para o Desenvolvimento (esta terminologia aparece, por exemplo, em alguns documentos que fundamentam as linhas orientadoras dos cursos iniciais), os graduados em Animação Sociocultural deveriam ser profissionais preparados para atuar nos domínios da arte e da cultura (Comissão Instaladora do ISArC, 2008).

Além disso, no contexto descrito pelo Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, em que o sistema cultural deveria ter um efeito multiplicador para o desenvolvimento (MESCT, 2000), os

formados nesta área deveriam promover a cultura como elemento central do desenvolvimento (Comissão Instaladora do ISArC, 2008). Ainda na esteira da Comissão Instaladora, os licenciados em Animação Sociocultural deveriam estar aptos para trabalhar em ambientes caracterizados pela complexidade e diversidade cultural.

A mediação cultural e o património cultural aparecem claramente definidos como áreas nas quais os licenciados do curso de Animação Sociocultural deveriam demonstrar competência para oferecer o seu contributo. De facto, em termos de atuação, os estudantes formados em Animação Sociocultural deveriam aproximar os grupos produtores de artes e cultura junto dos consumidores, promovendo uma participação ativa. A mediação cultural deveria ser operacionalizada através da criação de organizações culturais nas quais estariam integradas, por exemplo, as associações culturais nas comunidades (Comissão Instaladora do ISArC, 2008). Por outro lado, os licenciados em Animação Sociocultural deveriam gerir e produzir propostas que rentabilizassem o património cultural existente.

O currículo do curso de Licenciatura em Animação Sociocultural, com a duração de três anos, estava integrado no quadro de resposta às mudanças impostas pelo processo de Bolonha e compreendia unidades curriculares distribuídas em 6 semestres, cuja organização obedecia à seguinte sequência:

Tabela 8 - *Plano de estudo do curso de Animação Sociocultural*

1º ANO	
I Semestre	**II Semestre**
Teoria da Cultura	História de Moçambique Contemporâneo
Modelo de Animação Cultural	Técnicas de Animação e Dinâmica de Grupos
Psicologia I	Psicologia II
Introdução aos Meios Digitais I	Introdução aos Meios Digitais II
Oficinas de Artes I	Oficinas de Artes II
Educação e Comunicação Visual I	Educação e Comunicação Visual II
2º ANO	
Metodologia de Animação Cultural	Marketing Cultural
Introdução ao Património Cultural e Natural	TIC Aplicadas ao Projeto
Iniciação ao Projeto Cultural	Língua Estrangeira (Inglês)
Técnicas de Expressão e Comunicação	Oficina de Artes IV
Interligação com Espaços Culturais I	Interligação com Espaços Culturais II
Oficinas de Artes III	Opção
3º ANO	
Projeto Cultural I Interligação com Espaços Culturais III	Projeto Cultural I Interligação com Espaços Culturais IV
Legislação, Normas Convenções e Regulamentos relativos à Cultura	Ética e Deontologia
Oficinas V	Oficinas VI

Fonte: Comissão Instaladora do ISArC (2008).

O desenho curricular dos cursos iniciais do ISArC, sob a responsabilidade da Comissão Instaladora, contou com a colaboração de consultores estrangeiros e a sua elaboração foi antecedida de uma avaliação profunda relativamente às ofertas formativas existentes no campo do ensino superior (Comissão Instaladora do ISArC, 2008). Contudo, a sua implementação efetiva coube à nova direção indicada para dirigir a instituição, a qual, numa fase posterior do seu trabalho, foi responsável pela introdução de outros cursos, como Gestão e Estudos Culturais, Dança e Cinema e Audiovisual.

A mudança do curso de Animação Sociocultural para Gestão e Estudos Culturais deve ser compreendida no contexto da dinâmica de trabalho que a direção responsável pela instituição foi imprimindo ao longo do tempo. Com efeito, a transição de Animação Sociocultural para Gestão e Estudos Culturais é produto da análise crítica feita pela direção da instituição em coordenação com a direção da Faculdade de Estudos da Cultura sobre a relevância do curso de Animação Sociocultural e as características que o curso deveria apresentar.

Quatro posições críticas são invocadas para a revisão do curso de Licenciatura em Animação Sociocultural elaborado pela Comissão Instaladora: (1) estreitamento do curso em relação ao ensino da cultura; (2) Preocupação quanto à posição da Animação Sociocultural no campo das ciências sociais nas diversas universidades internacionais; (3) Identificação de problemas no desenho curricular do curso, cuja correção exigia condições que ultrapassavam a realidade da instituição; (4) Visão lúdica da cultura reproduzida pela terminologia "animação", presente na denominação do curso. A visão lúdica era radicalmente oposta àquela que o ISArC pretendia institucionalizar sobre a cultura. Contudo, algumas destas posições não foram consensuais no seio do ISArC.

A visão da direção do ISArC considerava que, na fase de arranque da instituição, em vez de ter um curso estreito, que remetesse para uma área específica da cultura, como Animação Sociocultural, se deveria dar prioridade a um curso mais abrangente, do qual pudessem, com o tempo, derivar outras áreas ligadas à cultura, como, por exemplo, a Animação Sociocultural e outras áreas culturais relevantes.

Nesta perspetiva, o curso de Animação Sociocultural era problemático em virtude do seu estreitamento no ensino da cultura. Ou seja, deixava de lado várias áreas que eram do interesse da instituição:

> Nós pensámos que falar de Animação Sociocultural era muito redutor e oferecia-nos poucas possibilidades de alargar esse campo para outras dimensões culturais. Por isso, achamos relevante que optássemos por um curso mais abrangente como de Estudos Culturais. No curso de Estudos Culturais poderíamos incluir a componente

> da administração e gestão cultural. Assim, pensámos que a abordagem da Animação Sociocultural, proposta inicialmente pela Comissão Instaladora, era mais redutora, mas a nossa opção por um curso de Gestão e Estudos Culturais abria espaços para incluir outras dimensões do ponto de vista de administração e gestão e do ponto de vista de estudar essa administração e gestão cultural (Meigos. janeiro 2023, em entrevista).[13]

Enquanto a Comissão Instaladora do ISArC, começando pelo curso de Animação Sociocultural, tinha pensado estrategicamente em oferecer, à medida que as condições materiais e humanas fossem criadas, diversos cursos de especialização na área da cultura, a direção do ISArC, em conjunto com a da Faculdade de Estudos da Cultura, considerava relevante começar com um curso mais abrangente e integrador que posteriormente pudesse dar origem a diversas especializações. O curso de Gestão e Estudos Culturais respondia a esta preocupação, pois tanto formaria estudantes especializados na administração e gestão do fenómeno cultural, como produziria investigadores da cultura capazes de analisar criticamente o campo da cultura.

Além disso, a partir deste campo alargado da cultura, abrangido pela Gestão e Estudos Culturais, seria possível posteriormente, na perspetiva da direção da instituição, desenvolver várias especializações. Esta forma de pensar, segundo Meigos (janeiro 2023, em entrevista), foi aplicada na substituição do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Licenciatura em Artes Plásticas.

A segunda razão pela qual o curso de Licenciatura em Animação Sociocultural foi considerado como problema está relacionada com uma visão específica que a terminologia "animação" parecia reproduzir e que está profundamente enraizada na sociedade moçambicana, na forma como a cultura é entendida. Na visão em referência, a cultura é concebida como um domínio estritamente lúdico (Meigos, 2011). Esta perspetiva lúdica da cultura constituiria um obstáculo epistemológico para a abordagem ambicionada pelo ISArC, que pretendia institucionalizar uma visão analítica na qual a cultura não seria um domínio externo e supérfluo da vida social, mas uma atividade essencialmente constitutiva da vida humana, "a segunda natureza" na perspetiva de Ngoenha (1994), que fundamenta a visão de cultura de Meigos (2011).

Como explica Meigos (2011), apoiando-se nas ideias de Ngoenha (1994), a "primeira natureza" reporta-se a rios, montanhas, solos, animais e outras realidades, cuja origem não resulta da ação

[13] Filimone Meigos é o primeiro diretor geral do Instituto Superior de Artes e Cultura, posição que continua a ocupar atualmente. A entrevista foi realizada no dia 11 de janeiro de 2023.

humana. A "segunda natureza" ressalta a dimensão cultural do ser humano, a sua dimensão simbólica, que dá origem a produtos tangíveis e intangíveis na sua relação com a natureza e com os outros humanos.

Na visão ambicionada pelo ISArC, toda a ação social é inseparável da cultura. Assim, a cultura é tão essencial para as relações sociais que estas seriam impensáveis sem a sua presença. Sob esta perspetiva, as atividades económicas, políticas, artísticas, entre outras, são formas específicas de expressão da cultura.

A institucionalização desta abordagem da cultura enfrentava desafios, pois a conceção dominante da cultura associava-a a dimensões marginais da vida:

> Houve muitas discussões ao nível do Conselho de Direção do ISArC em que foi sempre sentida a incompreensão da designação Animação Sociocultural. Porquê? Porque havia um entendimento no discurso político, tanto ao nível dos governantes como ao nível do conhecimento das pessoas, de que a cultura é um espaço de entretenimento, de diversão, em oposição às "coisas sérias" como a política e economia. A terminologia «animação», no lugar de fazer uma rutura, parecia reproduzir essa visão lúdica, esse estigma, que pesava sobre a cultura (Muocha, dezembro 2022, em entrevista).[14]

O esforço de romper com a noção redutora da cultura, exclusivamente associada a certas artes, já tinha sido objeto de discussões em outros lugares. Por exemplo, Meigos (2011) cita um seu texto anterior à criação do ISArC em que o desiderato de ligar a cultura às atividades essencialmente constitutivas da ação social é explicitamente assumido:

> Não olhemos para a cultura como uma simples expressão de "xigubo", "makway"[15] e ballet, etc., mas como uma condição que nos faz a nós próprios, no sentido em que determina e estrutura a maneira como nós pensamos e agimos. (Meigos, 2011, p. 186).

Assim, na abordagem pretendida pelo ISArC, a arte, apesar de ser considerada como um domínio relativamente autónomo, aparece integrada na cultura, da qual é uma extensão.

[14] Matilde Muocha é docente do ISArC e era diretora-adjunta da Faculdade de Estudos da Cultura na altura em que se procedeu à revisão curricular sob a sua coordenação ao nível da Faculdade referida. A entrevista foi realizada no dia 08 dezembro de 2022.

[15] Xigubo" e "makway" são danças praticadas em Moçambique.

Outra limitação do curso de Licenciatura em Animação Sociocultural é apontada por Muocha e retomada, como veremos, por Marrengula, embora com uma argumentação diferente. Na perspetiva de Muocha (dezembro 2022, em entrevista) os problemas da Licenciatura em Animação Sociocultural estavam intrinsecamente ligados às suas unidades curriculares e à forma como o curso deveria responder aos objetivos institucionais:

> Por outro lado, sentíamos que o curso não parecia responder satisfatoriamente à preocupação que explicava a origem do ISArC que era suprir o défice de profissionais competentes no próprio Ministério da Cultura, nas direções provinciais, nos distritos e nos municípios. Algumas áreas muito relevantes de gestão, marketing não estavam refletidas no plano curricular (Muocha, dezembro 2022, em entrevista).

Ainda que o argumento de insuficiência de unidades curriculares apontado por Muocha fosse relevante, é preciso ter em consideração que a Comissão Instaladora do ISArC (2008) previa o aumento gradual de cursos para que pudesse responder a diversas necessidades no campo cultural. O curso de Gestão ou Administração Cultural, por exemplo, fazia parte de um conjunto de propostas que o ISArC tencionava oferecer, conforme a exposição de Costa (2008) e Carrasco (2009), anteriormente citados.

Durante o processo de revisão curricular, o grupo de trabalho responsável pela mudança curricular, ao fazer um mapeamento do curso de Animação Sociocultural nas universidades portuguesas e brasileiras, as quais serviram de principais referências no processo de análise curricular, verificou que a Animação Sociocultural não só estava fora das principais universidades de renome, mas também, ao nível de classificação, era uma formação em declínio sobretudo em Portugal (Pedro, janeiro 2023, em entrevista).[16]

Segundo Pedro, considerando que a procura de instituições superiores em Moçambique é marcada pela concorrência na monopolização de recursos, de que os alunos são uma parte imprescindível, a aposta num curso, cuja integração no contexto internacional era marcada por dificuldades para se impor nas principais instituições do ensino superior ou para se expandir no campo do ensino superior, era vista como um risco a evitar

A preocupação em abrir um curso sustentável, ao qual não faltassem estudantes para a sua continuidade ao longo dos anos, implícita na posição anteriormente referida por Pedro, foi reforçada por Meneses (fevereiro 2023, em entrevista)[17] que reconheceu a existência de hierarquizações na procura de

[16] Vânia Pedro, docente de Antropologia Cultural, Seminário de Pesquisa e Teoria da Cultura no curso de Gestão e Estudos Culturais, integrou a comissão responsável pela revisão curricular na Faculdade de Estudos da Cultura. A entrevista foi realizada no dia 09 de janeiro de 2023.
[17] Isaú Meneses é atualmente diretor geral-adjunto para Área Científico-Pedagógica do ISArC. A entrevista foi realizada no dia 07 de fevereiro de 2023.

cursos superiores em Moçambique, sendo que os cursos de gestão e de administração se destacam por atrair o maior número de estudantes.

Esta realidade, imposta pelo mercado do ensino superior, que consiste na maior valorização de cursos de gestão e administração, não foi ignorada durante o processo de revisão curricular. Contudo, a incorporação de um curso de gestão ou administração deveria ajustar-se ao contexto de funcionamento do ISArC, isto é, aos objetivos que presidiram à criação do ISArC. O curso de Licenciatura em Gestão Cultural satisfazia plenamente, por um lado, as preocupações do mercado e, por outro lado, o objetivo primordial da instituição (Meneses, fevereiro 2023, em entrevista).

O facto de Animação Sociocultural ser um domínio emergente, cuja posição no campo das ciências sociais se situava fora dos cursos dominantes e das universidades de maior prestígio, apesar de ser um desafio, não era tão preocupante como os problemas que o currículo do curso apresentava (Marrengula, janeiro 2023, em entrevista).[18]

Na perspetiva de Marrengula, muitas vezes o que é novo tem desafios para se impor porque emerge num contexto já com regras e com cursos consolidados. A Animação Sociocultural teria de fazer o seu percurso para se impor desde que a instituição fizesse devidamente o seu trabalho.

O problema relevante que deveria ser abordado a respeito do curso de Animação Sociocultural, segundo o diagnóstico de Marrengula (janeiro 2023, em entrevista), estava associado ao desenho do currículo, na medida em que o curso apresentava carências ao nível das unidades curriculares consideradas nuccleares para um curso de licenciatura, cuja finalidade era formar alunos que atuassem com proficiência nas áreas de compreensão e intervenção no campo cultural.

> Uma licenciatura em Animação Sociocultural, para além das unidades curriculares transversais, deve possuir cadeiras específicas de Animação Sociocultural: Animação Sociocultural I, II, III e IV, pelo menos. A Animação Sociocultural I seria essencialmente introdutório; A Animação Sociocultural II ofereceria fundamentos teóricos e a Animação Sociocultural III seria reservada às práticas do curso e IV ocupar-se-ia de processos de transformação, da mudança social, de preservação da cultura e de desconstrução de valores. O plano curricular do curso de Licenciatura em Animação Sociocultural que nós tínhamos não apresentava unidades curriculares que analisassem profundamente os desdobramentos de Animação Sociocultural. Por

[18] Miguel Marrengula, docente com especialização em Animação Sociocultural, teve um papel muito importante no processo de revisão curricular iniciado em 2011. Posteriormente ocupou o cargo de diretor-adjunto pedagógico-científico do ISArC. A entrevista foi realizada no dia 27 de janeiro de 2023.

> isso, não achava que o currículo fosse de Animação Sociocultural (Marrengula, janeiro 2023, em entrevista).

Para Marrengula (janeiro 2023, em entrevista), as soluções para ultrapassar as deficiências que o plano curricular do curso de Animação Sociocultural apresentava eram duas: ou se mantinha o nome, mudando, contudo, profundamente as unidades curriculares ou se faziam reajustes nas unidades curriculares para se produzir um currículo que não fosse de Animação Sociocultural. Relativamente à manutenção do curso de Animação Sociocultural, colocava-se um outro problema: porque haveria necessidade de introduzir novas unidades curriculares, a instituição não possuía docentes para a nova realidade do curso, pois só tinha um professor especializado na área de Animação Sociocultural, que seria obrigado a lecionar mais de 5 ou 6 unidades curriculares, o que parecia insustentável.

Esta última possibilidade, que consistia em manter o curso de Animação Sociocultural, mas introduzindo unidades curriculares especializadas que incluíssem as áreas relevantes do curso, foi descartada, na medida em que, como se disse, a sua implementação exigiria maior número de docentes especializados em Animação Sociocultural.

Assim, a revisão curricular, cuja discussão foi internamente iniciada em 2011, acabou encontrando outros suportes para o seu avanço:

> A saída que encontrámos foi analisar as características dos docentes que tínhamos, isto é, olhámos para as suas áreas de formação e o número de docentes nas diversas áreas relevantes para os cursos do nosso interesse, articulámos essas informações com os objetivos da instituição e adaptámos o currículo ao que respondia. Depois de várias discussões e análises, concluímos que estávamos preparados para oferecer com proficiência o curso de Gestão e Estudos Culturais que respondia aos objetivos da criação da instituição (Marrengula, janeiro 2023, em entrevista).

A posição que negava a continuidade do curso de Animação Sociocultural sob o argumento de não oferecer as unidades curriculares necessárias para uma formação sólida de licenciatura é posta em causa por Filimão (fevereiro 2023, em entrevista), que inicialmente foi membro integrante da Comissão Instaladora do ISArC e posteriormente foi nomeado diretor da Faculdade de Estudos da Cultura. Segundo Filimão, o currículo foi elaborado com a colaboração de consultores especializados em Animação Sociocultural. Embora possa ser objeto de críticas, estas devem ser entendidas dentro de uma lógica académica na qual diversos especialistas da mesma área de formação podem ter posições divergentes sobre a mesma realidade social. Dentro da lógica académica, inseparável de interesses ideológicos e de

outra natureza, não é de estranhar que existam propostas diferentes sobre o plano curricular do curso de Animação Sociocultural.

Na perspetiva de Filimão, os problemas apontados ao currículo de Animação Sociocultural decorrem da divergência na conceção de um currículo entre diversos especialistas da mesma área. "É uma palavra de um especialista que se opõe à palavra de um outro especialista" (Filimão, fevereiro 2023, em entrevista).

Os desafios de elaboração de propostas curriculares distintas para um mesmo curso, como os apontados por Filimão (fevereiro 2023, em entrevista), são referidos, em outros contextos por alguns autores. Importa destacar duas posições opostas: uma postura inflexível relativamente à seleção de unidades curriculares que devem compor cursos com a mesma denominação. Uma segunda mais flexível que admite variações nas unidades curriculares sem comprometer a identidade de um curso.

Na postura inflexível, podemos enquadrar a posição de Martins (2010), que se refere à interpelação realizada pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho à proposta curricular dos Estudos Culturais no Instituto de Letras e Ciências Humanas da mesma Universidade. Nesta última unidade orgânica, os Estudos Culturais são apresentados como um domínio especificamente de "Arts", o que diverge da posição do Instituto de Ciências Sociais, que interpreta os Estudos Culturais como uma ciência social. Por isso, para Martins (2010), a abertura de um curso de Estudos Culturais no Instituto de Letras e Ciências Humanas deveria responder aos requisitos curriculares das ciências sociais e, para isso, deveria contar com a colaboração do Instituto de Ciências Sociais, onde estão integrados os especialistas na área.

Um outro exemplo de uma postura inflexível é notório na posição de Sampaio (2013), quando se refere ao curso de Doutoramento em Estudos Culturais ministrado na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. Segundo a autora, uma das unidades curriculares nucleares do curso, apesar de ter a terminologia "Questões de Estudos Culturais", abordava centralmente questões da cultura segundo a tradição alemã, ignorando reflexões pioneiras de *Cultural Studies* conforme a proposta britânica.

As posições de Martins (2010) e Sampaio (2013) em relação aos Estudos Culturais revelam conceções distintas daquelas que predominavam, respetivamente, no Instituto de Letras e Ciências Humanas — quanto à estrutura curricular do curso de Estudos Culturais — e na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa — no que se refere aos conteúdos atribuídos à unidade curricular de *Cultural Studies*. Enquanto Martins (2010) sugere que o plano curricular de Estudos

Culturais no Instituto de Letras e Ciências Humanas se deveria ajustar às abordagens das ciências sociais relativamente às unidades curriculares que oferece, Sampaio (2013) critica o facto de uma unidade curricular sobre "Questões de Estudos Culturais", no curso de Estudos Culturais, ignorar abordagens historicamente relevantes para a formação do campo dos Estudos Culturais.

Quanto à postura mais flexível, que admite variações de unidades curriculares que compõem o mesmo curso, pode ser observada na sugestão feita por Machado (2009) quando se refere à implantação da Sociologia em Portugal. Machado (2009), partindo da ideia de que o contexto institucional onde decorrem os cursos de Sociologia tem um peso significativo na seleção de unidades curriculares que compõem o plano curricular de um curso de Sociologia, sugere que se façam pesquisas que explicitem a influência institucional no desenho dos cursos de Sociologia. Assim, para Machado, a variação da proposta curricular de Sociologia é um dado adquirido que é suscetível de análise científica para a compreensão das suas determinações.

Contudo, a flexibilidade sugerida pela posição de Machado (2009) em relação às unidades curriculares que integram um curso de Sociologia está longe de considerar que tudo seja aceitável para um plano curricular deste curso. De facto, ao se referir ao plano de estudo que Silva (1996) e Silva e Costa (2013) reclamam como pioneiro na área de Sociologia em Portugal, Machado, tendo em conta as unidades curriculares que constituem o plano curricular em causa, enquadra-o nas ciências sociais de forma geral e não particularmente na área de Sociologia conforme a posição de Silva (1996) e Silva e Costa (2013). Ou seja, embora admita variações nos planos de estudo do curso de Sociologia, decorrentes da integração de unidades curriculares específicas, Machado defende a existência de uma identidade que deve ser preservada, mesmo no contexto de flexibilidade permitida pelo desenho curricular.

O que os exemplos anteriormente citados de disputa sobre o plano de curso de Sociologia e Estudos Culturais nos revelam é que o desenho curricular e a definição de unidades curriculares, por exemplo, não devem ser isolados da lógica de dominação, cuja compreensão é indissociável da dinâmica do campo científico que é caracterizado pela concorrência e pela luta pela monopolização da autoridade científica, conforme a proposta de Bourdieu (1983; 2004; 2017).

Na veradde, a partir das disputas de definição de planos curriculares e das unidades curriculares relevantes é possível apreender as dinâmicas do campo científico: as lutas pela autoridade científica e a definição, dentro do contexto científico, de práticas sociais consideradas relevantes.

Analisando as motivações que conduziram à revisão curricular que culminou com a substituição do curso de Licenciatura em Animação Sociocultural pelo curso de Gestão e Estudos Culturais, podemos destacar alguns elementos centrais. A Comissão Instaladora do ISArC, na qualidade de responsável pela conceção do curso de Animação Sociocultural, tinha uma visão diferente da dos que implementaram o curso — nomeadamente a direção do ISArC em geral e a direção da Faculdade de Estudos da Cultura — em relação à sua relevância e à forma de o definir.

Com efeito, essas diferenças são evidentes na definição do currículo do curso de Animação Sociocultural, isto é, na seleção das unidades curriculares nucleares para uma Licenciatura em Animação Sociocultural e, por outro lado, na adequação do curso para a projeção institucional ou para a abordagem assumida pela instituição. Para a Comissão Instaladora do ISArC, o currículo de Animação Cultural não apresentava problemas relativamente às unidades curriculares nucleares e era um curso adequado ao contexto da instituição considerando o contexto material da implantação e as necessidades a que dava resposta.

Contudo, para a direção do ISArC e da Faculdade de Estudos da Cultura, o curso apresentava problemas na definição de unidades curriculares relevantes para uma licenciatura sólida e a sua abordagem da cultura restringia-se a uma área específica, tornando-o menos prioritário na fase de arranque, na medida em que a primazia era dada a cursos com abordagens mais abrangentes. Além disso, o curso de Animação Sociocultural não era considerado relevante para a posição que a instituição ambicionava: era marginal no contexto internacional e sugeria a reprodução do estigma dominante sobre a cultura — entendida apenas como espaço lúdico —, o que podia dificultar a nova abordagem que a instituição pretendia introduzir, centrada na cultura como um espaço legítimo de abordagem científica.

Embora entre os membros da direção da instituição e da Faculdade de Estudos da Cultura houvesse divergências quanto às fragilidades do curso de Animação Sociocultural — nomeadamente no que dizia respeito às unidades curriculares consideradas nucleares e à viabilidade do curso no contexto moçambicano, dada a sua posição marginal nas universidades internacionais de maior prestígio e nos cursos relevantes das ciências sociais —, existia um consenso quanto à necessidade de uma revisão curricular que originasse cursos mais ajustados ao contexto institucional.

A relevância da visão daqueles que interpelaram criticamente o curso de Animação Sociocultural — referimo-nos à direção da instituição e da Faculdade de Estudos da Cultura, que posteriormente procederam à sua revisão curricular — não se define, para este trabalho, pela sua maior ou menor capacidade de reunir elementos objetivos em comparação com a visão dos que o planificaram. O nosso

trabalho atribui maior importância à visão proposta pela direção do ISArC e pela direção da Faculdade de Estudos da Cultura porque teve consequências práticas na organização do curso de Animação Sociocultural. Ou seja, é a partir da sua conceção crítica que se compreendem as alterações curriculares realizadas: em que é que consistiram, o que foi considerado inadequado ou insustentável e por que razão foi eliminado ou alterado e como é que o que foi estabelecido é inteligível à luz da racionalidade invocada por aqueles que tomaram decisões requeridas pelas posições ocupadas.

Dito de outro modo, é do nosso interesse compreender as explicações fornecidas por atores sociais que detêm o capital científico institucionalizado (Bourdieu, 2004), porque as suas representações, devido às posições privilegiadas que ocupam na organização, interferem no processo de tomada de decisão, tendo sido incorporadas nas ações da organização. Assim, são relevantes porque explicam a transição do curso de Animação Sociocultural para a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais.

As discussões internas sobre a mudança curricular, iniciadas em 2011, tiveram impacto no curso de Animação Sociocultural na medida em que foram introduzidas novas unidades curriculares e a terminologia inicialmente usada para designar o curso foi alterada para que estivesse em conformidade com as novas ambições curriculares. Assim, os primeiros estudantes que inicialmente haviam sido admitidos para o curso de Licenciatura em Animação Sociocultural foram integrados no curso de Gestão e Estudos Culturais, um ano e meio depois do seu início (Marrengula, janeiro 2023, em entrevista).

Para os primeiros estudantes integrados na Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, o curso — justamente por estar numa fase inicial de revisão curricular, caracterizada por várias indefinições — não apresentava distinções nas saídas de Gestão Cultural e Estudos Culturais. As principais razões para a indefinição estão relacionadas com o contexto em que a revisão foi feita. Com efeito, o período entre 2009 e 2012, no campo de ensino superior em Moçambique, foi marcado por uma ampla discussão sobre a duração dos cursos de licenciatura para acomodar as mudanças curriculares decorrentes de Bolonha. As indefinições sobre a duração dos cursos de licenciatura afetaram inicialmente a Comissão Instaladora, que, em 2009, antes do início das aulas, havia planeado quatro anos para os cursos do ISArC (Costa, 2008). Contudo, as licenciaturas iniciadas em 2010, no ISArC, acabaram por ter uma duração de três anos devido à influência do processo de Bolonha.

No contexto da substituição da Licenciatura em Animação Sociocultural, a prioridade foi assegurar estabilidade ao curso de Gestão e Estudos Culturais, introduzindo apenas as mudanças estritamente consideradas relevantes para a adquisição das competências adequadas ao novo contexto. A fase da mudança curricular mais profunda, na qual as orientações de Gestão Cultural e Estudos

Culturais passaram a apresentar particularidades distintas, teve início em 2013, período em que os cursos de licenciatura passaram a duração de quatros anos (Marrengula, janeiro 2023, em entrevista).

O curso passou a ter duas saídas, com um tronco comum constituído por unidades curriculares cujo objetivo é garantir que os estudantes, nos primeiros dois anos, se familiarizem com as áreas das ciências sociais e com o seu quadro metodológico e epistemológico. Embora mais concentradas no 1.º ano, essas unidades de tronco comum têm alguma continuidade no 2.º ano, no qual começam a surgir unidades curriculares específicas de cada orientação. O 3.º e o 4.º anos de cada percurso são caracterizados por unidades curriculares próprias de cada área, mantendo-se, no entanto, algumas unidades curriculares comuns (Meneses e Marrengula, 2015).

No que diz respeito à estratégia adotada para a elaboração do currículo do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, os responsáveis pela revisão curricular preocuparam-se, primeiramente, em fazer um mapeamento das instituições internacionais, particularmente em Portugal e no Brasil, onde os cursos mencionados são lecionados. Esse levantamento dos cursos foi seguido por uma avaliação dos objetivos subjacentes aos cursos e da articulação entre esses objetivos e os conteúdos temáticos associados (Pedro, janeiro 2023, em entrevista).

Pedro (2023) destaca o papel decisivo dos responsáveis pela revisão curricular na utilização das diversas informações recolhidas sobre a dinâmica dos cursos de Gestão Cultural e de Estudos Culturais nos diferentes contextos analisados:

> Apesar deste trabalho prévio de consulta e análise de programas de diversas instituições estrangeiras para a contextualização do campo dos Estudos Culturais e da Gestão Cultural, nós é que definimos o que queríamos: quando elaboramos um currículo, estamos a pôr no papel o que nós desejamos e pensamos que responde às necessidades previstas na missão institucional. O currículo serve para responder à questão: queremos colocar que tipo de graduado no mercado?
>
> O que observamos na altura foi que em Portugal e no Brasil os Estudos Culturais estavam em crescimento e tinham uma maior presença do que o curso de Gestão Cultural, cuja existência era mais limitada (Pedro, janeiro 2023, em entrevista).

Além da influência de instituições internacionais para a elaboração do plano curricular de Gestão e Estudos Culturais, os responsáveis pela revisão curricular no ISArC mencionaram a UEM, mais precisamente a UFICS, como tendo desempenhado um papel de destaque nos diversos momentos da implantação dos cursos referidos:

> A maioria dos docentes aqui no ISArC obteve as suas licenciaturas na UEM, sobretudo na UFICS. Isto também é claramente percetível na abordagem holística do fenómeno cultural, que era amplamente enfatizada na proposta de ensino priorizada pela UFICS (Pedro, janeiro 2023, em entrevista).

Esta posição é reproduzida por Marrengula, que também fez a licenciatura em Sociologia na Universidade referida:

> Quando você vem de uma escola, transporta uma tradição porque a escola lhe dá uma formação para ter uma estrutura pensante. Eu estudei e formei uma estrutura lógica do pensamento a partir da socialização decorrida na UFCIS. A minha racionalidade e a de Meigos — diretor geral do ISArC e que foi um dos primeiros estudantes de Sociologia na mesma Universidade — seguem a mesma lógica de raciocínio. Nascemos intelectualmente da mesma base que é a UFICS (Marrengula, janeiro 2023, em entrevista).

A influência da UFICS da UEM na elaboração do plano curricular da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais é percetível se analisarmos a forma como Meigos, atual diretor do ISArC e um dos responsáveis, devido ao seu elevado capital cientifico institucionalizado, pelo controlo de processo de revisão no ISArC, pensa um currículo de ciências sociais e até que ponto as suas ideias não só são influenciadas pela UFICS da UEM, mas também estão presentes no plano curricular do curso de Gestão e Estudos Culturais.

Anos depois de ter sido aluno na UFICS da UEM, Meigos (2015a), como afirma, viria a ser assistente estagiário durante seis anos na mesma Universidade. Mais tarde, na qualidade de responsável pela proposta de curso de ciências sociais, com saídas múltiplas em Sociologia, Antropologia e Ciência Política, no Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), uma instituição privada, onde viria ser diretor da Escola Superior de Ciências Sociais, revelou, no processo de elaboração do plano curricular do curso referido, a influência da socialização recebida, quer na qualidade de aluno, quer na qualidade de docente.

Com efeito, o curso de bacharelato em ciências sociais que serviu de base para os cursos de licenciaturas em Sociologia, Antropologia, Administração Pública e Ciência Política, apresentava uma estrutura que é profundamente reproduzida no plano curricular de Ciências Sociais elaborada por Meigos (2015a) e no curso de Gestão e Estudos Culturais. As características do plano são destacadas por Meigos:

> O plano de estudos é constituído por um tronco comum de dois anos que assegura o desenvolvimento dos conhecimentos teórico-metodológicos e da capacidade fundamentais de formação nas ciências sociais, seguido de dois de formação direcionada para a licenciatura pretendida (Meigos, 2015a, p. 145).

Elaborado num contexto em que as licenciaturas tinham a duração de 5 anos, o plano curricular para o bacharelato na UFICS reservava os primeiros 2 anos para as discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas. O 3º ano oferecia unidades temáticas especializadas a um ramo das ciências sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política (UFICS, 1998). Os estudantes que concluíssem o 3º ano eram bacharéis em ciências sociais com orientação em Sociologia, Antropologia ou Ciência Política, conforme a especialização seguida no 3º ano. Na transição do bacharelato para a licenciatura, acrescentavam-se dois anos de formação, que eram reservados a uma área específica de especialização, que poderia ser em Antropologia, Sociologia, Administração ou em Ciência Política, quando esta última foi posteriormente introduzida.

Tendo em conta que o curso de Ciências Sociais no ISCTEM e o curso de Gestão e Estudos Culturais no ISArC tinham a duração de 4 anos, o modelo UFICS sofreu ajustes para se adequar à realidade de cada instituição. O ISArC adotou um modelo em que todos os cursos existentes tinham um tronco comum nos primeiros anos de formação, dedicado à aquisição de competências, entre outras, metodológicas de investigação e epistemológicas das ciências sociais. Assim, os estudantes de Gestão e Estudos Culturais seguiam a mesma formação fundamental nos primeiros anos. Nos dois últimos anos, cada saída possuía unidades curriculares específicas, sem, no entanto, renunciar à partilha de algumas unidades curriculares.

No ISCTEM, o tronco comum para a aquisição de base teórica, epistemológica e metodológica verificava-se nos primeiros anos dos cursos de Sociologia e Antropologia. Nos últimos anos, eram ministradas unidades curriculares exclusivas para cada saída (Meigos, 2015a).

A influência da UFICS é evidente quando analisamos as unidades curriculares oferecidas nos primeiros anos do curso de Gestão e Estudos Culturais depois da revisão curricular. Embora tenham sido realizados alguns ajustamentos até à versão final do plano curricular que está atualmente em curso, as unidades curriculares introduzidas inicialmente no 1º e 2º anos do curso de Gestão e Estudos Culturais refletiam o modelo curricular adotado pela UFICS. O 1º e 2º anos do curso de Bacharelato em Ciências Sociais apresentavam, entre outras, as seguintes unidades curriculares: Introdução às Ciências Sociais, Introdução à Sociologia, Antropologia, Fundamentos de Economia, Introdução ao Trabalho Científico,

Métodos Quantitativos, História de Moçambique Contemporâneo (UFICS, 1998). As unidades curriculares anteriormente referidas foram incorporadas também no plano curricular de Gestão e Estudos Culturais, o que evidencia a influência intelectual e pedagógica do modelo da UFICS.

Dito de outro modo, além de privilegiar, nos primeiros anos, uma estrutura formativa centrada na familiarização com os debates teóricos, epistemológicos e metodológicos das ciências sociais — tal como ocorria no plano curricular do bacharelato da UFICS — o curso de Gestão e Estudos Culturais reproduz várias das unidades curriculares que sustentavam o currículo delineado pela UEM. Contudo, no ISArC, a unidade curricular de Introdução às Ciências Sociais foi extinta e os seus conteúdos foram parcialmente incorporados na disciplina de Teoria do Conhecimento, dedicada às questões epistemológicas, consideradas centrais para o processo de produção do conhecimento

A adoção, por parte do ISArC, do modelo de ensino das ciências sociais proposto pela UFICS da UEM pode ser compreendida a partir da posição dominante que esta universidade ocupa no campo das ciências sociais. Enquanto instituição pioneira em diversas áreas das ciências sociais e humanidades — como, por exemplo, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, História e Linguística — a UEM formou vários especialistas nestes domínios. No âmbito da reflexão sobre o ensino destas disciplinas, como demonstra o estudo de Meigos (2015a) sobre o ISCTEM, o modelo desenvolvido na UFICS da UEM tem-se afirmado como referência central para o desenho curricular adotado por outras instituições de ensino superior no país. Taimo e Gonçalves (2023) recorrem à expressão *alma mater* do ensino superior em Moçambique para sublinhar o papel estruturante da UEM no panorama académico nacional.

Outro elemento que reforça a posição dominante da UEM no campo das ciências sociais é o facto de que, por ter sido pioneira no ensino e na pesquisa nessa área, formou vários dos especialistas atualmente em atividade. Esta formação facilita a reprodução do modelo académico da UEM, ao qual esses profissionais foram expostos durante o seu processo de socialização, quer como estudantes, quer como docentes. A explicação apresentada por Meigos para o facto de o desenho curricular do ISArC reproduzir a proposta de ensino da UFICS revela a incorporação deste modelo como referência estruturante.

> O ensino das ciências sociais em Moçambique deve ter uma componente epistemológica e teórica muito forte. Na segunda componente do desenho curricular é que temos de ter uma capacidade de especialização nas áreas definidas pelos cursos sem renunciar à dimensão crítica para que possamos criar uma massa crítica que seja capaz de se alocar no tempo e no espaço atual a partir de uma

> ancestralidade, isto é, a partir de uma âncora local. As ciências sociais oferecidas na UFICS sempre se empenharam em preencher estas exigências com uma proficiência exemplar (Meigos, janeiro 2023, em entrevista).

4.3 Estudos Culturais na UniZambeze

Como referimos anteriormente, a UniZambeze decorreu do mesmo processo de expansão do ensino superior que originou o ISArC. À semelhança deste último, o processo de implantação da UniZambeze foi conduzido por uma Comissão Instaladora nomeada pelo Ministro da Educação e Cultura na altura, Aires Ali.

A Comissão Instaladora era composta por 7 membros: o presidente era Bhangy Cassy e outros membros incluíam Zacarias Ombe, Sarifa Magide Fagilde, Isaú Meneses, Augusto Jone, Dárcia Correia e Eduardo Chiziane (I. Meneses, 2016). Segundo o Decreto n.º 31/2007 de 30 de Julho, em termos de funções, a Comissão Instaladora da UniZambeze deveria: a) reanalisar os regulamentos existentes e preparar toda a documentação necessária para o funcionamento institucional; b) garantir a implantação física (infraestruturas) e académica (núcleo inicial de docentes, pessoal técnico-administrativo e currículos dos cursos iniciais) que estivessem devidamente adequadas para a inauguração da instituição em 2009; c) desenvolver, na esteira do Plano Estratégico do Ensino Superior, atividades articuladas com as outras instituições do ensino superior para evitar a redundância de cursos e recursos; d) recolher informações relevantes junto dos atores nacionais, provinciais e envolvê-los para o estabelecimento da instituição.

Quanto à implantação infraestrutural, à semelhança do que aconteceu relativamente ao ISArC, a UniZambeze estabeleceu-se utilizando edifícios já existentes:

> O primeiro grande desafio foi o de encontrar simultaneamente edifícios em quatro províncias para o funcionamento. Nesta altura, a colaboração de outras instituições de Estado particularmente em Manica e Tete da Igreja Católica em Mocuba e da Universidade Pedagógica, Caminhos de Ferro de Moçambique e do Ministério da Defesa para o caso da Beira, foi de suma importância (I. Meneses, 2016).

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, onde funciona o curso de doutoramento em Estudos Culturais, está situada na Delegação da Beira, cujas instalações resultaram da transformação de um quartel militar localizado em Matacuane. Além disso, segundo I. Meneses (2016), a Delegação da Beira foi projetada para ser a sede da Reitoria da UniZambeze.

A província de Sofala, segundo o MCTES (2016b), possuía, em 2015, oito instituições de ensino superior, das quais duas eram públicas (UniZambeze e UP) e seis eram privadas. No contexto provincial de funcionamento do ensino superior no período em que os Estudos Culturais emergiram, as ofertas predominantes eram de licenciaturas, às quais se juntavam poucas áreas de mestrado. Embora não disponhamos de dados precisos sobre a introdução de cursos de doutoramento na província de Sofala até ao ano de 2018, período em que o curso de Estudos Culturais foi estabelecido, a abertura do curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade constituiu uma realização muito relevante, se considerarmos que as áreas mais consolidadas, como Sociologia, Antropologia e Ciência Política, por exemplo, não dispunham de cursos de pós-graduação estabelecidos e consolidados fora de Maputo. Assim, os Estudos Culturais, apesar de constituírem um domínio recentemente criado em Moçambique, revelavam sinais promissores de consolidação disciplinar.

Em relação aos cursos que se enquadram no grupo de ciências sociais, segundo a contextualização de Silva e Pinto (2009) e Nunes (2001), a Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da UniZambeze oferecia apenas o curso de Sociologia dentro do grupo das Ciências Sociais. Os outros cursos ministrados pela Faculdade incluíam Ciências da Comunicação, Gestão, Administração Pública, Direito, Economia e Contabilidade e Finanças[19].

O contexto institucional que favoreceu a combinação de diversos cursos, como Sociologia, Ciências da Comunicação, Direito e Ciências Empresariais, é explicado pelo antigo diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da UniZambeze:

> A Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades integrou várias áreas de saber, nomeadamente, o Direito, que foi o primeiro que a UniZambeze teve, a Sociologia e outras disciplinas científicas que existem na Universidade. Essas áreas diferentes de saber foram agregadas numa única faculdade devido à necessidade de economizar o espaço e aproveitar os recursos escassos que a Universidade possuía (Mapera, janeiro 2023, em entrevista). [20]

Embora o critério da divisão social do trabalho que tem presidido ao campo da ciência tenha sido observado no momento da criação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, algumas particularidades de especialização que nos outros contextos institucionais separam, por exemplo, as

[19] Os cursos oferecidos pela UniZambeze podem ser consultados através deste link: https://unizambeze.ac.mz/uzfcsh/ (consultado no dia 19 de janeiro de 2023).

[20] Martins Mapera, doutorado em Estudos Culturais pela Universidade do Minho e Aveiro e mentor do curso de Doutoramento em Línguas, Cultura e Sociedade, foi diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades até ao ano de 2022. A entrevista foi realizada no dia 20 de janeiro de 2023.

áreas de Sociologia e os cursos de Direito não foram valorizadas devido a razões relacionadas com a economia de espaço e recursos, anteriormente apontados pelo antigo diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades.

O doutoramento em Estudos Culturais na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades ocorreu num contexto em que a Faculdade já possuía cursos de pós-graduação. Se atendermos à observação de Martins (2010) acerca da expansão dos cursos de pós-graduação em alguns contextos nos quais os cursos de mestrado e doutoramento emergiram como áreas centrais não só de pesquisa, mas também de ensino ao nível da licenciatura, diríamos que, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da UniZambeze, caso se repetisse a mesma experiência, os cursos de Licenciatura em Sociologia e de Licenciatura em Comunicação, por exemplo, deveriam ser os primeiros a apresentar os níveis de mestrado para que posteriormente pudessem assegurar um doutoramento interdisciplinar como o dos Estudos Culturais.

Contudo, considerando as características do corpo docente em Moçambique no período em que se iniciaram alguns cursos de mestrado na UniZambeze, verifica-se que o número de docentes com grau de doutoramento era extremamente reduzido — este grupo constituía, e continua a constituir, uma minoria no conjunto do corpo docente das instituições de ensino superior moçambicanas, incluindo a própria UniZambeze (MCTES, 2016a; 2016b; 2023). Podemos concluir que a UniZambeze não dispunha, no seu quadro, de docentes com a qualificação necessária para assegurar o desenvolvimento dos mestrados nas áreas de Sociologia e Ciências da Comunicação.

Assim, o modelo de desenvolvimento dos níveis de pós-graduação assente no alargamento dos cursos oferecidos na graduação, que é apontado por Martins (2010), não encontra internamente condições objetivas para a sua prossecução, pois os cursos de Sociologia e Ciências da Comunicação não reuniam um corpo docente suficientemente qualificado para o alargamento das áreas de pós-graduação, como veremos.

Devido à escassez de docentes qualificados com o nível de doutoramento e experiência necessária, os cursos iniciais de mestrado na UniZambeze foram organizados em parceria com universidades estrangeiras. Por exemplo, o curso de Mestrado em Direito Judiciário foi organizado em parceria com a Universidade de Lisboa e o Mestrado em Língua e Literatura Portuguesa contou com a colaboração da Universidade de Aveiro.

O doutoramento em Estudos Culturais surge neste contexto em que a UniZambeze, por um lado, enfrenta problemas de qualificação do seu corpo docente e, por outro lado, procura soluções não só para

os problemas internos de qualificação do seu corpo docente para as atividades do ensino e pesquisa, mas também para questões relacionadas com o meio externo em que a Universidade está inserida. Com efeito, o desafio de qualificar diversos atores sociais tanto internos quanto externos à Universidade é amplamente assumido como uma ambição pelo Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade:

> Neste âmbito, a implementação do Programa Doutoral em Estudos de Língua, Cultura e Sociedade na Universidade Zambeze vai, sem equívoco, responder com sucesso ao desafio de qualificação cada vez mais crescente da população académica moçambicana, em particular, das regiões Centro e Norte do país (Mapera, Torrão e Pinto, 2018, p. 6).

Se tivermos em consideração que alguns docentes, estudantes, instituições parceiras e coordenadores do curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade estiveram inicialmente envolvidos na criação e desenvolvimento do Mestrado em Língua e Literatura Portuguesa, podemos afirmar que o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade representa uma expansão do Mestrado referido, envolvendo novas áreas de conhecimento e uma nova forma de conceber o empreendimento científico. De facto, para além de preocupações de ensino e pesquisa centradas na língua e no discurso (estudos da linguagem e da comunicação), o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade estendeu-se a novas áreas, como cultura e sociedade, com pretensões de introduzir uma abordagem científica fundamentada na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade (Mapera, Torrão e Pinto, 2018)

O alargamento das áreas de atuação proporcionado pelo Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, em comparação com o Mestrado em Língua e Literatura Portuguesa, abriu oportunidades para que diversos atores sociais com nível de mestrado (pesquisadores, docentes, gestores e outros interessados) da UniZambeze e de outras instituições superiores, provenientes de áreas distintas de línguas ou comunicação, pudessem aprofundar conhecimentos nas diversas áreas da cultura e sociedade.

As características dos Estudos Culturais, área de formação do mentor do Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, foram decisivas no desenho de um projeto de formação e pesquisa que o Doutoramento pretendia estabelecer. Com efeito, os Estudos Culturais são interdisciplinares ou transdisciplinares (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995; Baptista e Grácio, 2022) e, por vezes, antidisciplinares (Wright e Maton, 2004). Esta vertente agregadora e crítica de diversas áreas de formação, em oposição a um trabalho de hiperespecialização que caracteriza o trabalho disciplinar,

permitiu que o referido Doutoramento recebesse estudantes com formações diversas ligadas às ciências sociais e humanidades.

> Os organizadores do curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, além de terem uma formação muito sólida em língua e literatura, áreas onde eles possuíam níveis de doutoramento e tinham várias publicações em livros e revistas internacionais, haviam revelado uma proficiência na continuidade e desenvolvimento de Mestrado em Língua e Literatura Portuguesa, que inicialmente contou com a organização e coordenação da Universidade de Aveiro, onde os coordenadores do curso do Mestrado se tinham formado. O Mestrado em Língua e Literatura foi uma excelente experiência porque, posteriormente, passou para o controlo direto da UniZambeze. Com esta experiência na gestão de um curso de mestrado, o desafio que se colocava para o doutoramento aberto pela Universidade Zambeze consistia em trazer professores competentes nas áreas da cultura e sociedade, pois a Universidade Zambeze contava com poucos docentes com nível de doutorado nestas áreas (Baia, janeiro 2023, em entrevista).[21]

Contudo, a UniZambeze, estrategicamente, optou por não utilizar a terminologia "Estudos Culturais" em referência ao Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, pois, sendo os Estudos Culturais uma área relativamente nova e desconhecida, a sua aceitação poderia encontrar dificuldades num campo com cursos já relativamente consolidados e reconhecidos:

> Movido pelo espírito de eu ser especialista nesta área [Estudos Culturais], por conta do doutoramento que fiz, mas também das pesquisas que estou a fazer, achei que devia abrir o doutoramento nesta área, mas não o designar por "Estudos Culturais". Seria um risco muito grande precisamente porque ninguém ia querer frequentar. As pessoas ainda não conhecem a essência dos Estudos Culturais. Infelizmente, para a esmagadora maioria, falar da cultura em Moçambique não é falar de um domínio de atuação da ciência, porque a cultura é associada, por exemplo, à dança, que é mais praticada nas ocasiões lúdicas.
>
> Eu achei que seria um risco muito grande criar um curso de Estudos Culturais. Ninguém iria compreender o que era isso apesar de uma área extremamente rica em

[21]Alexandre Baia, diretor científico da UniZambeze, foi também docente do curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade. Entrevista realizada no dia 23 de janeiro de 2023.

> saberes. Então eu designei o curso de Língua, Cultura e Sociedade (Mapera, janeiro 2023, em entrevista).

A interdisciplinaridade associada aos Estudos Culturais, que se opõe ao isolamento disciplinar dentro do qual operam algumas disciplinas das ciências sociais, permitiu que o curso de doutoramento em Estudos Culturais implementado na UniZambeze abrigasse diversas abordagens disciplinares sobre a cultura, sociedade e língua sem a invocação explícita da terminologia "Estudos Culturais".

A terminologia oficial usada para designar o curso de doutoramento em Estudos Culturais foi funcional. Ao propor oferecer conhecimentos abrangentes sobre a língua, a cultura e a sociedade, o curso mostrava-se relevante para diversos candidatos com formações distintas, como Literatura, Línguas, Filosofia, Relações Internacionais, Sociologia e outras especializações, as quais, de uma ou de uma outra maneira, se associam ao ensino da língua, cultura e sociedade.

Num contexto institucional em que diversos cursos de graduação oferecidos pela UniZambeze possuíam docentes com níveis de licenciatura e mestrado, o curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade apresentava-se como uma solução para qualificar docentes provenientes de diversos cursos. Esta solução estendia-se para diversas instituições superiores se considerarmos que a escassez de professores com doutoramento continua a ser uma característica estrutural do ensino superior em Moçambique (Langa, 2006; Mário et al. 2003; MCTES, 2006a e 2023).

Algumas questões de qualidade nas ofertas de cursos de pós-graduação levantadas, por exemplo, por Matos e Mosca (2010) foram enquadradas no desenho do curso de Estudos Culturais. De facto, para garantir que os estudantes deste doutoramento tivessem uma formação de elevada qualidade, houve a preocupação, por um lado, em trazer para a UniZambeze diversos especialistas nas áreas da Cultura, Língua e Sociedade pertencentes a instituições superiores internacionais (Universidade do Minho e Universidade de Aveiro) e nacionais. Por outro lado, segundo Mapera (janeiro 2023, em entrevista), a UniZambeze estabeleceu acordos com a Universidade do Minho e com a Universidade de Aveiro para que os estudantes de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade fossem integrados em contextos de aprendizagem mais produtivos nessas instituições. O objetivo era garantir que os estudantes beneficiassem de condições adequadas às exigências do doutoramento, como o acesso a bibliotecas de qualidade, revistas internacionais, salas de aulas e fóruns académicos de discussão associadas a diversas redes em que operam as duas universidades anteriormente destacadas.

À luz dos protocolos assinados com a Universidade do Minho, por exemplo, alguns estudantes de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade foram integrados nas turmas de Estudos Culturais da

Universidade do Minho, beneficiaram de orientação científica de professores da Universidade do Minho para os seus trabalhos de tese, foram integrados em algumas pesquisas, puderam participar em conferências e outros fóruns académicos[22] onde partilharam as investigações realizadas e os seus trabalhos de tese em curso (Mapera, janeiro 2023, em entrevista).

A preocupação em integrar o curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade em redes internacionais[23] levou a UniZambeze a estabelecer protocolos com outras instituições do Brasil e da Itália (Mapera, janeiro 2023, em entrevista).

4.4 Considerações relevantes sobre o capítulo

Neste capítulo, procurámos compreender o contexto socio-histórico em que emergiram os Estudos Culturais em Moçambique. As principais questões que presidiram à nossa reflexão nesta secção foram as seguintes: relativamente ao período em que emergem os Estudos Culturais, identificar e caracterizar os problemas corporizados pelo projeto político que favoreceu o surgimento de uma instituição de ensino de arte cultura e como esse contexto favoreceu a emergência dos Estudos Culturais. No que diz respeito à UniZambeze, procurámos identificar as dinâmicas internas do campo científico que estão na origem do doutoramento em Estudos Culturais relacionando-as com as solicitações externas.

A UniZambeze e o ISArC surgiram no período em que o ensino superior é influenciado pelas políticas neoliberais. As duas instituições, que emergiram no período de maior crescimento das instituições do ensino superior, entre 2000 e 2010, são produto do financiamento que o Banco Mundial concedeu ao Estado moçambicano para a expansão do ensino superior que até então se limitava a poucas regiões do país, com destaque para a cidade de Maputo onde primeiramente se concentrou.

A visão do Banco Mundial sobre o ensino superior nos países em desenvolvimento é instrumental. Ou seja, o ensino superior deveria ser uma ferramenta capaz de dar respostas aos problemas enfrentados pelos países nas diversas esferas: política, económica e cultural. Além disso, tendo em conta a realidade dos países em desenvolvimento, o ensino superior não devia limitar-se à criação de universidades, mas deveria diversificar o tipo de instituições superiores, introduzindo institutos superiores, escolas superiores e de outra natureza.

O Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, levado a cabo pelo Estado moçambicano e financiado pelo Banco Mundial, incorpora esta visão do Banco Mundial. Com efeito, o ensino superior

[22] Podemos encontrar detalhes sobre algumas atividades realizadas por três estudantes do curso de Doutoramento em Línguas, Cultura e Sociedade integrados na Universidade do Minho: http://www.lasics.uminho.pt/culturespastandpresent/?m=202112&lang=pt (consultado no dia 20 de dezembro de 2023).
[23] O Doutoramento em Lingua, Cultura e Sociedade está associado ao Museu Virtual da Lusofonia. Projeto de Ensino/Formação | Museu Virtual da Lusofonia (consultado no dia 10 de janeiro de 2024).

deveria ser expandido para regiões do país onde tanto pudesse produzir transformações locais e criar polos de desenvolvimento, como assegurar a sustentabilidade das regiões para onde o ensino superior fosse expandido.

O ISArC reproduz estas preocupações corporizadas pelo Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, pois, por um lado, a sua localização na província de Maputo, por decisão política, responde à questão da expansão do ensino superior para regiões onde pudesse produzir transformações locais. Por outro lado, a sua especialização no domínio cultural, o qual foi definido como uma área prioritária para o desenvolvimento no âmbito do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, representava a criação de condições objetivas para que a cultura, cujo ensino anteriormente só compreendia formações elementares, básicas ou de nível médio em pouquíssimas áreas, pudesse contribuir para responder aos desafios do desenvolvimento.

No ISArC, a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais surgiu como um posicionamento crítico assumido pela liderança da instituição relativamente à Licenciatura em Animação Sociocultural, criado pela Comissão Instaladora do ISArC. A direção que assumiu a liderança da instituição pretendia um curso com uma aceitação no mercado das instituições superiores, mais abrangente no ensino de arte e cultura, com um plano curricular ajustado à abordagem anunciada pelos seus objetivos. No diagnóstico realizado pela liderança do ISArC, a Licenciatura em Animação Sociocultural não atendia aos objetivos pretendidos pela liderança da instituição. Além disso, o curso parecia reproduzir o estigma da cultura como um domínio puramente lúdico.

A Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais encontrou na UEM, precisamente na UFICS, um dos pilares necessários para a sua afirmação inicial. Na verdade, o plano curricular dos cursos da UFICS, que reservava os primeiros anos da formação anos para a discussão teórica, metodológica e epistemológica sobre as ciências sociais e os últimos anos para a especialização ligada a cada orientação, foi reproduzido na Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais. A réplica referida é notória nas unidades curriculares que operacionalizam as discussões sobre as ciências sociais tais como Introdução às Ciências Sociais, Introdução à Sociologia, Antropologia, Métodos Quantitativos, Fundamentos da Economia, Introdução ao Trabalho Científico, História do Pensamento Africano, História de Moçambique Contemporâneo.

Esta reprodução é explicada pela posição proeminente ocupada pela UEM no ensino de ciências sociais e humanas. Por ter sido pioneira e, por um longo tempo, exclusiva no ensino das disciplinas de ciências sociais e humanas, acabou sendo responsável pela formação de muitos especialistas nas áreas

referidas, os quais, devido ao tipo de socialização recebido, têm mais possibilidade de reproduzir o modelo das ciências sociais dominante na UEM, particularmente na UFICS.

Relativamente à UniZambeze, situada fora de Maputo (região historicamente associada à origem e desenvolvimento de instituições superiores mais prestigiadas), o seu surgimento decorreu da expansão do ensino superior, de que resultou, no mesmo período, entre 2000 e 2010, o ISArC.

As áreas das ciências sociais que, em outros contextos, servem de suporte aos Estudos Culturais como, por exemplo, Sociologia, Antropologia e Ciência Política ou ainda não se tinham consolidado ao ponto de dispor de especialistas à altura de um nível avançado como doutoramento ou eram praticamente inexistentes na UniZambeze. Contudo, a Universidade dispunha de especialistas qualificados nas áreas de Língua e Literatura, historicamente indissociáveis dos Estudos Culturais. Esses especialistas tinham contribuído para revitalizar o Mestrado em Língua e Literatura Portuguesa, inicialmente coordenado pela Universidade de Aveiro e posteriormente assumido pela UniZambeze.

Foi neste contexto de escassez de docentes internos com qualificações exigidas para o nível avançado que o Doutoramento em Línguas, Cultura e Sociedade se mostrou relevante para resolver os problemas estruturais da falta de docentes e outros especialistas com de doutoramento. A estratégia adotada pela Universidade consistiu em estabelecer parcerias com as universidade do Minho e Aveiro, assegurando, assim, a presença de docentes qualificados. Sempre que fosse necessário, a UniZambeze recorreu a docentes nacionais de outras instituições superiores para suprir as suas necessidades nas áreas em que persistia a falta de quadros especializados.

Assim, o Doutoramento em Estudos Culturais surgiu da necessidade de oferecer qualificações avançadas tanto aos docentes internos como aos provenientes de outras instituições, num contexto em que o ensino superior em Moçambique — em geral, e particularmente nas regiões Centro e Norte — revela uma carência estrutural de docentes com grau de doutor.

CAPÍTULO V - PROTAGONISTAS DOS ESTUDOS CULTURAIS

Os protagonistas coletivos dos Estudos Culturais são as duas instituições de ensino superior que oferecem a formação em Estudos Culturais: o ISArC, que possui uma Licenciatura em Gestão em Estudos Culturais, e a UniZambeze, que oferece o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade.

Como já destacámos, as instituições acolhedoras dos Estudos Culturais surgiram no período da expansão do ensino superior, portanto num período em que o campo do ensino superior já tinha sido estabelecido e a UEM e a UP constituíam as principais forças dominantes do campo. Com menor tradição académica e com menor influência comparativamente às instituições anteriormente aludidas, o ISArC e a UniZambeze ocupam posições periféricas no campo do ensino superior em Moçambique.

Esta posição periférica de ambas as instituições é notória nos protagonistas individuais responsáveis por garantir os cursos de Estudos Culturais nas duas instituições, como veremos.

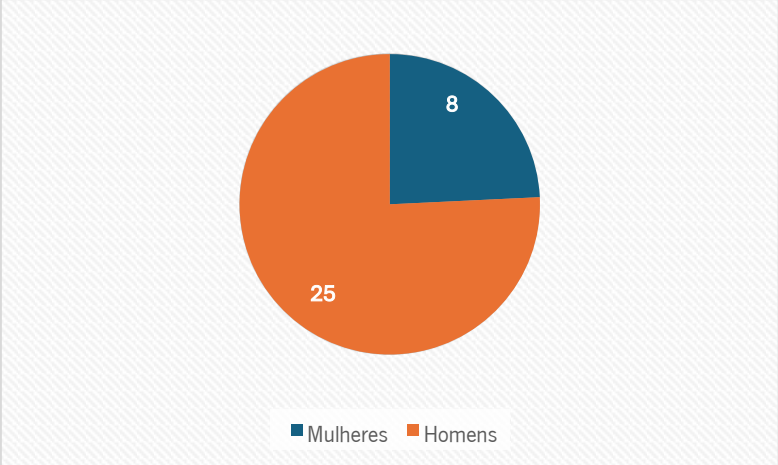
A caracterização dos protagonistas individuais tem em conta os seguintes critérios: o sexo, idade, nível académico, o tipo de vínculo que os liga à instituição onde trabalham, as publicações que possuem, os cargos que ocupam ou ocuparam nos processos de controlo de meios de produção académicos. Nesta caracterização aludida, os conceitos centrais em análise são o capital científico puro e capital científico institucionalizado.

5.1 Caracterização dos protagonistas no ISArC

Nesta seção, caracterizamos os docentes do curso de Gestão e Estudos Culturais segundo o sexo, a idade e o nível académico dos inquiridos.

No que diz respeito ao sexo dos docentes do curso de Gestão e Estudos Culturais, dos 33 inquiridos, 25 são homens e 8 são mulheres. A presença de um maior número de homens do que de mulheres na nossa amostra reflete o predomínio de homens no corpo docente do ISArC, tanto entre os docentes do quadro como entre os contratados, desde que esta instituição foi criada (MCTES, 2016a; 2016b; 2023).

Gráfico 2 - *Sexo dos inquiridos no ISArC*



Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

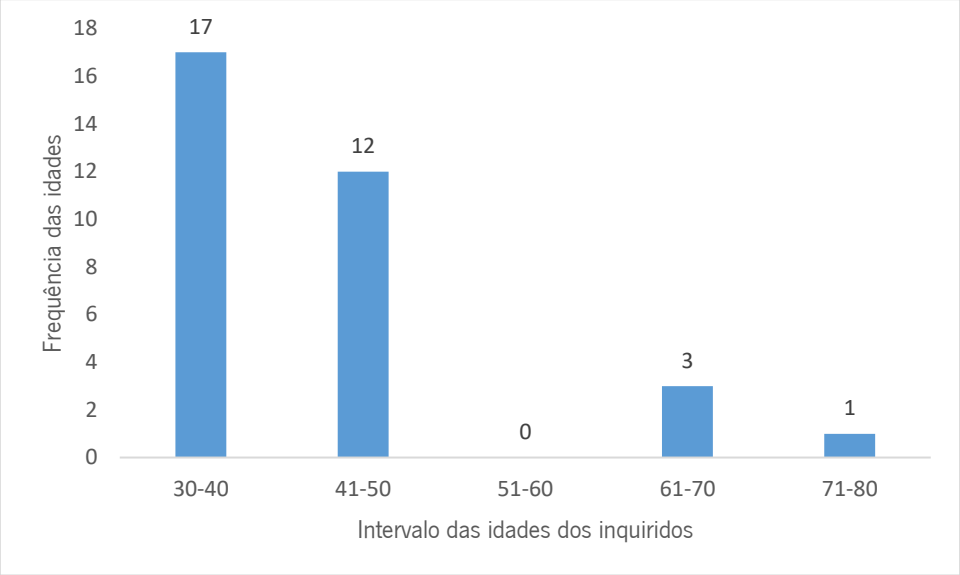
O predomínio de docentes de sexo masculino na docência do ensino superior não é um fenómeno isolado do ISArC, mas é uma característica estruturante do ensino superior em Moçambique, pois, segundo MCTES (2016a; 2016b; 2023) há mais docentes do sexo masculino do que do sexo feminino nos diversos níveis académicos e diversas instituições privadas e públicas.

As idades dos inquiridos situam-se no intervalo entre 34 anos (idade mínima dos inquiridos) e 75 anos (idade máxima dos inquiridos). Ou seja, a diferença entre a idade máxima e mínima (amplitude das idades) sugere que o grupo de docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais é composto por indivíduos de faixas etárias díspares.

A maior parte dos inquiridos concentra-se na faixa etária entre 30 anos e 40 anos, uma faixa etária que conta com 17 docentes. Na faixa entre 41 e 50 anos, encontramos 12 inquiridos. Não temos nenhum docente na faixa entre 51 e 60 anos e na faixa entre 61-70 temos 3 docentes. Na última faixa etária, dos 71 aos 80 anos, encontramos 1 docente que apresenta a idade máxima de todos os docentes inquiridos.

Assim, a partir da distribuição das idades por intervalos, podemos concluir que, à medida que a idade aumenta, o número de inquiridos diminui. Consequentemente, nas suas extremidades, excetuando o intervalo entre 51 e 60 anos sem registo de nenhum inquirido, observamos duas situações opostas, por um lado, o intervalo com o maior número de inquiridos (17), composto por docentes mais novos, e, por outro, o intervalo com menor número de inquiridos, que apresenta 1 inquirido com a idade máxima dos inquiridos.

Gráfico 3 - *Distribuição das idades dos inquiridos agrupadas em classes*



Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

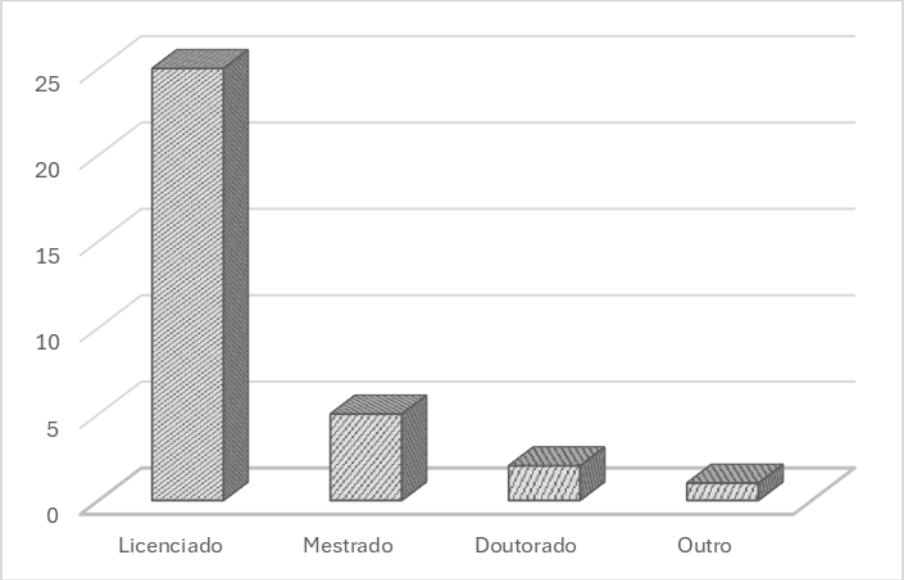
Por outras palavras, há mais docentes no intervalo entre 30 e 40 anos e, à medida que a idade dos inquiridos aumenta, o número de docentes diminui de tal forma que na última faixa etária, entre 71 e 80 anos, encontramos apenas 1 docente. Assim, há uma predominância de docentes mais jovens em comparação com os de maior idade.

Relativamente ao nível académico dos docentes do curso de Gestão e Estudos Culturais, primeiro é preciso destacar que a formação dos docentes do ensino superior em Moçambique em geral conheceu, nos últimos anos, uma mudança significativa. De facto, os estudos de Langa (2006), MCTES (2016a; 2016b) e Mário et al (2003), por exemplo, para além do aumento numérico dos docentes em virtude da multiplicação de instituições superiores, apontavam os docentes licenciados como o grupo maioritário no ensino superior em Moçambique e doutorados como grupo minoritário. Contudo, o MCTES (2023) indica que os docentes com grau de mestrado passaram a ser o grupo maioritário, mantendo-se os doutorados como grupo minoritário.

A introdução de cursos de mestrado e doutoramento nas instituições superiores públicas e privadas, particularmente na UEM e na UP, somou-se à formação de mestrados e doutorados nos diversos países estrangeiros, os quais inicialmente eram as únicas opções para qualificar ao mais alto nível o corpo docente em Moçambique (Matos e Mosca, 2010).

Esta dinâmica (abertura dos cursos de mestrado e doutoramento em Moçambique e o seu impacto no ensino superior) pode ser observada no corpo docente de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais. Entre 2010 e 2015, período referente à entrada de docentes ligados ao curso em análise no ISArC, dos 33 inqueridos, 25 docentes possuíam o grau de licenciatura quando foram admitidos e 5 tinham o nível de mestrado, 2 eram doutorados e 1 entrou inicialmente como técnico administrativo médio, com 12ª classe.

Gráfico 4 - *Nível académico dos inquiridos quando admitiram no ISArC entre 2010 e 2015*

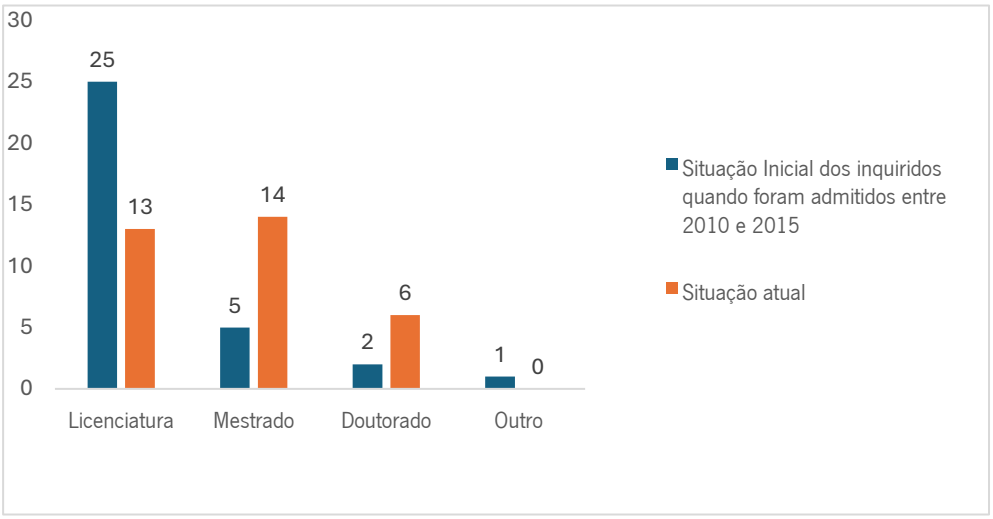


Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

A maior presença de licenciados não era exclusiva aos docentes do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais na medida em que, segundo MCTES (2016a; 2016b), o ISArC, em geral, em termos de qualificação do seu quadro docente, possuía maior número de docentes licenciados do que mestres e doutores. Este fenómeno era uma característica estrutural do ensino superior em Moçambique.

A introdução de cursos de mestrado e doutoramento nas instituições de ensino superior moçambicanas, que se juntou à formação de níveis avançados realizada no estrangeiro, elevou os níveis de qualificação dos docentes no ISArC e particularmente daqueles ligados à Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais. Com efeito, atualmente, dos 33 inquiridos, 13 são licenciados, 14 são mestres e 6 são doutores. É preciso ter em conta que a maioria dos docentes licenciados está na fase conclusiva dos seus cursos de mestrado.

Gráfico 5 - *Evolução dos níveis de formação dos docentes: o período da admissão e a atualidade*



Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

Ou seja, segundo a nossa amostra, no curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, tanto o número de docentes com mestrado aumentou de 5 para 14 como o número de docentes com doutoramento subiu significativamente de 2 para 6 docentes.

5.1.1 Instituições de formação dos inquiridos

Neste subponto, interessa-nos compreender como as dinâmicas que caracterizam a formação dos docentes do ensino superior em Moçambique influenciam o corpo docente do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais. Como afirmam Matos e Mosca (2010), anteriormente citados, a formação dos docentes com o nível de mestrado e doutoramento compreendeu duas fases. Inicialmente, teve lugar exclusivamente nos países estrangeiros, mas, com o tempo, a formação dos níveis avançados mencionados passou a ser realizada também em Moçambique.

A análise da influência das dinâmicas de formação do ensino superior sobre o corpo docente da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais ajuda-nos a compreender a posição ocupada pelas instituições superiores, nacionais e estrangeiras, no processo de formação do corpo docente e a circulação de formas de conceção do conhecimento.

Relativamente aos níveis de licenciatura, mestrado e doutoramento, importa destacar que há mais cursos de licenciatura do que de mestrado e mais de mestrado do que de doutoramento (MCTES, 2016a; 2016b; 2023).

Os 33 inquiridos concluíram o nível de licenciatura no período entre 1990 e 2013. Este período abrange contextos de formação distintos. Em 1990, por exemplo, o ensino superior limitava-se

exclusivamente às instituições públicas, os cursos existentes eram de licenciatura e não eram abrangentes, pois diversos cursos como Sociologia, Antropologia, Ciência Política, por exemplo, não existiam. Em 2013, o campo de ensino superior já possuía, por exemplo, diversas instituições superiores privadas e públicas, cursos de mestrado e doutoramento e diversos cursos de graduação em ciências sociais, que eram inexistentes em 1990, estão tão consolidados que alguns possuem níveis de mestrado.

Dos 33 inquiridos, 4 docentes tiveram formação de licenciatura no estrangeiro e 29 foram formados em Moçambique. Das instituições superiores responsáveis pela formação dos docentes, destaca-se a UEM, a qual foi responsável pela formação de 23 professores. A Universidade Nova de Lisboa e o ISArC formaram 2 docentes cada. A Universidade Witwatersrand (uma universidade sul-africana), a Universidade de Granma (universidade cubana), a Universidade Joaquim Chissano, a Universidade Pedagógica, a Universidade São Tomás de Moçambique formaram 1 docente cada.

No que diz respeito ao nível de mestrado, dos 33 inquiridos, 20 concluíram o nível de mestrado, para 14 dos quais o mestrado é o nível mais elevado que possuem atualmente e 6 possuem também doutoramento. Dos 14 inquiridos para os quais o mestrado é o nível académico mais elevado que possuem atualmente, 4 foram formados em instituições superiores estrangeiras e 10 foram formados em Moçambique, dos quais 8 foram formados na UEM e 2 na Universidade São Tomás de Moçambique. Os que possuem doutoramento, concluíram o seu nível de mestrado maioritariamente fora de Moçambique, pois dos 6 inquiridos apenas 2 concluíram o seu nível de mestrado em Moçambique (na UEM e na UP). Relativamente ao nível de doutoramento, os 6 inquiridos que possuem este grau realizaram e concluíram os seus estudos no estrangeiro.

Esta caracterização dos inquiridos à luz das instituições onde concluíram os seus níveis de licenciatura, mestrado e doutoramento permite-nos compreender como as dinâmicas do ensino superior em Moçambique afetam os docentes do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais. Com efeito, a consolidação dos níveis de licenciatura e mestrado em Moçambique permitiu que mais docentes em Moçambique recorressem a estas instituições para a sua qualificação. Os cursos de mestrado existentes no país contribuíram significativamente para a redução do número de docentes licenciados no curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, pois dos 14 docentes que atualmente são mestres, 10 foram formados em Moçambique. Os cursos de doutoramento estão na fase de expansão. A qualificação dos docentes de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais com o nível de doutoramento foi exclusivamente realizada no estrangeiro. A ausência de docentes doutorados formados localmente é parcialmente explicada pelo facto de a expansão dos cursos de doutoramento em Moçambique coincidir

com um período em que as instituições públicas observam restrições orçamentais devido à crise económica do Estado.

Um outro fenómeno particular que podemos constatar nos dados é o papel "deformador" (na perspetiva de Bourdieu, 2004) que a UEM tem tido no campo do ensino superior em Moçambique. No curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, grande parte dos docentes concluíu os seus níveis de licenciatura e mestrado naquela Universidade. Embora, no contexto nacional, não seja única instituição responsável pela qualificação dos docentes, através das instituições de formação dos inquiridos, é possível observar a sua preponderância na formação do corpo docente.

5.1.2 Vínculo atual dos inquiridos com ISArC e as categorias profissionais

Os nossos inquiridos estabeleceram os seus vínculos (por contrato ou integração no quadro pessoal) com ISArC entre 2010 e 2015. Assim, o grupo de docentes é composto por aqueles que fizeram parte da Licenciatura em Animação Sociocultural e por outros docentes que foram integrados quando a Licenciatura em Animação Sociocultural deu lugar ao curso de Gestão e Estudos Culturais.

Tabela 9 - *Distribuição dos anos de ingressos dos inquiridos*

Ano de ingresso no ISArC	Número de inqueridos
2010	11
2011	6
2012	5
2013	4
2014	3
2015	5

Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

Como se pode verificar, dos 33 inquiridos, 11 docentes estão vinculados ao ISArC desde 2010, quando a Licenciatura em Animação Sociocultural foi iniciada. Os demais 22 inquiridos foram admitidos entre 2011 e 2015. Em 2011, iniciou-se internamente o debate sobre a transição da Licenciatura em Animação Sociocultural para Gestão e Estudos Culturais. Entre 2011 e 2015, assistiu-se à introdução de novas unidades curriculares para atender aos objetivos da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, o que obrigou a admissão de docentes para as necessidades daí decorrentes.

Relativamente ao tipo de vínculo que os inquiridos mantêm com o ISArC, 25 são docentes do quadro e 8 são contratados. A maior presença de docentes do quadro em comparação aos contratados é uma característica do corpo docente do ISArC, conforme o MCTES (2016a e 2016b) faz alusão. Esta

composição está alinhada com as políticas do ensino superior que exigem que as instituições do ensino superior tenham mais docentes do quadro do que contratados e mais mestres e doutores do que licenciados.

Os inquiridos pertencem a diversas categorias: professor assistente estagiário, professor assistente, professor auxiliar e professor associado. A ocupação dessas categorias nas instituições públicas em Moçambique depende de dois elementos: interno e externo. O elemento interno refere-se às exigências da categoria, como o nível académico e a classificação do docente, que inclui, entre outros critérios, as publicações realizadas.

O externo reporta-se a factos que não são controlados pelo agente: abertura do concurso para a progressão ou mudança de categorias, disponibilidade financeira, por exemplo. Devido a limitações financeiras estatais, poucos concursos de mobilidade ao nível de categoria têm sido abertos nos últimos 5 anos em Moçambique. Assim, agentes com potencialidade para a mobilidade de categoria (isto é, que reúnam condições exigidas pelo primeiro fator) permanecem nas mesmas categorias há algum tempo.

A caracterização dos inquiridos com base nas suas categorias, as quais articulam simultaneamente critérios como o nível académico, o tempo de serviço e as publicações que os agentes possuem, é relevante porque nos permite compreender a hierarquização dos docentes nas instituições académicas, pois as diversas categorias estão associadas a diferentes níveis de poder, como, por exemplo, salário e prestígio.

A maior parte dos docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais são professores assistentes, uma categoria que concentra 25 inquiridos; 5 dos inquiridos são professores assistentes universitários estagiários. Apenas 1 docente é professor auxiliar e 2 são professores associados.

O ISArC, de forma geral, possui um número reduzido de professores auxiliares e associados. Segundo dados da própria instituição (ISArC, 2021), há apenas 1 professor auxiliar e 2 professores associados — todos pertencentes ao curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais.

Este é um número limitado, sobretudo se compararmos com as instituições dominantes do ensino superior. Em 2003, por exemplo, a UEM e a UP possuíam muito mais docentes nestas categorias: a UEM contava com 7 professores catedráticos, 37 associados e 72 auxiliares; a UP, por sua vez, tinha 1 catedrático, 14 associados e 15 auxiliares — todos a tempo inteiro (Langa, 2006).

A concentração dos inquiridos na categoria de "professor assistente" e "professor assistente estagiário" é explicada pelo maior número de docentes com os graus de licenciatura e mestrado, pois o

acesso a categorias como 'professor associado' e 'professor catedrático' exige que os candidatos possuam o grau de doutoramento, acrescido de publicações, as quais são, por sua vez, influenciadas pelo nível académico, como veremos.

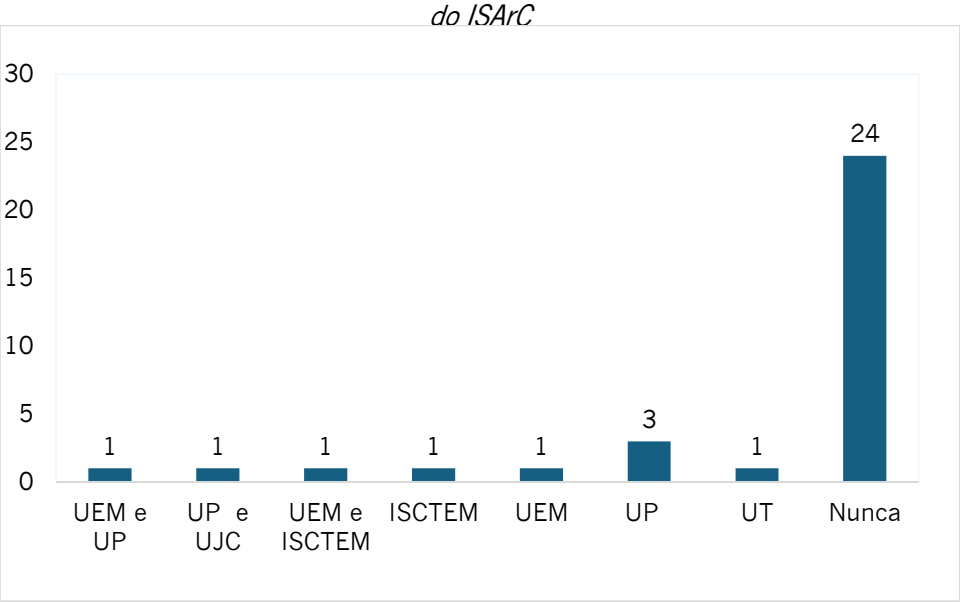
5.1.3 As experiências anteriores antes da admissão no ISArC

A compreensão das experiências anteriores dos inquiridos antes da sua contratação ou enquadramento no ISArC é relevante visto que nos permite avaliar o tempo que os docentes têm no campo do ensino superior. Como já referimos, o tempo num campo pode ser relevante para acumulação de posições. Neste ponto, queremos compreender se a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais conta com docentes com um percurso histórico anteriormente associado ao ensino superior.

Quanto às instituições de ensino superior às quais os inquiridos estiveram inicialmente vinculados antes do seu ingresso no ISArC, 24 docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais nunca haviam trabalhado no ensino superior. Ou seja, para esse grupo, o ISArC marca o início das suas carreiras no ensino superior. Dos restantes 9 inquiridos, 3 haviam trabalhado na Universidade Pedagógica (UP). O Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade de Tampere (UT), instituição finlandesa, cada uma destas instituições conta com o registo de um docente. Os 3 docentes que completam o total de 33 inquiridos têm cada um passagens por duas instituições superiores: nomeadamente Universidade Pedagógica e Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Pedagógica e Universidade Joaquim Chissano (UJC) e Universidade Eduardo Mondlane e Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM).

Considerando que grande parte dos docentes não só entrou no ISArC com o nível de licenciatura, mas também aumentou os seus níveis académicos trabalhando no ISArC, podemos concluir que a maioria dos inquiridos inicialmente ligados à Universidade Eduardo Mondlane e à Universidade Pedagógica, por exemplo, não possuía um capital científico elevado nessas instituições, pois tinha apenas o nível académico de licenciatura, as suas publicações e ocupação de cargos relevantes no campo académico, como veremos, eram limitados num contexto com docentes com mais capital científico e de categorias elevadas como acontece nas Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica.

Gráfico 6 - *Instituições superiores a que os inquiridos estiveram vinculados antes do ISArC*



Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

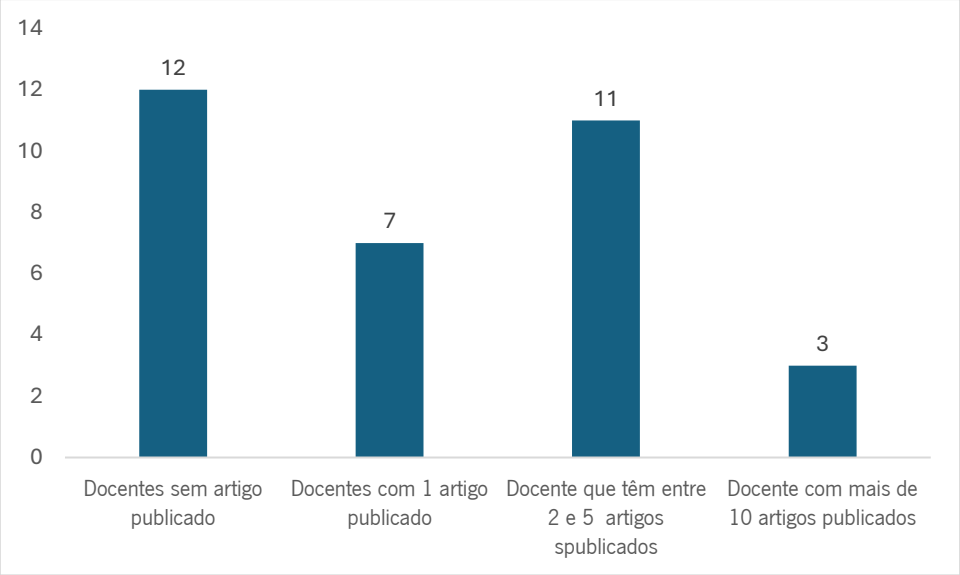
5.1.4 Publicações dos inquiridos

Analisar as publicações dos docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais é crucial para compreender as contribuições deste grupo e o seu impacto no campo científico. O capital científico puro, que se refere às inovações e contribuições dos agentes para o avanço do campo, pode ser avaliado através de publicações. Avaliar a forma como ocorrem as publicações são realizadas (se em livros, revistas ou outras manifestações) e o seu alcance (reconhecimento pelos pares que se concretiza, por exemplo, através da publicação em revistas seletivas) permite-nos caracterizar os docentes de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais.

Para avaliar as contribuições dos nossos inquiridos, tomamos como prioridade os livros e os capítulos de livros publicados, as publicações em revistas científicas seletivas e não seletivas. Para além deste material, facultamos um espaço aos inquiridos para mencionarem outras participações científicas em que tiveram um papel ativo.

Em termos de publicações em revistas, dos 33 inquiridos, 12 docentes não possuem nenhum artigo publicado, 7 possuem 1 artigo publicado, 11 já publicaram entre 2 e 5 artigos. Apenas 3 docentes possuem mais de 10 artigos publicados.

Gráfico 7 - *Distribuição de artigos publicados pelos docentes*

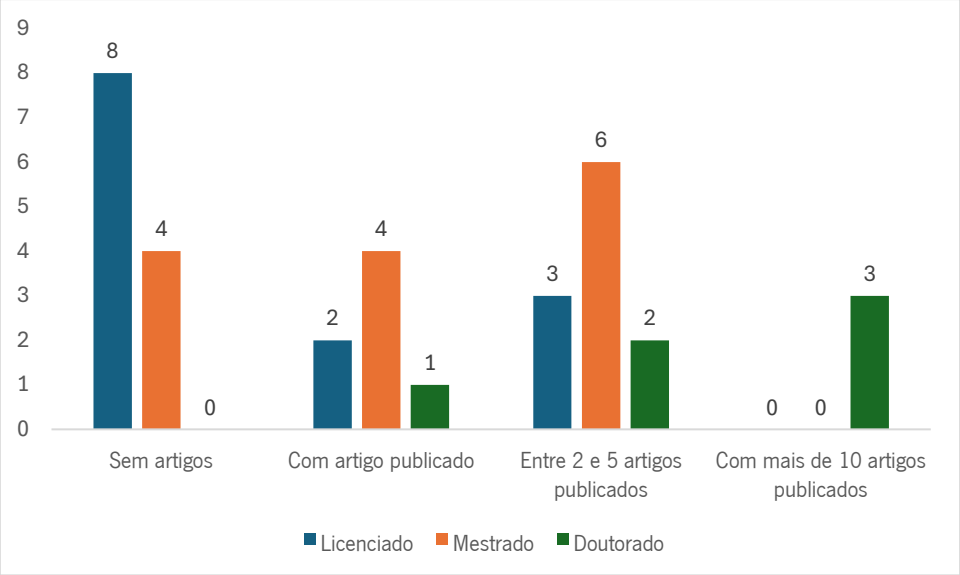


Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

Se tivermos em conta que os inquiridos começaram a trabalhar no ISArC desde, pelo menos, 2015, podemos observar que mais de metade, precisamente 19 inquiridos, produziu 1 ou nenhum artigo em 8 anos. Dos que não possuem nenhuma publicação, 8 têm o grau de licenciado e 4 o de mestrado.

Dos 7 inquiridos com 1 artigo, 2 são licenciados, 4 são mestres e 1 doutor. Com entre 2 e 5 artigos, 6 são mestres e 3 são licenciados e 2 são doutores. Com mais de 10 artigos encontramos 3 inquiridos exclusivamente doutorados. Ou seja, o nível académico influencia diretamente a produção científica: a maioria dos licenciados não possui qualquer publicação, enquanto os inquiridos com doutoramento são os únicos com mais de dez artigos. Os mestres constituem o grupo maioritário nas posições intermédias de publicação, com um artigo ou entre dois e cinco artigos.

Gráfico 8 - *Distribuição de publicações dos inquiridos por níveis académicos*



Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

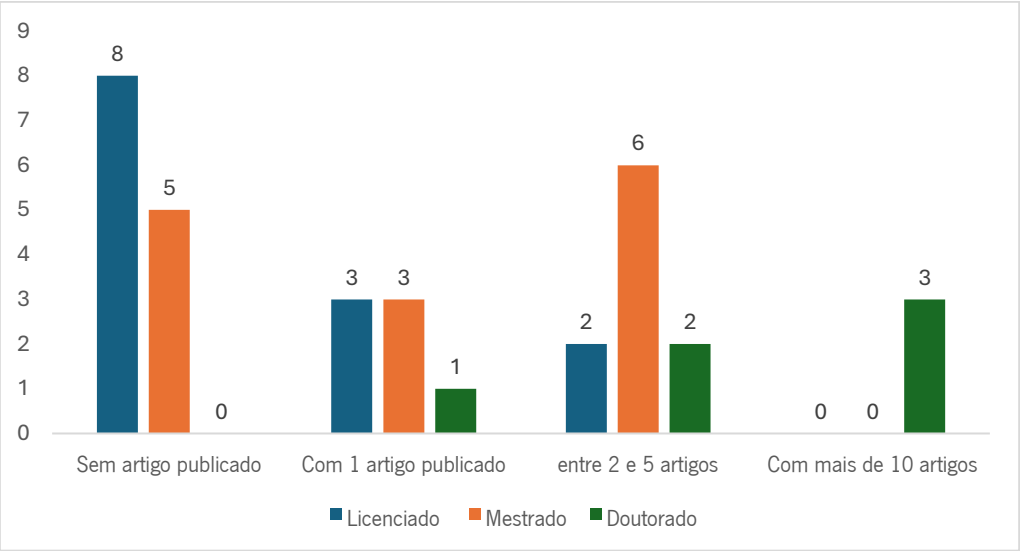
Para compreender o alcance das publicações realizadas pelos docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, interessa-nos avaliar o grau de seletividade das revistas científicas onde os inquiridos publicam.

As revistas científicas ocupam distintas posições no campo da publicação, isto é, são objeto de classificações. Assim, dizer, por exemplo, que um determinado autor publicou numa revista científica de revisão por pares não é suficiente para aferir o grau de reconhecimento que os seus pares têm pelas suas contribuições. Contudo, se juntarmos mais dados sobre a revista onde publicou, como a sua posição nas revistas especializadas sobre uma determinada área (índice de avaliação da revista), aumentamos o alcance do reconhecimento que se dá às contribuições de um autor.

Apesar desta importância, o que nos interessa averiguar é se o que os inquiridos publicam foi objeto de uma avaliação e reconhecimento pelos pares ainda que seja num nível mais baixo. Dito de outro modo, não interessa identificar o tipo de revistas onde as publicações dos inquiridos foram realizadas, mas interessa compreender se funciona numa lógica de reconhecimento e seletividade.

No que diz respeito à publicação em revistas científicas de revisão por pares, 14 inquiridos não possuem nenhuma publicação. Dos 14 sem nenhuma publicação naquele tipo de revistas, 8 são licenciados e 5 são mestres. Com 1 artigo publicado, encontramos 7 docentes: 3 licenciados e 3 mestres e 1 doutor. Entre 2 e 5 artigos, estão 10 inquiridos: 2 licenciados, 6 mestres e 2 doutor. Com mais de 10 artigos, temos 3 doutores.

Gráfico 9 - *Distribuição de publicações em revistas de revisão por pares por níveis académicos*



Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

O que podemos observar é que as publicações dos docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais têm sido maioritariamente em revistas com revisão por pares. O nível académico é um fator decisivo visto que os doutores conseguem publicar mais do que os mestres e estes mais do que os licenciados e é neste último grupo em que está concentrado o maior número de inquiridos sem publicação.

O nível académico é também um fator decisivo na publicação de livros e capítulos de livros. Com efeito, há mais inquiridos doutores que possuem livros e capítulos de livros publicados do que mestres e licenciados. Comparando os dois últimos grupos, encontramos mais mestres com publicações do que licenciados.

Dos 33 docentes, 24 não têm livros publicados e 9 inquiridos já publicaram livros. Dos 9 docentes com livros publicados, 2 são licenciados, 3 são mestres e 4 são doutores. Cada um dos 2 licenciados tem 1 livro publicado. Dos mestres, 2 têm 1 livro cada, enquanto 1 publicou entre 2 e 5 livros publicados. Entre os doutores, 1 tem 1 livro publicado e 3 têm entre 2 e 5 livros publicados

Relativamente aos capítulos de livros, 25 docentes nunca publicaram. Deste grupo, 12 são licenciados, 11 mestres e 2 doutores. Dos 8 inquiridos que já publicaram capítulos de livros, 4 são doutores, 3 mestres e 1 licenciado. O licenciado que integra o grupo dos publicaram tem entre 2 e 5 capítulos de livros. Dos mestres com publicações, 2 tem 1 capítulo publicado e 1 possui entre 2 e 5

capítulos de livros publicados. Entre os 4 doutores, 3 possuem entre 2 e 5 capítulos publicados e 1 tem entre 6 e 10 capítulos de livros publicados.

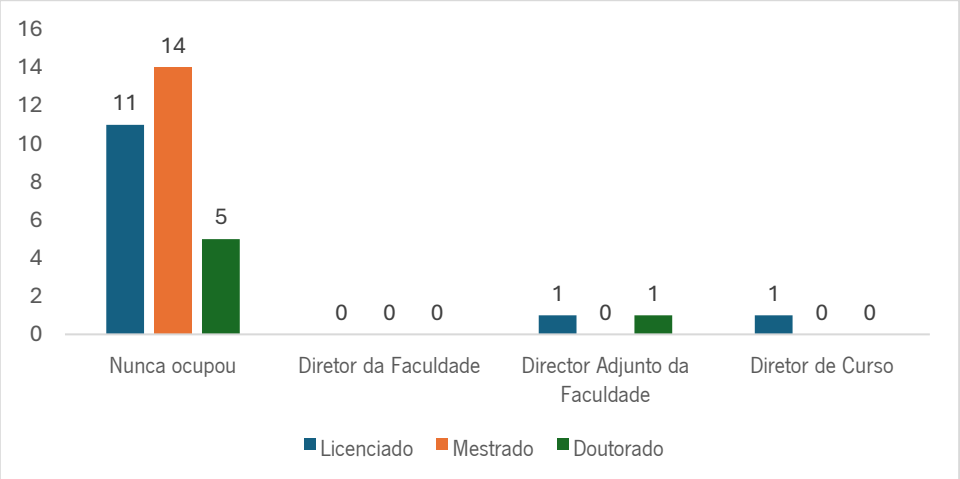
Estes últimos dados reforçam a constatação inicial de que o nível académico desempenha um papel relevante nas contribuições dos agentes para o avanço do campo, uma vez que, entre os inquiridos, os doutores são os que mais publicações têm, enquanto os licenciados apresentam o menor número de publicações.

5.1.5 Ocupação de posições nas organizações científicas e nos júris de avaliação

Neste ponto, buscamos compreender o capital científico institucionalizado dos inquiridos. Ou seja, interessa-nos caracterizar a ocupação de posições relevantes nas organizações e processos de produção do conhecimento científico. Avaliamos o capital que o inquirido possui tanto na faculdade como na instituição como um todo. Além disso, examinamos se os inquiridos já ocuparam ou ocupam posições relevantes em outras instituições de ensino superior. Esta análise estende-se a outros meios de produção académica, como no âmbito de revistas científicas e júris de avaliação nos níveis de mestrado e doutoramento. Neste último subtema, avaliamos o alcance do capital científico institucionalizado dos inquiridos, considerando o exercício de atividades em contextos internacionais.

Dos 33 inquiridos, apenas 3 docentes ocupam posições de direção na faculdade, nomeadamente diretor do curso, diretor-adjunto e diretor científico da faculdade. Dos 3 docentes, 1 ocupou anteriormente posições de diretor da faculdade e do curso. Em termos de formação, dos 3 que ocupam posições de direção da faculdade, 2 são licenciados e 1 é doutor.

Gráfico 10- *Distribuição de ocupação de posições de direção na Faculdade*



Fonte: Elaboração própria a partir dos inquéritos aplicados

Embora se registe a presença de um docente com o nível de doutoramento, a ocupação de posições na Faculdade não é decisivamente determinada pelo nível académico na medida em que, na nossa amostra, apesar de a Faculdade ter docentes que são mestres e doutores, há mais docentes licenciados nas posições de direção.

Contudo, a ocupação de cargos em níveis mais elevados da instituição é influenciada pelo nível académico. Dos 5 docentes que ocupam posições institucionais mais elevadas, 3 possuem doutoramento: 1 é diretor geral da instituição, outro é o diretor-adjunto da área pedagógico-científica e o terceiro já ocupou esta última posição anteriormente.

Relativamente à participação nos júris de avaliação de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, o nível académico desempenha um papel decisivo, pois somente os doutorados é que têm ocupado posições nas avaliações. No que concerne aos 33 inquiridos, 30 nunca desempenharam atividades de orientação e arguição de dissertações e teses. Apenas 3 docentes doutorados realizaram estas atividades nas universidades nacionais.

Ainda sobre as mesmas atividades no contexto internacional, 2 docentes já realizaram a orientação de dissertações e não há informações sobre a arguição e orientação de teses.

Como se pode ver, a atividade de orientação de dissertações e teses é seletiva na medida em que é realizada exclusivamente por inquiridos que possuem doutoramento. Uma vez que o ISArC tem menos doutorados do que mestres e licenciados, o número de pessoas qualificadas para essa atividade é menor. Embora faltem informações conclusivas relativamente ao desempenho destas atividades no contexto internacional por parte dos poucos doutorados do ISArC, há registo de orientação de dissertações no contexto internacional.

Como destacámos em relação às revistas científicas, as instituições internacionais de ensino têm pesos distintos. Clarificar a ligação entre os docentes e a posição, no campo do ensino global, das universidades a que aqueles estão associados daria maior valorização dos docentes e maior clareza à nossa análise. Contudo, o nosso foco não está nas posições das instituições do ensino superior a que os docentes estão associados, mas em compreender se a rede de ligação dos docentes se limita ao território nacional ou se liga às instituições internacionais.

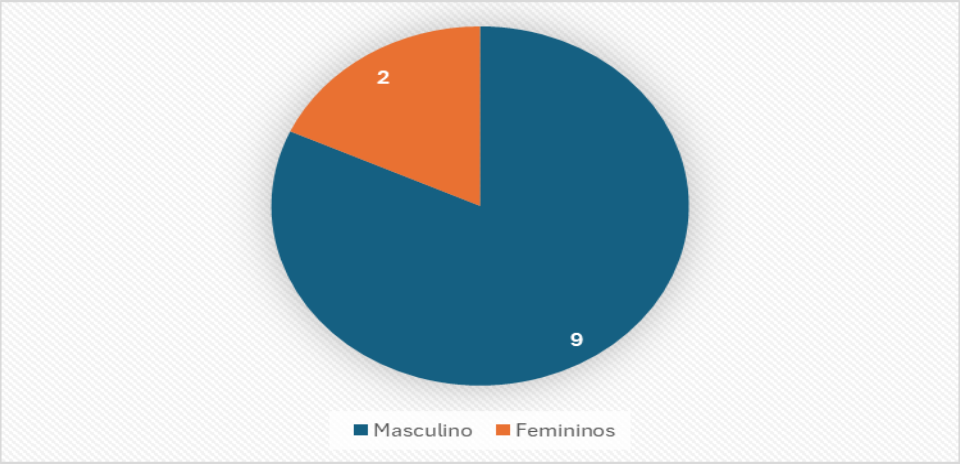
No que diz respeito às posições ocupadas pelos inquiridos nas revistas científicas, tanto nacionais como internacionais, importa mencionar que não há registo de nenhum inquirido a desempenhar

atividades em revistas científicas internacionais. Sobre as revistas científicas nacionais, é de destacar que 25 inquiridos não realizam nenhuma atividade nas revistas nacionais. Dos 8 docentes envolvidos, 3 são revisores de revistas científicas nacionais e 5 integram o conselho científico destas. Aqui também o nível académico se revela determinante, pois, entre os 8 inquiridos com funções nas revistas, não há licenciados; 4 são mestres e 4 doutores. Assim, embora os doutorados sejam um grupo numericamente minoritário, destacam-se nas tarefas desempenhadas nas revistas nacionais, tal como sucede na publicação de livros, capítulos de livros e artigos científicos, conforme mencionámos anteriormente.

5.1.6 Caracterização dos Protagonistas na UniZambeze

Na UniZambeze, com base nas informações online disponíveis através da "CiênciaVitae", "Currículo Lattes", entrevistas na plataforma "Youtube" e nos dados disponibilizados pelos departamentos a que os docentes estão ligados, selecionámos e caracterizámos 11 docentes do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade. Dos docentes selecionados, 9 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino. O Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade é composto maioritariamente por docentes do sexo masculino, pois, dos 23 elementos apresentados como membros do corpo docente, 20 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino (Mapera, Torrão e Pinto, 2018, p. 21). A nossa amostra reflete a distribuição do corpo docente no Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade e reproduz as características do quadro docente em Moçambique no campo do ensino superior, no qual a maioria dos docentes é do sexo masculino (MCTES, 2016a; 2016b; 2023).

Gráfico 11 - *Sexo docentes selecionados na UniZambeze*



Fonte: Elaboração própria a partir das informações recolhidas em diversas plataformas online[24]

[24] Os dados recolhidos na UniZambeze foram recolhidos nas seguintes plataformas:"CiênciaVitae", "Currículo Lattes", "Google Académico" e nos departamentos a que os docentes estão ligados.

No que diz respeito às idades, os selecionados têm entre 55 e 70 anos. Dos 11 docentes selecionados, foi possível apurar a idade de 9, sendo que 7 têm mais de 60 anos e apenas 2 estão abaixo dessa faixa etária. Esta variação etária demonstra que os docentes da UniZambeze têm, em geral, mais tempo de experiência no ensino superior em comparação com a maioria dos docentes do ISArC, que iniciaram as suas carreiras precisamente nesta última instituição.

5.1.7 Nível académico, categorias profissionais e ligação com a UniZambeze

Em geral, o corpo docente da UniZambeze nos diversos cursos é maioritariamente composto por docentes mestres enquanto os doutorados são o grupo minoritário (MTCES, 2023). Para contrariar o reduzido número de doutorados, o Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade conta com docentes provenientes das universidades do Minho e de Aveiro, parceiros no Programa Doutoral e com os docentes das instituições de ensino superior moçambicanas (Mapera, Torrão e Pinto, 2018).

Todos os docentes a que o Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade se refere têm o grau de doutor (Mapera, Torrão e Pinto, 2018, p. 21). Assim, os 11 docentes selecionados na nossa pesquisa possuem esse nível de formação.

Dos 11 docentes selecionados, 7 são contratados e 4 são docentes do quadro da UniZambeze. O reduzido número de docentes do quadro da UniZambeze é compensado pela integração de docentes de instituições parceiras internacionais e pelos docentes de outras instituições de ensino superior nacionais, que trabalham como contratados.

Tabela 10 *Distribuição dos selecionados pelo ano de ingresso e tipo de ligação*

Ano de ingresso na UniZambeze	Número de docentes	Tipo de ligação
2014	2	Docentes do quadro
2015	1	Docente do quadro
2018	7	Docentes contratados
2019	1	Docente do quadro

Fonte: Elaboração própria a partir das informações recolhidas em diversas plataformas online

Dos 11 selecionados, 10 docentes estiveram ligados ao curso desde a sua primeira edição, lançada em 2018, e 1 docente foi contratado na segunda edição, cujo lançamento ocorreu em 2020.

Relativamente às categorias profissionais**,** dos 11 docentes selecionados, 2 são docentes catedráticos, 3 são professores associados, e 6 são professores auxiliares. Estas características dos docentes do Programa Doutoral de Estudos Culturais revelam-nos o esforço empreendido pela UniZambeze para dar credibilidade ao curso, trazendo, para o efeito, um corpo docente experiente

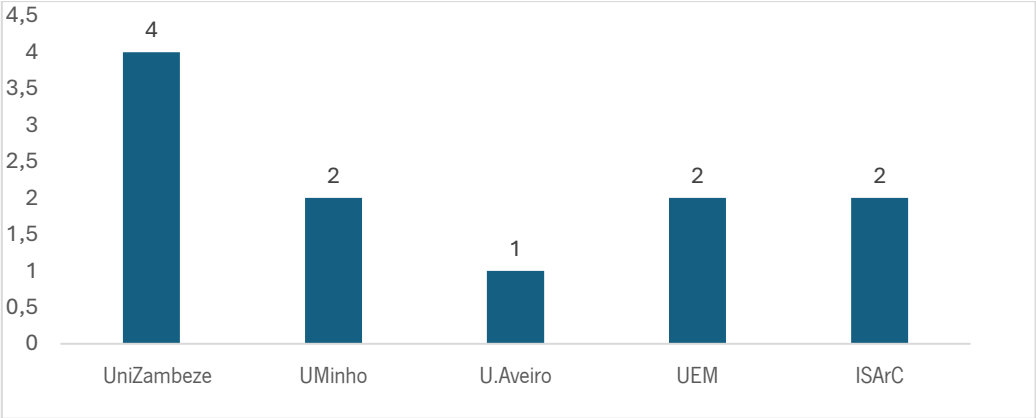
composto maioritariamente por indivíduos com carreira académica consolidada, o que compensa o contexto institucional de reduzido número de doutorados.

5.1.8 Proveniência dos docentes selecionados

A UniZambeze, conforme descreve o Plano Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade (Mapera, Torrão e Pinto, 2018), para além do seu corpo docente, e de docentes provenientes das instituições superiores estrangeiras, nomeadamente da Universidade do Minho e da Universidade de Aveiro, recorreria aos docentes das instituições nacionais sempre que houvesse necessidade.

Os docentes selecionados pela nossa pesquisa refletem as diversas proveniências acima descritas. Com efeito, dos 11 selecionados 4 são docentes pertencentes à UniZambeze, 2 da Universidade do Minho, 1 da Universidade de Aveiro. Relativamente às instituições do ensino superior nacionais, registamos 2 selecionados provenientes da UEM e 2 do ISArC.

Gráfico 12 - *Distribuição dos selecionados pela instituições de proveniência*

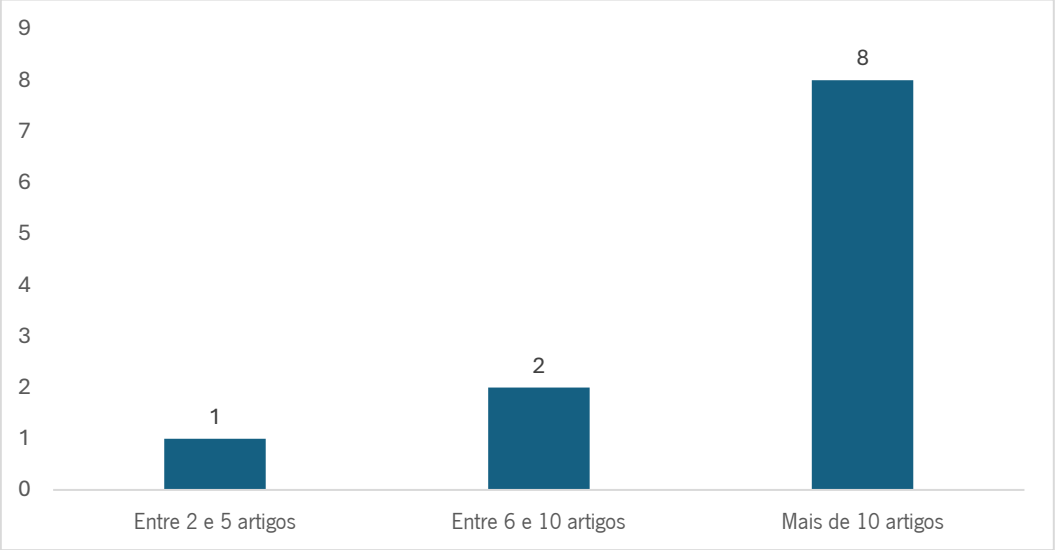


Fonte: Elaboração própria a partir das informações recolhidas em diversas plataformas online

5.1.9 Publicações dos docentes na UniZambeze

No que diz respeito à publicação, todos os 11 selecionados possuem publicações em revistas científicas com revisão por pares: 1 docente possui entre 2 e 5 artigos, 2 têm entre 6 e 10 artigos e 8 selecionados têm mais de 10 artigos publicados.

Gráfico 13 - *Publicação dos docentes da UniZambeze nas revistas científicas de revisão de pares*

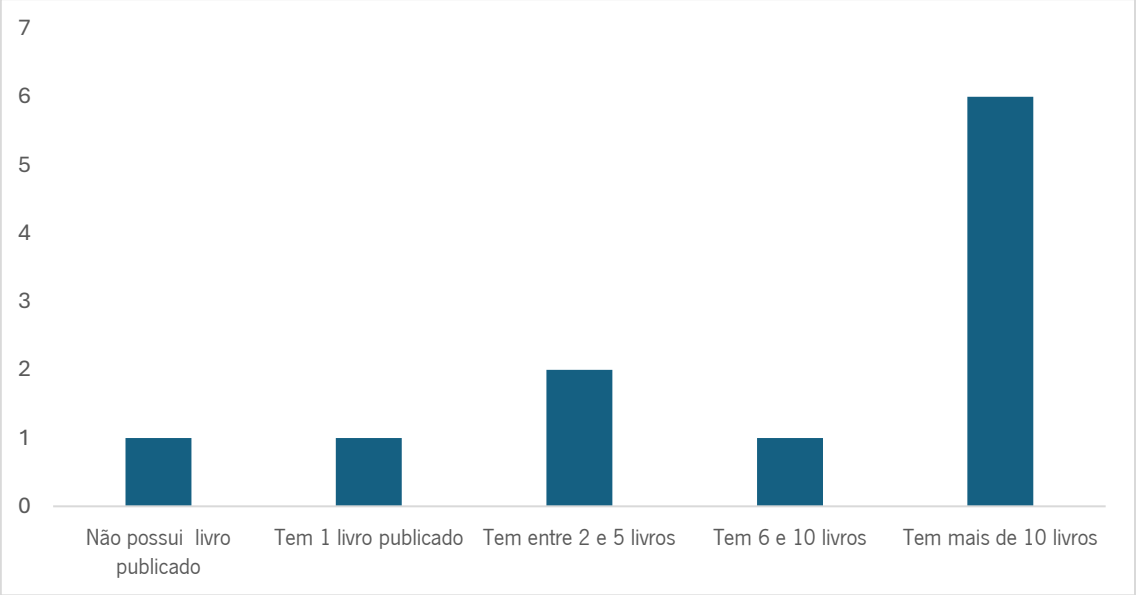


Fonte: Elaboração própria a partir das informações recolhidas em diversas plataformas online

Mais do que metade dos docentes selecionados possuiu mais de 10 artigos em revistas científicas com revisão de pares, o que significa que os docentes selecionados, através das suas contribuições, participam ativamente para a evolução do saber em diversos campos onde estão inseridos e as suas participações são consideradas relevantes pelos seus pares.

Relativamente à publicação de livros científicos, 1 selecionado não possui livros publicados ainda. Com 1 livro publicado, temos 1 docente e 2 docentes selecionados têm entre 2 e 5 livros. Entre 6 e 10 livros temos 1 docente e com mais de 10 livros publicados encontramos 6 docentes selecionados.

Gráfico 14 *- Publicação de livros científicos dos docentes selecionados na UniZambeze*



Fonte: Elaboração própria a partir das informações recolhidas em diversas plataformas online

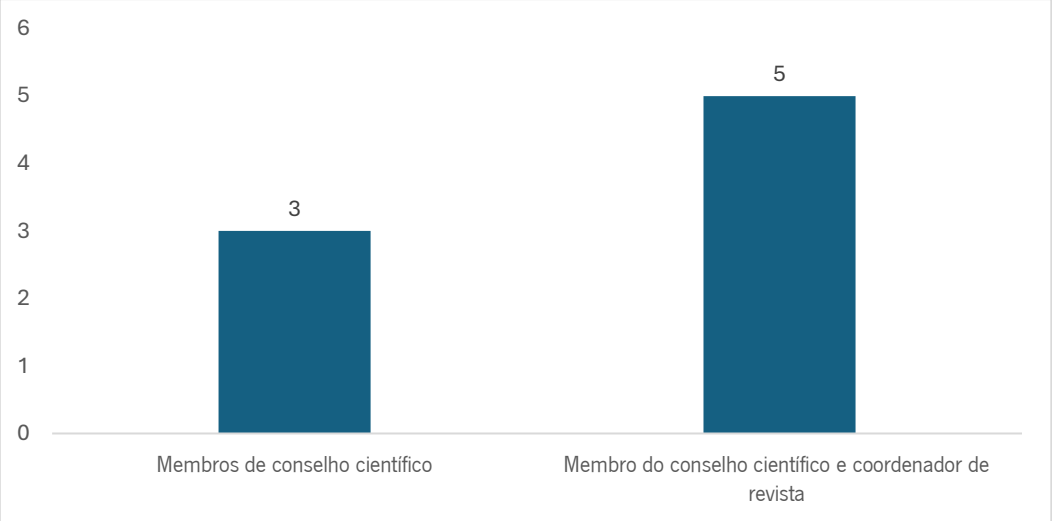
Ou seja, dos 11 selecionados, mais de metade dos docentes da UniZambeze possui mais de 10 livros publicados. Se tivermos em consideração que, nos selecionados, apenas 1 docente não possui nenhum livro científico, podemos afirmar que o Programa Doutoral de Língua, Cultura e Sociedade é composto por docentes cujas ideias também circulam através de publicação de livros.

Esta realidade também se reflete na publicação de capítulos de livros científicos. De facto, dos 11 selecionados, 10 docentes têm capítulos de livros publicados: 3 possuem entre 2 e 5 capítulos, 2 têm entre 6 e 10 capítulos publicados e 5 docentes possuem mais de 10 capítulos de livros publicados.

5.2.4 Ocupação de posições nas organizações científicas e nos júris de avaliação

No que diz respeito à ocupação de posições em revistas científicas nacionais, excluindo os 3 docentes estrangeiros ligados às universidades portuguesas, todos os docentes selecionados ocupam posições nas revistas científicas nacionais: são membros de conselho de revistas científicas, papel a que alguns juntam a função de coordenação de revistas. Com efeito, os 8 docentes selecionados são membros de conselho científicos de diversas revistas científicas nacionais. Dos 8 docentes referidos, 5 são também coordenadores de revistas científicas.

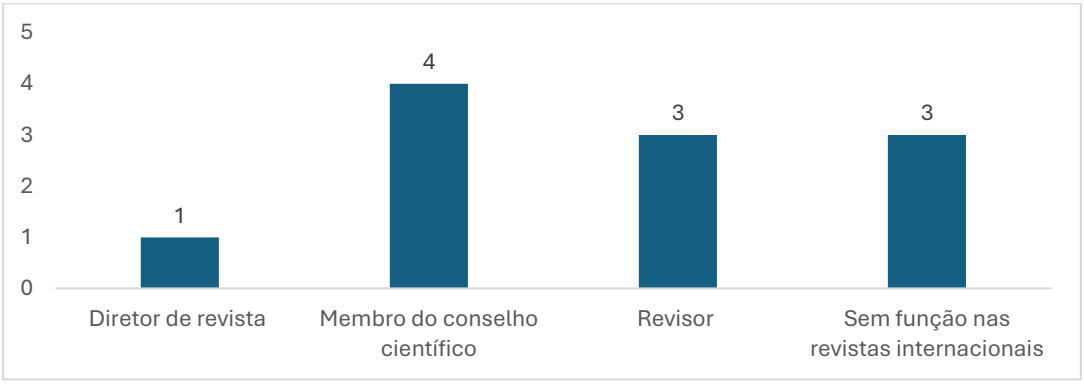
Gráfico 15 - *Distribuição de posições ocupadas pelos selecionados nas revistas nacionais*



Fonte: Elaboração própria a partir das informações recolhidas em diversas plataformas online

Relativamente às revistas internacionais, dos 11 selecionados, 3 docentes não estão vinculados a nenhuma revista científica internacional. Dos 8 docentes que exercem atividades em revistas internacionais, destaca-se 1 selecionado que ocupa a função de diretor de revista, 4 docentes que são membros de conselho científico e 3 são revisores.

Gráfico 16 - *Distribuição de posições ocupadas pelos selecionados nas revistas internacionais*



Fonte: Elaboração própria a partir das informações recolhidas em diversas plataformas online

No que diz respeito à ocupação de outras posições de controlo nas organizações científicas, importa destacar que os selecionados ocupam ou já ocuparam posições diversas na UniZambeze e outras instituições a que estão vinculados: reitores, diretores de cursos, diretores de instituições superiores, diretores de faculdades, diretores de áreas científicas, diretores de unidades orgânicas. De facto, 2 selecionados ocupam posições de reitor (reitor e vice-reitor), 2 docentes são diretores de uma

instituição superior (diretor geral e diretor-adjunto para área pedagógico-científica), 2 já foram diretores do curso, 1 é diretor da área de pós-graduação, 2 diretores de faculdade, 2 foram diretores de centros de pesquisas.

Embora esta descrição não explore em detalhe as várias posições que cada docente acumulou ao longo da sua trajetória acadêmica, ela revela que os docentes do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade têm uma forte presença em cargos de poder nos processos de gestão organizacional da ciência.

No que diz respeito aos júris de avaliação de dissertações e teses, todos os 11 docentes selecionados têm participado ativamente nas atividades de orientação e/ou arguição no contexto nacional.

Sobre o exercício de atividades de orientação e arguição de dissertação e tese no contexto internacional, 5 docentes selecionados têm realizado essas duas atividades e 3 docentes já orientaram dissertações. Não há informações de desempenho de atividades de orientação e arguição de dissertação e teses relativamente a 3 docentes.

Como tínhamos observado quando analisamos os protagonistas dos Estudos Culturais no ISArC, a publicação académica está associada aos docentes que possuem o nível de doutoramento, isto é, no ISArC, apesar de os doutorados serem o grupo minoritário, são os que possuem mais artigos publicados e mais livros publicados. No Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade, cujos docentes são exclusivamente doutorados, há mais doutorados com mais publicações (livros, artigos e capítulos de livros) do que doutorados com poucos artigos, sem livros ou com número menor participação nos capítulos de livros.

5.3 Considerações relevantes sobre os protagonistas dos Estudos Culturais

As instituições de ensino superior em Moçambique eram, inicialmente, compostas maioritariamente por docentes com nível de licenciatura, seguidos por docentes com mestrado, enquanto os doutorados formavam o grupo minoritário. Porém, de acordo com o MTCES (2023), atualmente há mais docentes com mestrado do que licenciados, e mais licenciados do que doutorados.

Estas características são notórias nos docentes inquiridos no ISArC e influenciaram a organização do Programa Doutoral em Língua, Cultural e Sociedade. Com efeito, no ISArC, dos 33 inquiridos, 25 docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais tinham o grau de licenciatura quando foram

admitidos e 5 tinham o nível de mestrado, 2 eram doutorados e 1 entrou inicialmente como técnico administrativo médio (com a 12ª classe).

O estabelecimento dos cursos de mestrado em Moçambique e a frequência de cursos de doutoramento no estrangeiro alteraram os níveis de formação dos inquiridos no ISArC de tal forma que, atualmente, dos 33 inquiridos, 14 são mestres, 6 doutores e 13 licenciados, a maioria dos quais está na fase conclusiva dos cursos de mestrado.

Na UniZambeze, a existência de um número reduzido de docentes doutorados justificou o estabelecimento de parcerias com universidades internacionais para a implementação do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade. De facto, foi através da colaboração com a Universidade de Aveiro e a Universidade do Minho, que o curso de Estudos Culturais se tornou possível.

Este contexto de funcionamento do curso de doutoramento na UniZambeze reflete as características estruturantes do corpo docente da instituição, que conta com um maior número de mestres e licenciados em comparação com doutores, tornando necessária, em algumas áreas, a cooperação com outras instituições internacionais para viabilizar cursos de doutoramento. A dependência de docentes externos à UniZambeze é notória no tipo de ligação que docentes selecionados pela nossa pesquisa possuem com a instituição: 7 são contratados e apenas 4 pertencem ao quadro docente da UniZambeze.

Os docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais são maioritariamente homens, o que reflete uma outra característica estruturante do ensino superior em Moçambique, onde as mulheres continuam a ser uma minoria no corpo docente. Esta característica está também presente nos docentes do Programa de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade.

As idades dos inquiridos no ISArC variam entre 30 e 80 anos, com a maioria — mais de metade — concentrada na faixa etária de 30 a 40 anos. Ou seja, a maior parte dos docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais é constituída por jovens que iniciaram a sua carreira universitária no ISArC. Na UniZambeze, as idades dos docentes selecionados variam entre 55 e 70 anos, sendo que a maioria tem mais de 60 anos e possui uma carreira universitária consolidada, iniciada em outras instituições superiores.

A presença de docentes com grau de doutor reforça as observações de Machado (2020) e Antunes e Correia (2009) que identificam este grupo como responsável pela dinamização da investigação e pela orientação das unidades curriculares de pós-graduação. No ISArC, onde a maior parte dos docentes não possui artigos e livros publicados, os doutores, apesar de serem um grupo numericamente

minoritário, são os que mais contribuem com publicações (artigos, livros e capítulos de livros). Na UniZambeze, onde todo os docentes são doutores, há mais docentes com mais artigos, livros e capítulos de livros publicados do que aqueles que publicam menos.

Nas duas instituições analisadas, ISArC e UniZambeze, são os docentes com o grau de doutor que aparecem mais associados à ocupação dos meios de produção académica: revistas científicas nacionais ou internacionais, orientação de dissertações e teses no contexto nacional e internacional. Além disso, nas duas instituições analisadas, são docentes doutores que têm ocupado posições elevadas na direção institucional e apresentam experiência de ocupação de cargos em unidades orgânicas em outras instituições de ensino superior. Essa concentração de doutores em papéis de liderança e produção académica (publicação de livros e artigos) destaca o papel do nível de formação na dinâmica das instituições de ensino superior, o que reforça as constatações anteriormente citadas de Machado (2020), Antunes e Correia (2009) ou de Langa (2006) quando este se refere ao campo do ensino superior em Moçambique: o elevado capital científico puro e institucionalizado está associado aos níveis de formação.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOCIAIS DOS ESTUDOS CULTURAIS

Nesta seção, ocupamo-nos das práticas sociais associadas aos Estudos Culturais, especificamente dos planos curriculares de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais no ISArC e do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade na UniZambeze.

A análise dos planos curriculares mencionados é feita à luz dos seguintes critérios: inserção dos Estudos Culturais em cada contexto institucional, objetivos para os quais os cursos foram criados nas duas instituições de ensino superior, áreas científicas envolvidas e o tipo de abordagem associado aos Estudos Culturais nas instituições citadas.

A inserção institucional dos Estudos Culturais, na perspetiva de Inglis (2007), como vimos, tem oscilado entre as ciências sociais e humanidades, sendo que a maior aproximação entre os Estudos Culturais e as ciências sociais ou entre os primeiros e as humanidades tem influenciado as abordagens teóricas e metodológicas que os Estudos Culturais adotam num contexto específico. Contudo, devido à complexidade dos Estudos Culturais e à sua capacidade reflexiva, a relação entre os Estudos Culturais e o seu contexto de inserção não deve ser interpretada de forma mecânica. Ou seja, para voltarmos às palavras de Siedman, citado por Inglis (2007), os Estudos Culturais não se compaginam com generalizações excessivas.

Em diversos contextos, os Estudos Culturais têm sido interdisciplinares e transdisciplinares (Baptista e Grácio, 2022) ou ainda antidisciplinares (Wright e Maton, 2004). Contudo, a identificação das diversas áreas científicas (disciplinas) mobilizadas exige um olhar analítico orientado para o contexto específico onde estão integrados os Estudos Culturais (Baptista e Grácio, 2022).

6.1 O plano curricular do Estudos Culturais no ISArC

Os elementos de contextualização institucional sugeridos por Inglis (2007) para a compreensão dos Estudos Culturais, nomeadamente a sua ambivalente aproximação com as ciências sociais e com as humanidades, quando aplicados aos Estudos Culturais no ISArC, confirmam-se, mas com algumas nuances. Com efeito, os Estudos Culturais no ISArC surgiram num contexto institucional que não se podia caracterizar explicitamente como sendo de ciências sociais ou de humanidades uma vez que os cursos então existentes no ISARC eram de Licenciatura em Animação Sociocultural, Artes Visuais e Design, que não eram propriamente cursos de ciências sociais ou humanidades, pelo menos na conceção sugerida, por exemplo, por Fidalgo (2008).

Contudo, a compreensão do surgimento dos Estudos Culturais no ISArC é indissociável das ciências sociais e humanidades na medida em que os que introduziram o curso não só são maioritariamente provenientes dos cursos de ciências sociais, mas também procuram conferir ao curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais uma visão alicerçada nas abordagens fundamentadas nas ciências sociais e humanidades.

Dito de outro modo, apesar de o curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais no ISArC não estar integrado num contexto institucional explicitamente de ciências sociais ou de humanidades, a sua organização e lógica de funcionamento obedece às forças "deformadoras" (no sentido de Bourdieu, 2004) do campo das ciências sociais e humanidades até então dominantes em Moçambique, precisamente as que são provenientes da UEM, que ocupava e ocupa uma posição estruturante no campo do ensino superior.

De facto, como vimos no capítulo em que contextualizámos os Estudos Culturais no ISArC, a influência da UEM, mais precisamente da UFICS, é notória na abordagem que o ISArC faz sobre a cultura. De um fenómeno marginal e lúdico, como a cultura era predominantemente vista pelo senso comum e reproduzida em diversos contextos, o ISArC introduz uma inflexão. O fenómeno cultural passa a ser analisado como estruturante e constitutivo de todas as relações sociais e pode ser estudado cientificamente. A análise científica da cultura assumida pelo ISARC encontra nas ciências sociais praticadas na UEM um recurso decisivo. Esta influência é também visível no desenho do plano curricular dos Estudos Culturais no ISArC, o qual incorpora unidades curriculares e lógicas alicerçadas na proposta de ciências sociais desenvolvida na UFICS da UEM às quais o ISARC adiciona singularidades para responder aos seus objetivos. Relativamente às singularidades introduzidas pelo ISARC, destacam-se áreas particularmente ligadas à cultura e o recurso às áreas das humanidades (Línguas e Literaturas) também consolidadas na UEM.

6.1.1. Objetivos do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais

Integrado na Faculdade de Estudos da Cultura do ISArC, o curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais foi criado para formar e qualificar profissionais em termos teóricos, metodológicos, práticos, éticos e políticos capazes de intervir nas áreas de estudos e gestão culturais, contribuindo para o desenvolvimento (ISArC, 2012, pp. 4-5).

Além das qualidades éticas (responsabilidade, solidariedade e humanismo), os estudantes do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais deveriam ser proficientes tecnicamente, isto é,

deveriam ter domínio epistemológico, teórico, metodológico e prático nas áreas da cultura para gerar respostas satisfatórias aos desafios do desenvolvimento.

A identificação do setor cultural como estratégico para o desenvolvimento, apontada pelo MESCT (2000), foi determinante para a criação, no campo do ensino superior, de instituições de ensino e cursos voltados ao estudo da cultura, permitindo a operacionalização da intervenção da cultura no desenvolvimento. O curso de Gestão e Estudos Culturais incorpora esse objetivo:

> A Faculdade de Estudos da Cultura (FEC) pretende contribuir para o desenvolvimento da sociedade moçambicana através da formação de profissionais superiores em Gestão e Estudos Culturais com a missão de promover a investigação, conceção, avaliação e monitorização de programas, planos, políticas e ações nos diversos sectores culturais catalisadores do desenvolvimento, contribuindo deste modo para a redução dos índices de pobreza e de assimetrias sociais e promovendo os direitos de cidadania, da democracia e solidariedade social (ISArC, 2012, p. 4).

Com as múltiplas valências técnicas (epistemológicas, teóricas, metodológicas e práticas) e éticas proporcionadas pelo curso de Gestão e Estudos Culturais, os estudantes deveriam ser capazes de realizar pesquisas associadas ao setor cultural, bem como conceber, avaliar e monitorizar políticas, programas, planos e outras atividades culturais:

> Desenvolver no estudante a capacidade desenhar projetos de pesquisa e realizar investigação na área cultural; oferecer ferramentas para o desenho de ações e práticas para a promoção de desenvolvimento social, económico, político e cultural de Moçambique (ISArC, 2012, p. 5).

As valências técnicas que o estudante formado em Gestão e Estudos Culturais deve possuir incluem a capacidade de refletir criticamente (teórica e epistemologicamente) sobre o campo onde deve atuar: "formar quadros superiores capazes de interpretar reflexiva e criticamente os desafios da área da cultura na atual conjuntura socioeconómica e política" (ISArC, 2012, p. 5).

A reflexão técnica desenvolvida pelos estudantes deve ser guiada pelos conhecimentos acumulados nas áreas onde se integra o curso de Gestão e Estudos Culturais:

> Capacitar o estudante com ferramentas epistemológicas sobre a Gestão Cultural e Estudos Culturais, passando pela sua génese e afirmação como uma área de conhecimento; desenvolver no estudante o conhecimento das relações e

> determinantes históricas sociopolíticas bem como as principais correntes do pensamento que influenciam a trajetória do desenvolvimento da Gestão e Estudos Culturais a nível nacional e internacional (ISArC, 2012, p. 5).

Como se pode ver, a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais propõe-se transmitir múltiplas habilidades técnicas (teóricas, epistemológicas, práticas e metodológicas) e profissionais aos estudantes. Essas habilidades técnicas aparecem associadas a valores humanísticos, de liberdade e responsabilidade que o curso procura proporcionar:

> Garantir uma formação cultural de sólida base humanista e filosófica que permita aos licenciados em Gestão Cultural e Estudos Culturais adquirir e incrementar uma visão integral da pessoa humana, orientada para a liberdade e responsabilidade (ISArC, 2012, p. 5).

A contribuição do campo cultural para enfrentar os desafios do desenvolvimento económico, político e social definiu o contexto de ação do ISArC. A Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais foi concebida para atender a esse objetivo. Segundo o diagnóstico realizado pelo ISArC, os profissionais formados nesta licenciatura deveriam possuir diversas competências técnicas e éticas, essenciais para lidar com os desafios do desenvolvimento.

6.1.2 Áreas científicas

O curso de Gestão e Estudos Culturais apresenta duas especializações: em Gestão Cultural e em Estudos Culturais. Ambas incluem unidades curriculares do tronco comum, que predominam nos primeiros anos e diminuem nos últimos anos, à medida que cada especialização se torna mais autónoma.

De facto, no 1° Ano, todas as unidades curriculares fazem parte do tronco comum. No 2° Ano, 10 das 15 unidades curriculares são do tronco comum. No 3° Ano, das 23 unidades curriculares, 6 são do tronco comum, 9 são específicas da especialização em Gestão Cultural e 8 da especialização em Estudos Culturais. No 4° Ano, ambas as especializações possuem as mesmas modalidades de conclusão do curso: Trabalho de Fim de Curso ou Relatório de Estágio, ambos precedidos pelo Seminário de Orientação. Ainda no 4° Ano, cada especialização conta com 3 unidades curriculares autónomas (ISArC, 2012, pp. 13-16).

Relativamente ao número de créditos, as unidades curriculares do tronco comum, do 1° ao 3° ano, totalizam 130 créditos, enquanto no 4° ano as unidades curriculares partilhadas pelas duas

especializações somam 21 créditos. Assim, o tronco comum ao longo de toda a formação perfaz um total de 151 créditos (ISArC, 2012, pp. 13-16).

Quanto às unidades curriculares específicas, a saída em Gestão Cultural tem 56 créditos e a especialização em Estudos Culturais totaliza 78 créditos. A conclusão da especialização em Estudos Culturais exige a acumulação de 229 créditos, resultantes dos 151 créditos do tronco comum acrescidos dos 78 créditos da especialização. A conclusão da especialização em Gestão Cultural ocorre quando o estudante acumula 207 créditos: 151 do tronco comum e 56 específicos dessa especialização (ISArC, 2012, pp. 15-16).

As áreas científicas que integram as duas especializações são diversificadas. O tronco comum é composto por unidades curriculares pertencentes às seguintes áreas científicas: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Línguas, Metodologia Científica, Filosofia, Artes, Literatura, Ética, História, Direito, Gestão e Estudos Culturais, Diplomacia, Animação Cultural, Políticas, Informática e outras áreas de aquisição de saberes práticos, Oficinas Multidisciplinares e Área do Projeto (ISArC, 2012, pp. 15-16).

Tabela 11 - *Áreas científicas, unidades curriculares e créditos do tronco comum da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais*

Área Científica	Unidades curriculares e respetivos créditos	Somatório
Metodologia Científica	Métodos de Estudo (5), Introdução ao Trabalho Científico (4), Metodologia Qualitativa (6) e Metodologia Quantitativa (6)	21
Línguas	Técnicas de Expressão Oral e Escrita I (4), Técnicas de Expressão Oral e Escrita II (4), Noções de Linguística Bantu (4), Inglês I (4) e Inglês Aplicado (4)	20
Animação Sociocultural	Introdução à Animação Sociocultural (6) e Fundamentos de Animação Sociocultural (6)	12
Filosofia	Teoria do Conhecimento (4), História do Pensamento Africano (4) e Ética e Deontologia Profissional (3)	11
Outras áreas	Oficinas Multidisciplinares (6) e Área do Projeto (5)	11
Psicologia	Psicologia Geral (4) e Dinâmicas de Grupo (7)	11
Sociologia	Introdução à Sociologia (4) e Sociologia da Arte	8
Antropologia	Antropologia Cultural (4) e Teoria da Cultura (4)	8
Gestão e Estudos Culturais	Introdução à Gestão e Estudos Culturais (6)	6
História	História de Moçambique Contemporâneo	4
Informática	Informática (3)	3
Artes	Introdução à História e Teoria da Arte (3)	3
Política	Política Cultural (3)	3
Direito	Noções de Direito e Legislação Cultural (3)	3
Diplomacia	Diplomacia Cultural (3)	3
Mediação	Mediação Cultural (3)	3

Fonte: ISArC (2012, pp. 13-14)

No tronco comum, do 1º ao 3º ano, as áreas científicas têm pesos diferenciados, observáveis pela continuidade e aumento da complexidade dessas áreas ao longo da formação e pelo número de créditos que possuem no curso. De facto, as áreas científicas de Metodologia de Investigação e Línguas, com 21 e 20 créditos, respetivamente, têm um peso de destaque. Estas áreas aparecem no 1º Semestre do 1º Ano e são retomadas nos semestres subsequentes, o que contribui para o seu maior número de créditos.

Seguem-se, em termos de destaque, as áreas de Animação Cultural (12 créditos), Filosofia (11 créditos), Psicologia (10 créditos), Sociologia (8 créditos) e Antropologia (8 créditos). As áreas de Gestão e Estudos Culturais, História, Artes, Direito, Informática, Dinâmicas de Grupo, Políticas, Diplomacia e Mediação Cultural são as que têm expressividade (peso) reduzida. Uma das razões para que tenham um capital menos expressivo é que não possuem continuidade ao longo da formação definida pelo tronco comum. Contudo, algumas dessas áreas científicas com peso relativamente reduzido são retomadas à medida que cada especialização se autonomiza, como veremos.

Como afirmámos anteriormente, a partir do 2º ano, cada saída se autonomiza, apresentando unidades curriculares cada vez mais singulares. A especialização em Gestão Cultural apresenta as seguintes áreas científicas: Informática, Gestão, Arte, Património, Turismo, Economia, Marketing, Psicologia e Finanças (ISArC, 2012, p. 15).

Nesta especialização, as áreas científicas como Informática, Gestão, Arte e Psicologia representam uma continuidade relativamente às áreas presentes no tronco comum. As áreas de Economia, Turismo, Património e Finanças emergem como específicas para a saída em Gestão Cultural.

Tabela 12 - *Áreas científicas, unidades curriculares e créditos na especialização em Gestão Cultural*

Área Científica	Unidades curriculares e créditos	Somatório de créditos
Arte	Expressões Artísticas I (4), Expressões Artísticas II (4) e Produção Cultural e Artística (4)	12
Economia	Fundamentos de Economia (3), Empreendedorismo Cultural (3) e Indústrias Culturais e Criativas (5)	11
Património	Património Cultural (5)	5
Turismo	Turismo Cultural (4)	4
Psicologia	Psicossociologia das Organizações (4)	4
Marketing	Marketing Cultural (3)	4
Informática	Tecnologia de Informação e Comunicação em Artes (3)	3
Gestão	Gestão Cultural (3)	3

Fonte: ISArC (2012, p. 15).

Na saída em Gestão Cultural, as áreas científicas estão desigualmente distribuídas. De facto, algumas áreas, como Artes e Economia, possuem mais capital do que as restantes devido à continuidade das suas unidades curriculares e ao peso que possuem. Em contrapartida, as áreas de Património, Turismo, Psicologia, Marketing, Informática e Gestão, cujas unidades curriculares não possuem continuidade ao longo da formação, possuem menos peso o que se reflete no número de créditos.

A especialização em Estudos Culturais, na sua singularidade, retoma algumas áreas científicas iniciadas no tronco comum, como Sociologia, Estudos Culturais, Artes e História. Ao mesmo tempo, surgem nesta especialização novas áreas científicas, cujo enquadramento não é totalmente compatível com as áreas definidas pelo tronco comum (por exemplo, a área de Estudos Africanos, por ser interdisciplinar, marca uma descontinuidade relativamente às análises filosóficas da unidade "História do Pensamento Africano"). Assim, a especialização em Estudos Culturais abrange áreas científicas que se estendem para além das unidades curriculares que integram o tronco comum. Referimo-nos a áreas como Literatura, Estudos Africanos, Museologia e Desenvolvimento Cultural.

Tabela 13 *- Áreas científicas, unidades curriculares e créditos da especialização em Gestão e Estudos Culturais*

Área científica	Unidades curriculares e créditos	Somatório de créditos
Estudos Literários	Estudos Literários (6), Literatura Moçambicana (6) e Literatura Oral e Tradicional (6)	18
Artes	Expressões Artísticas (4), Estética (4) e História da Arte (4)	12
Estudos Africanos	Noções de Estudos Africanos (6)	6
Estudos Culturais	Estudos Culturais (6)	6
Museologia	Museologia e Património Histórico/Artístico	6
Desenvolvimento Cultural	Desenvolvimento Cultural (4)	4
Sociologia	Sociologia da Cultura	4
História	História da Africa	4

Fonte: ISArC (2012, p. 16)

As áreas científicas dos Estudos Literários e das Artes apresentam mais unidades curriculares, o que confere a estas áreas maior continuidade e um peso de destaque (medido pelo somatório de créditos). As restantes áreas não possuem continuidade no curso, mas o seu peso é diferenciado. Com efeito, os Estudos Culturais, a Museologia e os Estudos Africanos ocupam, em termos de créditos, posições a seguir às áreas de Estudos Literários e Artes, que possuem, como destacámos, posições de topo e as áreas de História, Desenvolvimento Cultural e Sociologia ocupam as posições mais baixas.

À luz da descrição anteriormente feita sobre as áreas científicas que constituem o curso de Gestão e Estudos Culturais, podemos, primeiramente, notar que, para atender às questões metodológicas, teóricas e epistemológicas consignadas como um dos objetivos no Plano de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, o tronco comum da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais oferece unidades curriculares com posições metodológicas, teóricas e epistemológicas diversificadas.

Assim, para garantir a proficiência teórica e interventiva no campo dos fenómenos culturais, também definida como um dos objetivos da formação, a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, no seu tronco comum, incorpora discussões teóricas provenientes da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da Animação Cultural, da Linguística, da História, da Arte e contribuições metodológicas sobre o processo de produção do conhecimento.

O desenho de curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais reproduz o modelo curricular que presidiu aos cursos de ciências sociais na UEM (Sociologia, Antropologia, Ciência Política). O modelo apresenta, nos anos iniciais, um tronco comum para diversas especializações, as quais, à medida que se autonomizam, apresentam unidades curriculares específicas. Apesar de a apropriação do modelo curricular da UEM ser acompanhada da reprodução de algumas unidades curriculares, o curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais possui características próprias: a presença de unidades curriculares sobre a Animação Cultural, sobre as artes, sobre as línguas e sobre áreas específicas voltadas à cultura. A convergência de diversas áreas torna a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais num espaço de partilha de saberes entre ciências sociais e humanidades.

Relativamente ao curso de Gestão e Estudos Culturais, à medida que cada especialização se autonomiza, as áreas científicas de cada saída são atravessadas por dois fenómenos: pela continuidade de algumas áreas científicas do tronco comum e pela aparição de novas áreas científicas associadas a cada especialização, o que marca a diferença entre as duas especializações.

Como exemplo da última característica (surgimento de novas áreas científicas), podemos apontar a presença, na saída em Estudos Culturais, de áreas científicas sobre a Literatura, a Museologia e sobre o Desenvolvimento Cultural, o que diferencia os Estudos Culturais da Gestão Cultural. A continuidade de áreas científicas como Sociologia e História na especialização em Estudos Culturais, áreas científicas ausentes na saída em Gestão Cultural, é também uma marca de distinção entre as duas especializações.

A diversidade de áreas científicas que as duas especializações oferecem, e que cada uma amplia, responde às preocupações dos agentes que promoveram a mudança do Curso de Licenciatura em Animação Sociocultural para o Curso de Licenciatura em Estudos Culturais. Conforme vimos na contextualização do surgimento dos Estudos Culturais no ISArC, uma das razões apontadas pelos atores sociais envolvidos na transição foi a limitação do primeiro curso a uma área específica. O curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais foi introduzido para superar essa restrição, abrangendo várias áreas científicas e permitindo formar especialistas com conhecimentos diversificados e habilidades em pesquisa e gestão do fenómeno cultural. Ou seja, segundo o diagnóstico dos atores sociais envolvidos na

criação do curso de Gestão e Estudos Culturais, um curso mais capaz de integrar diversas abordagens sobre o fenómeno cultural era mais relevante do que um curso restrito a uma área específica. Assim, a diversificação das áreas científicas na composição do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais está alinhada com as preocupações generalistas que motivaram a transição da Licenciatura em Animação Sociocultural para o atual curso.

6.1.3 Tipo de abordagem

As abordagens assumidas pela Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais são: a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade. Com efeito, sobre a multidisciplinaridade, o curso destaca a intenção de dotar os estudantes formados de habilidades multidisciplinares:

> A Direção da Faculdade de Estudos da Cultura julga relevante que se abra o curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, uma licenciatura com duas (2) saídas profissionais, dotados de habilidades multidisciplinares que possa desenhar intervenções junto da sociedade (ISArC, 2012, p. 4).

A abordagem multidisciplinar é notória na presença de unidades curriculares enquadradas nas diversas áreas das ciências sociais e humanidades, que oferecem análises do fenómeno cultural à luz de quadros teóricos desenvolvidos em cada especialização. Estas unidades curriculares ocorrem em simultâneo com outras cuja abordagem é interdisciplinar. Na especialização em Estudos Culturais, podemos falar, a título de exemplo, das unidades curriculares como Estudos Africanos e Estudos Culturais.

Estas abordagens do fenómeno cultural veiculadas pela Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais devem ser ligadas ao objetivo que o curso pretende institucionalizar: a ideia de que a cultura é fenómeno constitutivo de todas as relações sociais. Esta visão da complexidade do fenómeno cultural oferece potencialidade para a renovação das abordagens usadas na sua compreensão.

6.2 Plano curricular dos Estudos Culturais na UniZambeze

O curso de Estudos Culturais na UniZambeze está inserido num contexto institucional em que as ciências sociais estão na fase inicial de institucionalização: os cursos de Sociologia e Ciências da Comunicação, que em outros contextos servem de respaldo para os Estudos Culturais, só existem ao nível da graduação e com reduzido número de docentes suficientemente qualificados para o nível de doutoramento. A esta dificuldade junta-se a inexistência de um curso de Antropologia.

O surgimento de Estudos Culturais na UniZambeze deve ser compreendido a partir da dinâmica gerada pelo Mestrado em Literatura Portuguesa, cuja organização decorreu da parceria entre a UniZambeze e a Universidade de Aveiro.

Como já deixámos registado, se considerarmos que alguns atores envolvidos na organização do doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade na UniZambeze tinham sido inicialmente responsáveis pela criação ou revitalização do curso de Mestrado em Literatura Portuguesa, nomeadamente a Universidade de Aveiro e alguns membros da direção da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, então podemos afirmar que o Doutoramento introduzido na UniZambeze constituiu um alargamento da ambição académica e dos atores envolvidos no primeiro projeto de Mestrado em Literatura Portuguesa.

Com efeito, de um curso do nível de mestrado passou-se para o doutoramento, e de uma área de especialização em literatura transitou-se para uma área mais abrangente que envolvia abordagens sobre a língua, a cultura e a sociedade.

Se no projeto inicial de Mestrado em Literatura Portuguesa os atores envolvidos tinham sido a UniZambeze e a Universidade de Aveiro, no projeto alargado de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade regista-se a participação de mais atores: Universidade do Minho e docentes provenientes de diversas instituições moçambicanas de ensino superior. Além disso, alguns estudantes do Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade eram provenientes do Mestrado em Literatura Portuguesa, aos quais se juntaram outros estudantes oriundos de diversas áreas de formação.

Embora se possam associar os Estudos Culturais na UniZambeze às humanidades, devido à sua expansão a partir destas últimas, aqueles incorporam simultaneamente preocupações alicerçadas nas ciências sociais e humanidades.

Esta característica do Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade na UniZambeze (de ligar as ciências sociais e humanidades) é, por um lado, explicada pelo papel relevante desempenhado pela Universidade do Minho e pela Universidade de Aveiro como instituições parceiras do Doutoramento na UniZambeze. Recorda-se que, em 2010, as duas instituições portuguesas, parceiras da UniZambeze, organizaram em conjunto o primeiro Programa Doutoral em Estudos Culturais em Portugal que, em termos de abordagem, une interesses das ciências sociais e humanidades (Sampaio, 2013, p. 75).

O papel relevante das citadas instituições portuguesas é notório na descrição do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade da UniZambeze. De facto, para além de se destacar que a lecionação das unidades curriculares contaria com os docentes provenientes das duas universidades portuguesas, na descrição do curso, os professores destas instituições ocupavam um papel

hierarquicamente superior relativamente aos outros agentes que fazem parte do Programa Doutoral lançado pela UniZambeze, nomeadamente os docentes nacionais provenientes de outras instituições superiores:

> Nos casos em que, tanto a UniZambeze, como a Universidade de Aveiro, como, ainda a Universidade do Minho, não podem integrar docentes de outras áreas curriculares, o Programa conta com professores provindos das universidades públicas como a Universidade Eduardo Mondlane, a Universidade Pedagógica e a Universidade Lúrio (Mapera, Torrão e Pinto, 2018, p. 22).

No Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade, como se pode ver no texto acima, o enquadramento dos docentes obedece a um critério hierárquico no qual os docentes da UniZambeze, da Universidade do Minho e de Aveiro são os prioritários: só nos casos em que não fosse possível integrar docentes daquelas universidades é que se poderia recorrer às universidades moçambicanas.

O facto de o plano curricular em Língua, Cultura e Sociedade resultar do envolvimento de diversos atores especialistas nas áreas temáticas (Mapera, Torrão e Pinto, 2018, p. 7) e a Universidade do Minho e a Universidade de Aveiro terem tido um papel determinante nas diversas fases de estabelecimento do curso reforça a ideia de que a perspetiva dos Estudos Culturais daquelas universidades tenha sido decisivamente incorporada na visão que o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade pretendia institucionalizar na UniZambeze:

> Sem a Universidade do Minho, sem a Universidade de Aveiro, teria sido difícil, se calhar impossível, fazermos o doutoramento daquela magnitude. A Universidade do Minho foi uma espécie de plataforma de arranque do curso. Para além do currículo que nos ajudou a montar, também ofereceu uma parceria inteligente (Mapera, janeiro 2023, em entrevista).[25]

Ou seja, a Universidade do Minho e a Universidade de Aveiro, no campo de diversos especialistas envolvidos na produção do plano curricular, ocupavam posições de poder e tiveram um papel decisivo, pois participaram na montagem do currículo, ofereceram "uma parceria inteligente" e constituíram "uma plataforma de arranque", portanto, sem estas universidades, é difícil pensar, nas palavras de Mapera, como teria sido possível levar a cabo um projeto daquela exigência nos termos em que foi realizado.

[25] Martins Mapera, mentor do curso de Estudos Culturais na UniZambeze. A entrevista foi realizada no dia 20 de janeiro de 2023.

Por outro lado, o estabelecimento na UniZambeze de um curso, cuja perspetiva une as ciências sociais e humanidades, em linha com as universidades portuguesas mencionadas anteriormente, é mais inteligível se considerarmos que o mentor do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade na UniZambeze obteve a sua formação em Estudos Culturais no já citado curso de doutoramento, ministrado conjuntamente pela Universidade de Aveiro e pela Universidade do Minho. Portanto, na qualidade de estudante, incorporou uma perceção e visão ("habitus") dos Estudos Culturais segundo a proposta das duas universidades portuguesas, uma visão que é reproduzida na UniZambeze com nuances particulares, como veremos.

6.2.1 Objetivos dos Estudos Culturais na UniZambeze

Dirigido particularmente para a população académica, especialmente localizada nas regiões Centro e Norte, e para outros profissionais de outras áreas afins, o Plano Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade na UniZambeze, que articula de forma indissociável as atividades de ensino, pesquisa e extensão, foi concebido para alcançar os seguintes objetivos: formar e qualificar quadros de alto nível técnico e intelectual com fortes valores humanísticos, cívicos e de responsabilidade social. Ou seja, o aluno do curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade deve simultaneamente destacar-se pelas habilidades e aptidões teóricas, técnicas e éticas (Mapera, Torres e Pinto, 2018, pp. 6, 8 e 9).

O compromisso de qualificar e formar quadros ligados às áreas académicas (docentes e outros profissionais) nas regiões Norte e Centro, assumido pela UniZambeze, é compreensível se considerarmos que estas regiões, em comparação com a região Sul, só tardiamente começaram a ter instituições do ensino superior, pois, conforme vimos na contextualização sobre o campo do ensino superior em Moçambique, a região Centro historicamente registou a sua primeira instituição do ensino superior em 1989 e o ensino superior na região Norte data de 1995. Além disso, a formação de doutores nas instituições moçambicanas de ensino superior está na fase inicial de institucionalização nas universidades dominantes, UEM e UP, sediadas na região Sul, precisamente em Maputo, o que significa que os poucos docentes com o grau de doutor, formados em Moçambique e em outros países, estão maioritariamente concentrados na região Sul, sobretudo em Maputo.

Assim, o objetivo do plano curricular de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade consiste em oferecer uma formação sólida para a população académica nas regiões Norte e Centro, a qual se debate com a falta de docentes e profissionais com o nível mais avançado em geral, pois os doutores, comparativamente aos licenciados e mestres, são o grupo minoritário do ensino superior em Moçambique (MCTES, 2023; 2016a; 2016b).

A falta de docentes e profissionais com o grau de doutor é também notória, segundo o diagnóstico do plano curricular em análise, nas áreas de língua, cultura e sociedade (Mapera, Torres e Pinto, 2018, p. 6), áreas para as quais o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade na UniZambeze pretende ser uma solução.

Para além de uma sólida formação técnica e intelectual, sustentada por valores humanísticos como respeito, tolerância, cooperação, cidadania, justiça, equidade, democracia, responsabilidade social, identidade cultural e unidade nacional (Mapera, Torres e Pinto, 2018, p. 8), o plano curricular de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade visa formar e qualificar profissionais para atuar nos setores público e privado, contribuindo com suas competências para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (Mapera, Torres e Pinto, 2018, p. 10).

O Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade oferece detalhes sobre a extensão do seu grupo-alvo: profissionais das áreas das áreas da educação, ou afins à educação, que possuam o nível de mestrado em línguas, literaturas e outras áreas em ciências sociais.

6.2.2 Áreas científicas

No âmbito do ensino, o curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade possui duas opções de saída (especializações): (a) Estudos da Linguagem e da Comunicação e (b) Hermenêuticas Culturais, Sociologia e Antropologia. Cada opção de saída compreende um conjunto de unidades curriculares específicas e aquelas que, independentemente da opção de saída escolhida pelo estudante, são obrigatórias e gerais para o curso.

As unidades curriculares do tronco comum (gerais e obrigatórias para o Programa de Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade) são as seguintes: Métodos de Investigação Científica, Teoria da Cultura, Teoria da Literatura, Projeto de Pesquisa e Tese de Doutoramento. Estas unidades curriculares estão distribuídas em vários dos 6 semestres que determinam a duração do curso (Mapera, Torres e Pinto, 2018, pp. 17-18).

Tabela 14 - *Unidades curriculares do tronco comum no Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade*

Unidades Curriculares	Créditos	Ano	Semestre
Métodos de Investigação Científica	6	1º	I
Teoria da Cultura	6	1º	I
Teoria da Literatura	6	1º	I
Projeto de Pesquisa (20)	20	1º	II
Tese de Doutoramento	120	2º e 3º	III, IV, V e VI

Fonte: Mapera, Torres e Pinto (2018, pp. 17-18).

As unidades curriculares de tronco comum possuem no total 158 créditos. Relativamente ao peso das unidades curriculares, o maior destaque é dado à Tese de Doutoramento que possui maior número de créditos e exige mais tempo para a sua elaboração. Nas restantes unidades curriculares do tronco comum, o Projeto de Pesquisa destaca-se com 20 créditos e as outras unidades curriculares possuem 6 créditos.

A especialização em Estudos da Linguagem e Comunicação, para além das unidades curriculares do tronco comum, anteriormente mencionadas, é constituída pelas seguintes unidades curriculares: Literatura Comparada de Língua Portuguesa, Literatura Moçambicana, Linguística do Discurso e Linguística Bantu. As duas primeiras unidades curriculares pertencem à área científica dos Estudos Literários e as últimas estão integradas nas Ciências da Linguagem.

Tabela 15 - *Unidades curriculares, créditos e áreas científicas da saída em Estudos da Linguagem e da Comunicação*

Unidade Curriculares	Créditos	Área Científica
Literatura Comparada de Língua Portuguesa	5	Estudos Literários
Literatura Moçambicana	6	Estudos Literários
Linguística do Discurso	6	Ciências da Linguagem
Linguística Bantu	5	Ciências da Linguagem

Fonte: Mapera, Torres e Pinto (2018, p. 17)

A autonomização da saída em Estudos da Linguagem e da Comunicação é feita pela incorporação em peso igual de áreas científicas dos Estudos Literários e das Ciências da Linguagem. Em ambas as áreas científicas, observa-se a preocupação em analisar o contexto local (Literatura Moçambicana e Linguística Bantu) em confronto com contextos mais amplos (Literatura Comparada de Língua Portuguesa e Linguística do Discurso).

Já a especialização em Hermenêuticas Culturais, Sociologia e Antropologia é formada por duas áreas científicas: Estudos Culturais e Estudos Literários. A área de Estudos Culturais inclui unidades curriculares como Sociologia da Cultura, Comunicação Intercultural e Antropologia Social. Os Estudos Literários contribuem com a unidade curricular de Sociologia da Literatura.

Tabela 16 - *Unidades curriculares, créditos e áreas científicas da saída em Hermenêuticas Culturais, Sociologia e Antropologia*

Unidades Curriculares	Créditos	Áreas Científicas
Sociologia da Cultura	6	Estudos Culturais
Sociologia da Literatura	6	Estudos Literários
Comunicação Intercultural	5	Estudos Culturais
Antropologia Social	5	Estudos Culturais

Fonte: Mapera, Torres e Pinto (2018, pp. 17-18)

A área dos Estudos Culturais, conforme a terminologia do Programa Doutoral, integra diversas áreas subáreas (Sociologia, Antropologia e Comunicação) e possui mais créditos que a área dos Estudos Literários. Esta particularidade indica que os Estudos Culturais têm um peso maior na especialização em Hermenêuticas Culturais, Sociologia e Antropologia, pois, das quatro unidades curriculares, apenas a Sociologia da Literatura não pertence aos Estudos Culturais. De acordo com a descrição feita no Programa Doutoral, a Sociologia da Literatura deve ser integrada nos Estudos Literários, já que analisa o seu objeto a partir de quadros literários e não sociológicos (Mapera, Torres e Pinto, 2018, p. 74).

Se analisarmos as unidades curriculares que compõem cada especialização, observamos que a análise literária e linguística são os elementos centrais dos Estudos da Linguagem e da Comunicação. Os Estudos da Linguagem (Literatura e Linguística) enquadram-se nas pesquisas das humanidades (Fidalgo, 2008). A terminologia "Comunicação", associada à designação "Estudos da Linguagem e da Comunicação", não parece cobrir devidamente os estudos dos media, tradicionalmente valorizados pelos

Estudos Culturais, uma vez que não é acompanhada de uma unidade curricular que dê o devido enquadramento às problemáticas inicialmente desenvolvidas pelo Estudos Culturais britânicos. Contudo, ao nível da pesquisa, como veremos, a contribuição das Ciências da Comunicação é considerada relevante, o que constitui um potencial para a sua incorporação.

A especialização em Hermenêuticas Culturais, Sociologia e Antropologia integra-se nas ciências sociais. As unidades curriculares oferecidas, nomeadamente, Sociologia da Cultura, Sociologia da Literatura, Comunicação Intercultural e Antropologia Social, recorrem a quadros analíticos inscritos nas ciências sociais, com prováveis aberturas para o diálogo com as humanidades conforme o desiderato do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade de criar uma área interdisciplinar/transdisciplinar.

No que diz respeito à investigação, que é definida no Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade como inseparável ao processo de ensino, as linhas de pesquisa e as metodologias usadas são provisoriamente estabelecidas, podendo, portanto, passar por reformulação e incorporação de novas temáticas (Mapera, Torres e Pinto, 2018, p 11).

As linhas de pesquisa definem como prioritárias as seguintes temáticas: Linguística e Discurso, Sociedade e Cultura, e Estudos da Literatura. A linha sobre "Linguística e Discurso" visa compreender, através da teoria e conceitos da Linguística, as estratégias de comunicação e interação no contexto moçambicano, focando-se nas trocas culturais intralinguísticas na interação verbal e utilizando ferramentas das Ciências da Comunicação. Esta linha também incorpora estudos literários contemporâneos nos contextos da pós-modernidade e pós-colonialidade (Mapera, Torres e Pinto, 2018, p. 11).

As questões de inclusão, alteridade, identidade nacional, línguas moçambicanas, multiculturalismo e interculturalidade são o fulcro das pesquisas desenvolvidas pela linha sobre "Cultura" que incorpora também, discussões sobre linguísticas atinentes à variação e normas e desigualdades sociolinguística e educação bidialectal.

A pesquisa sobre "Sociedade e Cultura" tem como suporte, segundo Mapera, Torres e Pinto (2018, p. 11), quadros analíticos desenvolvidos na Antropologia, Estudos Culturais, Literatura, pós-colonialidade para abordar questões sobre a cultura simbólica através das abordagens da literatura e da tradição oral, expressões artísticas, género e religião.

Como se pode ver acima, o programa de pesquisa está alicerçado em diversos quadros teóricos e abrange diversas temáticas. Se, à luz do quadro teórico de Bourdieu, que orienta a nossa análise, considerarmos que a ocupação dos temas numa proposta de pesquisa obedece à lógica competitiva,

podemos observar que, nas propostas de pesquisa do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade, as questões linguísticas e de literatura ocupam posições centrais, pois são dominantes na linha de pesquisa sobre a "Linguística e Discurso" e aparecem associadas com outras temáticas na linha de pesquisa sobre a "Sociedade e Cultura".

Dito de outro modo, a abordagem que se ocupa das sociedades contemporâneas, nomeadamente a linha de "Sociedade e Cultura", embora deixe claro que os quadros analíticos usados se inscrevem no campo da Antropologia Social, Estudos Culturais e Sociologia, apresenta as suas questões interconectadas com os problemas linguísticos e literários: como se os problemas abordados à luz dos quadros sociológicos e antropológicos fossem um prolongamento dos problemas linguísticos e literários.

O entrelaçamento das diversas temáticas, como veremos no ponto relativo ao tipo de abordagem, é característico dos Estudos Culturais. Contudo, o que pretendemos destacar aqui é que as temáticas da Linguística e Literatura aparecem mais enquadradas e dominantes. A posição de destaque dessas áreas manifesta-se no enquadramento das outras propostas de pesquisa.

6.2.3 Tipo de abordagem

O tipo de abordagem veiculado pelo Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade é notório em dois momentos: na organização das unidades curriculares do Programa e, uma vez que este último para além do ensino pretende ser inseparável da pesquisa (Mapera, Torres e Pinto, 2018), na forma como esta é pensada.

Com efeito, como vimos na descrição das áreas científicas, o Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade agrega diversas disciplinas das humanidades e das ciências sociais que formam áreas específicas de abordagem dos fenómenos sociais. São áreas que procuram dialogar no processo de produção do conhecimento para a compreensão da complexidade dos fenómenos sociais no contexto moçambicano.

Por outro lado, o Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade tenciona construir um campo de pesquisa que articula a inter e transdisciplinaridade, onde se cruzam questões ligadas à Literatura, à Linguística, à Sociologia e Antropologia (Mapera, Torres e Pinto, 2018, p. 9).

Assim, a análise veiculada pelo Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade, quer através do ensino, quer através da pesquisa, opera fora dos fechamentos disciplinares, promovendo diálogo entre diversos saberes e quadros de análise das ciências sociais e das humanidades.

6.3 Considerações relevantes sobre os planos curriculares

Este capítulo analisou os planos curriculares dos cursos oferecidos pelo ISArC e pela UniZambeze, especificamente o plano curricular da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais e o Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade, respetivamente.

Os dois planos curriculares são analisados a partir das seguintes categorias: inserção dos Estudos Culturais em cada contexto institucional, objetivos para os quais os cursos foram criados nas duas instituições de ensino superior, as áreas científicas envolvidas e o tipo de abordagem associado aos Estudos Culturais nas duas instituições de ensino superiior.

No que diz respeito ao contexto de inserção institucional, procurámos analisar, em ambas as instituições do ensino superior, a relação ambivalente que os Estudos Culturais têm estabelecido com as ciências sociais e as humanidades em diversos contextos. A Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais não surgiu num contexto institucional explicitamente voltado para as ciências sociais ou as humanidades, mas é influenciada pelas ciências sociais e incorpora áreas das humanidades. Os agentes sociais que introduziram a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, para além de terem sido maioritariamente socializados nas ciências sociais praticadas na UEM, encontraram nestas últimas um suporte determinante. Contudo, além das áreas das ciências sociais, a Licenciatura integrou diversas áreas das humanidades para atender ao objetivo do curso.

O Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, organizado em parceria entre a UniZambeze e as universidades portuguesas do Minho e de Aveiro, surgiu como uma extensão do Mestrado em Literatura Portuguesa, mas com novos elementos: a integração das abordagens das ciências sociais e humanidades. Esta união reflete a visão das instituições portuguesas, que desempenharam um papel relevante na organização do Doutoramento estabelecido na UniZambeze.

Sobre os objetivos que presidiram à criação dos Estudos Culturais nas duas instituições do ensino superior, importa destacar que o ISARC, ao criar a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, pretende formar profissionais com proficiência técnica e eticamente responsáveis e solidários capazes de atuar nas áreas culturais com vista a fomentar o desenvolvimento económico e social, contribuindo para a redução da pobreza e das desigualdades sociais. Esta necessidade incorporada pela Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais (de a cultura responder aos desafios do desenvolvimento social e económico) reproduz os objetivos para os quais foram criados os cursos e instituições superiores que atuam na área da cultura.

O Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade na UniZambeze tem como objetivo formar e qualificar quadros de alto nível técnico e intelectual, com valores humanísticos, para suprir a carência de doutorados nas áreas ligadas à língua, cultura e sociedade nas regiões Centro e Norte de Moçambique. Focado em docentes e profissionais das áreas de educação e ciências sociais, o Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade integra ensino, pesquisa e extensão, promovendo respeito, tolerância, cidadania e responsabilidade social. Além de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, capacita profissionais para atuar nos setores público e privado, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado do ensino superior no país.

Nos planos curriculares das duas instituições, os Estudos Culturais interconectam áreas das ciências sociais e humanidades. No ISArC, a interconexão envolve áreas como Sociologia, Metodologias, Artes, Línguas, Antropologia, Literatura, História e Estudos Africanos, Psicologia, Filosofia, Animação Sociocultural, Desenvolvimento Cultural e Museologia.

O plano de Doutoramento de Língua, Cultura e Sociedade compreende áreas científicas como Estudos Literários e Ciências da Linguagem, que corporizam a especialização em Estudos da Linguagem e da Comunicação, e as áreas de Estudos Literários e Estudos Culturais que integram a especialização em Hermenêuticas, Culturais, Sociologia e Antropologia. Na especialização em Estudos da Linguagem e da Comunicação, as unidades curriculares sobre a Literatura e Linguística possuem o mesmo peso. A especialização em Hermenêuticas, Culturais, Sociologia e Antropologia é dominada por unidades curriculares que integram os Estudos Culturais e a área dos Estudos Literários possui menos peso.

Os planos curriculares de Estudos Culturais no ISArC e na UniZambeze opõem-se às abordagens que se fecham a especializações disciplinares. Enquanto a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais assume uma abordagem que oscila entre a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, o Plano Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade pretende institucionalizar uma área de ensino e pesquisa marcadamente interdisciplinar e transdisciplinar.

6.4 Publicações no ISArC

As publicações associadas aos Estudos Culturais no ISArC podem ser divididas em duas categorias: textos escritos por docentes formados especificamente em Estudos Culturais e aqueles de autoria de docentes com formações noutras áreas. Embora a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais tenha sido criada em 2011, as publicações de docentes especializados nessa área só podem ser identificadas a partir de 2014, quando a instituição recebeu os primeiros docentes com essa formação: um doutor (que integrou a instituição por um período curto) e uma licenciada em Estudos Culturais.

Posteriormente, chegaram mais docentes formados em Estudos Culturais, a maioria dos quais tinha concluído a sua formação, pelo menos ao nível de licenciatura, no ISArC.

Por outras palavras, a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais foi pensada e posta em prática por sociólogos, antropólogos, historiadores e docentes de outras áreas, aos quais se juntaram posteriormente os formados em Estudos Culturais, cuja maioria foi recrutada no curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais no ISArC. O grupo dos que estabeleceram o curso era composto por alguns docentes que possuíam elevado capital científico institucionalizado: por um lado, alguns deles ocupavam (ou viriam ocupar) cargos de direção (diretor-geral, diretor-geral adjunto da instituição) e cargos ao nível da Faculdade de Estudos da Cultura. Por outro lado, faziam parte deste grupo a maior parte dos doutorados que tinha um papel importante na coordenação do ensino e da publicação, por exemplo, da revista científica existente no ISArC.

Alguns docentes formados em diversas áreas que estabeleceram os Estudos Culturais possuíam publicações sobre cultura e artes antes da introdução do curso de Gestão e Estudos Culturais. Inicialmente, essas publicações foram divulgadas de forma dispersa em diversos lugares e, posteriormente, passaram a aparecer de forma sistemática na revista científica *Kulimar*, revista pertencente ao ISArC, voltada para a análise de arte e cultura, cuja primeira edição foi lançada em 2010.

Quando analisamos as publicações desses docentes, observamos que os seus textos não são maioritariamente divulgados em revistas estritamente dedicadas aos Estudos Culturais. Uma das razões que explica, em parte, a ausência de publicações dos docentes fundadores do curso nas revistas dedicadas exclusivamente aos Estudos Culturais é o facto de suas formações em áreas como Sociologia, Antropologia e História, por exemplo, influenciarem as suas escolhas quanto aos locais de publicação. A outra razão pode estar associada à existência da revista científica *Kulimar*, mencionada anteriormente, na qual alguns docentes publicam desde 2010.

Dito de outro modo, para além de partirmos da ideia de que os textos de Estudos Culturais são os que são produzidos pelos formados em Estudos Culturais, incluímos textos de docentes de outras áreas cuja reflexão é relevante para o estabelecimento dos Estudos Culturais no ISArC. São textos de autores formados em diversas áreas, alguns dos quais participaram ativamente na institucionalização dos Estudos Culturais no ISArC.

Os textos que selecionamos são marcados pelo conflito entre as fronteiras dos Estudos Culturais e estudos sobre a cultura, como mostraremos brevemente através da análise das entrevistas realizadas. As abordagens dos estudos sobre a cultura tornam-se evidentes quando, a partir dos quadros

disciplinares da Antropologia, Sociologia, Animação Sociocultural, por exemplo, se faz um enquadramento científico do fenómeno cultural, o que permite contrariar a ideia até então dominante segundo a qual a cultura é um domínio lúdico e natural. Ou seja, o fenómeno artístico-cultural é inicialmente enquadrado, cientificamente, a partir de análises parciais da Antropologia, Sociologia, Animação Sociocultural.

Contudo, nestas abordagens é possível identificar marcas associadas aos Estudos Culturais, nomeadamente a assunção de que a realidade social estudada é tão complexa que a sua análise exige a articulação de diversos quadros analíticos das ciências sociais e das humanidades. Na revista *Kulimar* são utilizados quadros referenciais da Sociologia, da Antropologia, da Animação Sociocultural, da Linguística, da Filosofia e da História. A estas abordagens teóricas somam-se reflexões sobre o património cultural, o turismo, as indústrias culturais e criativas, as cidades criativas e o desenvolvimento local, realizadas à luz de autores relevantes nestas áreas. Além disso, a visão da ciência promovida pelo ISArC privilegia o diálogo de saberes — como se expressa na revista *Kulimar* (Meigos, 2012a, p. 8) — e assume a interdisciplinaridade como uma característica central da formação oferecida pela instituição, posição consagrada no Decreto n.º 45/2008, de 26 de Novembro, que cria o ISArC.

Essa diversidade de quadros analíticos é mais notável se observarmos as publicações dos docentes dos Estudos Culturais de forma unificada na revista *Kulimar.* Com efeito, o conjunto de publicações desta revista, da qual foi retirada a maior parte dos textos, revela quadros de análise diversificados provenientes de áreas distintas.

Como veremos, a outra razão relevante para enquadrar essas pesquisas nos Estudos Culturais é a presença de reflexões para as quais a cultura é um espaço de luta política. Nessas abordagens, a cultura é uma arena agonística onde se disputam visões do mundo e formas de apreender essas visões. Ou seja, para utilizar a expressão de Escosteguy (2010), os Estudos Culturais são apresentados como um conceito teórico-político.

6.4.1 Estudos Culturais ou estudos sobre a cultura?

Os textos selecionados abordam os seguintes temas: diversidade cultural, multiculturalidade, interculturalidade, memória, identidade nacional, educação, património cultural, indústrias culturais e criativas, turismo cultural, género, desenvolvimento local e globalização.

A Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais surgiu como uma proposta crítica ao curso de Licenciatura em Animação Sociocultural, que foi um dos primeiros oferecidos pelo ISArC quando a

instituição iniciou as suas atividades. A nova proposta foi liderada predominantemente por sociólogos, antropólogos, historiadores e outros especialistas, a maioria dos quais formados, pelo menos ao nível de licenciatura, na UEM.

Um dos argumentos apresentados para a introdução da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais foi que a Licenciatura em Animação Sociocultural era redutora e não oferecia possibilidades de incluir outras abordagens culturais:

> Achámos relevante que optássemos por um curso mais abrangente como de Estudos Culturais. No curso de Estudos Culturais poderíamos incluir a componente de administração e gestão cultural. Assim, pensámos que a abordagem da Animação Sociocultural, herdada da Comissão Instaladora, era redutora, mas a nossa opção por um curso de Gestão e Estudos Culturais abriria espaço para incluir outras dimensões do posto de vista de administração e gestão e do ponto de vista de estudar essa administração e gestão cultural (Meigos, janeiro 2023, em entrevista).[26]

Esta posição de Meigos é também partilhada por alguns membros que participaram ativamente na institucionalização do curso de Gestão e Estudos Culturais:

> O graduado de Gestão e Estudos Culturais, se comparado com aquele pretendido pelo curso de Animação Sociocultural, tem mais respaldo para realizar várias tarefas no mercado: pode ser investigador, pode ser curador, pode ser crítico. Pode trabalhar em qualquer domínio da cultura. Não possui uma abordagem mais fechada como seria um animador da cultura (Pedro, janeiro 2023, em entrevista).[27]

Para uma compreensão profunda destas declarações, é relevante explicitar as necessidades a que o curso atendia e como, a partir da resposta a essas necessidades, se pode compreender a noção de Estudos Culturais proposta pelo curso.

O curso de Gestão e Estudos Culturais foi estabelecido numa conjuntura marcada pela ausência de técnicos superiores qualificados nas áreas da cultura (ISArC, 2012), uma conjuntura que exigia a participação da cultura nos desafios do desenvolvimento (MESCT, 2000).

Uma vez que era relevante formar profissionais qualificados e capazes de atuar em diversas áreas da cultura (por exemplo, na investigação, nos processos de gestão e intervenção

[26] A entrevista foi realizada no dia 11 de janeiro de 2023.
[27] A entrevista foi realizada no dia 09 de janeiro de 2023.

do fenómeno cultural), contribuindo para o dinamismo do desenvolvimento, para a redução da pobreza e de assimetrias sociais (ISArC, 2012), o curso de Licenciatura em Animação Sociocultural foi identificado como limitado. No seu lugar, foi estabelecido o curso de Gestão e Estudos Culturais, que, na perspetiva de Meigos na entrevista anteriormente citada, devia ser tão abrangente que pudesse incluir áreas de Administração, Estudos Culturais e, se necessário, Animação Sociocultural.

Ou seja, os Estudos Culturais preconizados pelo ISArC definem-se pela capacidade de integrar diversas áreas de conhecimento e pela necessidade de formar profissionais com capacidade de refletir e intervir no campo cultural. Como foi retratado quando analisámos o plano curricular, o curso de Gestão e Estudos Culturais agrega diversas unidades curriculares de ciências sociais, artes e humanidades com o intuito de tornar este campo de saber, por um lado, aberto ao diálogo entre as ciências sociais, artes e humanidades e, por outro lado, à luz desses saberes garantir que os profissionais formados tenham multivalência na sua atuação de modo a oferecer respostas aos desafios do desenvolvimento dinamizados pela cultura.

A ideia de que a cultura é um fenômeno social complexo, cuja compreensão exige o diálogo entre diferentes abordagens, está presente na proposta dos Estudos Culturais no ISArC, a que Meigos fez alusão anteriormente. É uma visão amplamente recorrente no campo dos Estudos Culturais em diversos contextos. Com efeito, para autores como Inglis (2007) e Baptista e Grácio (2022) ou Martins (2015), por exemplo, a interdisciplinaridade é uma das características associadas à produção do conhecimento nesse campo.

Contudo, na visão apresentada por Meigos, a conjugação dialógica de diversas perspetivas não promove a quebra definitiva da autonomia disciplinar. Por isso, os Estudos Culturais são apresentados de forma tão geral que, no futuro, podem vir a conceder autonomia ao curso de Animação Sociocultural (isto é, dos Estudos Culturais pode derivar o curso de Animação Sociocultural da mesma forma que, segundo a entrevista dada por Meigos, das Artes Plásticas podem decorrer as Artes Visuais).

Na proposta acima, observa-se a tensão entre Estudos Culturais e estudos sobre a cultura. Os Estudos Culturais emergem quando se invoca um campo interdisciplinar que promove o diálogo entre diversos saberes; um campo que se opõe ao isolamento disciplinar, que caminha da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade (Baptista e Grácio, 2022). Por outro lado, os estudos sobre a cultura, que se referem ao estudo da cultura levado a cabo por diversas disciplinas (Barker, 2003), destacam-se quando

se autonomizam abordagens disciplinares, onde, à luz de uma área específica — neste caso, a Animação Sociocultural — se analisa a cultura.

A tensão entre os estudos sobre a cultura e Estudos Culturais é também notória quando Marrengula (janeiro 2023, em entrevista)[28], ativamente envolvido no processo de revisão curricular que possibilitou a transição do curso de Animação Sociocultural para Gestão e Estudos Culturais, explica como foi possível, nos primeiros anos desta nova licenciatura, garantir o seu funcionamento sem a presença de formados em Estudos Culturais:

> Temos muitos especialistas em Estudos Culturais. O que são Estudos Culturais? A ciência que estuda a cultura é a Antropologia. Nós temos muitos antropólogos com grau de doutoramento neste país. O currículo que desenhamos responde a esta preocupação porque o currículo tem Teoria da Cultura, tem Introdução à Antropologia, tem Sociologia, tem Metodologia de Investigação Científica, tem Seminário de Orientação. O que faltou incorporar de forma mais aprofundada nesta fase inicial, mas que posteriormente poderia ser integrado, são metodologias etnográficas (Marrengula, janeiro 2023, em entrevista).

A perspetiva de Marrengula coloca no centro algumas abordagens que têm sido cruciais para a análise dos Estudos Culturais, nomeadamente, as perspetivas antropológica, sociológica e a ênfase nas metodologias etnográficas. De facto, como já destacámos, as ciências sociais são imprescindíveis para os Estudos Culturais.

Contudo, apesar da importância da intervenção da Antropologia e Sociologia nas abordagens dos Estudos Culturais, é importante considerar que os Estudos Culturais constituem um campo relativamente autónomo que privilegia certas abordagens, com uma história (des)centralizada em certas disputas em termos de autores e perspetivas específicas, que não podem ser entendidas exclusivamente a partir do campo da Antropologia e Sociologia. Esse campo é bem visível na exposição feita por Inglis (2007), que destaca, por exemplo, as diferenças entre as abordagens da Sociologia e dos Estudos Culturais. Segundo Inglis (2007), os Estudos Culturais são um campo interdisciplinar para o qual convergem perspetivas diversas que se recusam a filiações disciplinares e estáveis. Além disso, os autores dos Estudos Culturais apresentam propostas (representações) que rompem, por exemplo, com as que dominam o campo da Sociologia.

[28] A entrevista foi realizada no dia 27 de janeiro de 2023.

A posição de Marrengula (janeiro 2023, em entrevista) deixa de lado a história do campo dos Estudos Culturais para a qual, evidentemente, a Antropologia e Sociologia e outras áreas do saber contribuem substancialmente, mas é uma história ininteligível a partir do interior destas áreas de saber quando são vistas isoladamente.

Alguns entrevistados revelam claramente que, apesar de os Estudos Culturais estudarem a cultura, como a Antropologia, cada campo compreende particularidades que devem ser separadas.

> Os Estudos Culturais não são Antropologia. São duas áreas distintas com visões e histórias diferentes sobre a análise cultural. Aqui no ISArC não formamos antropólogos, mas especialistas em Gestão e Estudos Culturais que devem saber situar os fenómenos culturais articulando a análise antropológica (Pedro, janeiro 2023, em entrevista).

Esta visão que traça limites entre as duas áreas é também notória nas palavras de um docente de Antropologia:

> O interesse profundo pelos Estudos Culturais nasce no ISArC e foi crescendo tanto que, quando fui ao Brasil fazer o mestrado, quis fazer unidades curriculares complementares da área dos Estudos Culturais para explorar melhor a abordagem política da cultura que eles nos dão, mas não foi possível (Tivane, fevereiro 2023, em entrevista).[29]

Alguns docentes ligados ao curso de Gestão e Estudos Culturais, quando indicam a sua ligação com os Estudos Culturais, referem-se à complexidade que caracteriza os Estudos Culturais, a qual deve ser analisada a partir de diversas perspetivas. As disciplinas científicas que os docentes lecionam participam no estudo dessa complexidade:

> Eu trabalho com disciplinas ligadas à Filosofia. Posso falar, por exemplo, da Ética. A Ética está ligada à cultura. Não há cultura sem ética. Ao contribuir para esclarecer as questões éticas, estou a participar, através da Filosofia, para os Estudos Culturais (Hilário, janeiro 2023, em entrevista).[30]

Esta contribuição proveniente de uma área disciplinar específica é explicitamente assumida por diversos entrevistados:

[29] Fernando Tivane, docente de Antropologia Social. Entrevista realizada no dia 02 de fevereiro de 2023.
[30] Ilda Hilário, docente de Ética e Deontologia Profissional e Teoria do Conhecimento. A entrevista foi realizada no dia 31 de janeiro de 2023.

> A minha ligação com os Estudos Culturais é mais sociológica: usar as lentes sociológicas para compreender e explicar a dinâmica desses fenómenos culturais, que, como outros fenómenos, são suscetíveis de várias abordagens. O que me interessa é que os estudantes percebam como sociologicamente esses fenómenos são discutidos (Sitoe, janeiro 2023, em entrevista).[31]

Referindo-se à sua atuação nos Estudos Culturais, outros entrevistados revelam a preocupação de contribuir a partir da perspetiva científica a que cada um está ligado:

> Comecei a trabalhar nos Estudos Culturais aqui no ISArC, lecionando metodologias de investigação e depois passei a dar também Estudos Africanos. Com o tempo, o interesse pelos Estudos Culturais cresceu muito, pois, como temos o curso aqui, tenho de avaliar permanentemente como a perspetiva das minhas unidades curriculares deve contribuir para o enriquecimento das questões e respostas que são produzidas pelos Estudos Culturais (Chefo, janeiro 2023, em entrevista).[32]

Essa preocupação de oferecer contribuições para os Estudos Culturais a partir de uma reflexão vinda de uma área específica é visível no depoimento de um outro entrevistado:

> Tive o primeiro contacto com os Estudos Culturais pela primeira vez no ISArC. O meu desafio, na qualidade de docente de História de Moçambique Contemporâneo, é analisar a contemporaneidade do país de forma que quem estuda dos Estudos Culturais consiga pensar os fenómenos culturais e sua relevância dentro do contexto do nosso tempo (Mutaquiha, fevereiro 2023, em entrevista).[33]

Para além das disciplinas científicas que os docentes lecionam, a ligação decorre também das atividades que os docentes realizavam fora da instituição:

> A minha ligação com Estudos Culturais aconteceu bem antes de eu estar no ISArC. Comecei a participar nos Estudos Culturais a partir do teatro, antes de chegar ao ISArC. Investigo a cultura, leio textos com objetivo de compreender as práticas sociais

[31] Hélder Sitoe, docente de diversas unidades curriculares, das quais se destacam: Introdução à Sociologia, Sociologia da Cultura e Introdução à História do Pensamento Africano. A entrevista foi realizada no dia 31 de janeiro de 2024.

[32] Carlos Chefo, docente de Metodologia de Investigação Científica e Introdução aos Estudos Africanos. A entrevista foi realizada no dia 09 de janeiro de 2023.

[33] Januário Mutaquiha, docente de História de Moçambique Contemporâneo. A entrevista foi realizada no dia 09 de fevereiro de 2023.

> de diversos grupos. O meu objetivo, a partir do teatro, é participar na mudança da cultura, na mudança da sociedade (Manuel, janeiro 2023, em entrevista).[34]

Para Muocha, a sua ligação com Estudos Culturais é ainda mais complexa, pois apesar de ter iniciado fora do ISArC, é nesta instituição que é aprofundada:

> Eu conhecia a área de *Cultural Studies* antes da introdução do curso no ISArC, pois havia lido muita coisa sobre Stuart Hall e sobre a Escola de Birmingham quando participei nos intercâmbios estudantis de que fiz parte na qualidade de estudante de História, na Universidade Eduardo Mondlane. Portanto, foi ainda antes do ISArC. Mas o ISArC ofereceu uma oportunidade de aprofundar mais sobre os *Cultural Studies* e de contribuir, de participar, na formação dos Estudos Culturais no ISArC, ensinando e pesquisando sobre a memória, sobre o património cultural (Muocha, dezembro 2022, em entrevista).[35]

A outra ligação decorre de formação em Estudos Culturais, realizada fora do ISArC:

> Aprendi Estudos Culturais em Cuba e comecei a dar aulas aqui ensino no ISArC em 2014. A área dos Estudos Culturais, pela sua natureza, quebra as tradições iniciais de divisão do trabalho. Assim, em vez de um trabalho científico baseado na separação das áreas científicas, promove o diálogo disciplinar e desestabiliza as fronteiras científicas tradicionais (Guerra, fevereiro 2023, em entrevista).[36]

Ou de formação na área de Estudos Culturais realizada inicialmente no ISArC na qualidade de estudante, tendo sido posteriormente integrado como docente:

> Fui estudante do curso de Estudos Culturais aqui no ISArC, quando terminei o curso, fui convidado a integrar o quadro docente. Os Estudos Culturais aproximam de forma criativa diversas perspetivas de análise dos fenómenos culturais. Não há uma única perspetiva dos Estudos Culturais há várias, mas todas elas devem comprometer-se com o rigor analítico e com as intervenções a favor os valores dos excluídos (Tsamba, 2023, janeiro 2023, em entrevista).[37]

Relativamente às entrevistas realizadas, é fundamental observar que os docentes entrevistados se representam como participantes do processo de constituição do ensino de Estudos Culturais. Essa

[34] António Manuel é docente de Produção Cultural. Entrevista realizada no dia 30 de janeiro de 2023.
[35] A entrevista foi realizada no dia 08 dezembro de 2022.
[36] Nelys Guerra, docente de Introdução aos Estudos Culturais e Cultura Visual. A entrevista foi realizada no dia 01 de fevereiro de 2023.
[37] Zeca Tsamba, docente de Indústrias Culturais e Criativas. A entrevista foi realizada no dia 31 de janeiro de 2023.

participação é, por um lado, realizada através das áreas disciplinares a que os docentes estão ligados. Para um outro grupo de docentes, a participação decorre de pesquisa e de atividades teatrais que realizam.

A relação que os entrevistados possuem com os Estudos Culturais emergiu ou ficou consolidada através do processo de ensino no ISArC. Contudo, é possível observar experiências dos entrevistados com os Estudos Culturais antes do começo da atividade de docência no ISArC: como estudantes do curso de Estudos Culturais no estrangeiro e nos outros contextos de aprendizagem como intercâmbio estudantil ou nos espaços de intervenção como teatro.

Os entrevistados reconhecem que os Estudos Culturais são um campo complexo que envolve diversas áreas disciplinares em diálogo. Esta forma de representar os Estudos Culturais corrobora a forma como este campo tem sido apresentado nos diversos contextos onde os Estudos Culturais são praticados. Contudo, quando são apresentados como uma área tão abrangente que dela possa derivar, por exemplo, o curso de Animação Sociocultural, os Estudos Culturais, como área interdisciplinar que resulta da necessidade de superar as abordagens disciplinares, são apresentados ambiguamente como estudos sobre a cultura, portanto, como área em que diversas ciências autonomamente estudam fenómenos culturais. Este pensamento tem uma continuidade quando se pensa que a agregação das perspetivas sociológicas e antropológicas conduz necessariamente aos Estudos Culturais, deixando-se de lado o seu legado histórico.

As ambiguidades anteriormente citadas — que se manifestam na coexistência de características dos Estudos Culturais e dos estudos da cultura quando os docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais representam este campo — devem ser entendidas como características próprias da fase inicial da institucionalização dos Estudos Culturais, a qual é pensada e executada por atores sem ligações históricas produndas com o campo em termos de formação e pesquisa.

6.4.2 Os textos selecionados no ISArC

Maioritariamente recolhidos na revista Kulimar, os textos que apresentamos permitem, no seu conjunto, observar as diversas abordagens temáticas e teórico-metodológicas utilizadas para a análise dos fenómenos artístico-culturais. Seguidamente, indicamos os textos selecionados:

Publicações de 2011

Meigos, F. (2011). O papel da cultura na construção da identidade, consolidação da unidade nacional e produção da riqueza. In A. Arlete, J. Zonjo, & S. Padeiro (Orgs.), *Comunicações dos Seminários*

da Presidência da República (pp. 182–217). Gabinete dos Seminários da Presidência da República.

Publicações de 2012

Filimão, E. (2012). Formação de artistas em gestão cultural e os esforços para a introdução dum curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisuais em Moçambique. *Kulimar,* (2), pp. 133–147.

Laranjeira, R. (2012). O desenvolvimento e o património cultural. *Kulimar,* (2), pp. 148–162.

Manuel, A. (2012). As contribuições da educação artística na construção da cidadania. *Kulimar,* (2), pp. 107–119.

Meigos, F. (2012b). Sociologia, arte pública e cidadania: subsídios sobre a reprodução das estrelas em Moçambique. *Kulimar,* (2), pp. 11–42.

Meneses, I. (2012). Turismo e ludificação dos espaços rurais: as novas dinâmicas do desenvolvimento. *Kulimar,* (2), pp. 89–107.

Muocha, M. (2012). Maputo, emergência duma cidade criativa. *Kulimar,* (2), pp. 119–132.

Pedro, V. (2012). Cultura e saúde: Que aproximações? *Kulimar,* (2), pp. 163–175.

Publicações de 2014

Filimão, E. (2014). Contribuição da FEC para a internacionalização do ISArC. *Kulimar*, (3), pp. 89-116.

Hilário, I. (2014). Análise crítica do texto " Racionalidade e diferença cultural em perspetiva" de Richard Rorty. *Kulimar*, (3), pp. 11-33.

Mate, R. (2014). O uso de património cultural como alternativa à educação formal. *Kulimar,* (3), pp. 89-116.

Meneses, I. e Guatura, V. (2014). A criatividade artístico-cultural e saberes locais: o caso da marca carapinha. *Kulimar,* (3), pp. 191-228.

Muocha, M. (2014). Apontamento para o estudo da Fortaleza da Nossa Senhora da Conceição na construção da memória coletiva. *Kulimar*, (3), pp. 167-188.

Nhaca, V. (2014). Necessidade de divulgação da cultura moçambicana com recurso à internet, *Kulimar*, (3), pp. 139-164.

Pedro, V. (2014). O local e o global: convivência pacífica ou conflituosa? In I. Meneses (Org.), *Globalização, urbanismos e culturas locais* (pp. 189–212). ISArC.

Nhachote, R. (2014). A representação da mulher no cinema moçambicano contemporâneo: análise fílmica da herança da viúva e desobediência. *Kulimar,* (3)*,* pp. 263-275.

Tsamba, Z. (2014). Desafios e oportunidades das indústrias criativas em Moçambique. *Kulimar*, (3), pp. 119-138.

Publicações de 2015

Domingos, M. (2015). A convivência com multilinguismo na cidade de Maputo. *Kulimar*, (4), pp. 141-150.

Inoque, D. (2015). Notas para o estudo das origens do ensino da história e do património cultural na formação do ensino superior. *Kulimar*, (4), pp. 47-57.

Marrengula, M. (2015). Animação Sociocultural e desenvolvimento local, *Kulimar*, (4), pp. 9 -27.

Mate, R. (2015). Criação de movimentos em Moçambique: projeto Memorial da Matola, 1981-2010. *Kulimar*, (4), pp. 29-46.

Meigos. F. (2015b). Racismo em Moçambique: mito ou realidade? In F. Meigos, *Ensaios sobre a mentira e veja e outras coisas* (pp. 27-34). Lithangu Editora.

Meneses, I. e Marrengula, M. (2015). Educação e desenvolvimento em cinema e audiovisual. *Kulimar,* (4), pp. 75- 98.

Simbine, M. (2015). Mudança linguística como fenómeno social: o caso xirhonga e xichangana na cidade de Maputo. *Kulimar,* (4)*,* pp. 151-160.

Tivane, F. (2015). A reinvenção da moçambicanidade a partir da publicação do Banco Comercial e de Investimentos (BCI Fomento), Moçambique. *Kulimar*, (4), pp. 59-74.

Publicações de 2016

Meneses, I. (2016). *O contributo da universidade na produção e disseminação do conhecimento*. UniZambeze.

Publicações de 2017

Domingos, A. (2017). Mudança de "arma" para a "pomba" na bandeira da República de Moçambique: (im)possibilidades. *Síntese*, (12), pp. 8-20.

Fulano, L. (2017). Património cultural edificado na cidade de Maputo e acessibilidade: o caso dos museus Nacional de Arte e da História Natural. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 55-66). Instituto Nacional de Turismo.

Macuácua, B. & Muocha, M. (2017). Acesso inclusivo a locais e saberes de interesse histórico cultural na cidade de Maputo. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 99-110). Instituto Nacional de Turismo.

Meneses, I. (2017a). Da exclusão à inclusão: que trajetos? In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 79-99). Instituto Nacional de Turismo.

Meneses, I. (2017b). As questões de acessibilidade, os processos eleitorais e a cidadania. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 111-129). Instituto Nacional de Turismo.

Mucavele, C. (2017). Turismo acessível nas áreas de conservação. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 37-53). Instituto Nacional de Turismo.

Tsamba, Z. e Mabasso, E. (2017). Indústrias criativas como recurso para a integração social da pessoa com deficiência. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 67-77). Instituto Nacional de Turismo.

Publicações de 2019

Inoque, D. (2019). Que contribuição da história se pode visualizar e /ou perspetivar no processo de gestão do "património da cultura pesqueira" de 2002 a 2012? *Kulimar*, (5), pp. 11-21.

Maculuve, R. (2019). Discografia em Moçambique no pós-independência, *Kulimar,* (5), pp. 23-33.

Marrengula, M., Mucavele, J. & Malevo, E. (2019). O papel das lideranças locais no desenvolvimento local: uma perspetiva histórico-cultural moçambicana. *Kulimar*, (5), pp. 35-51.

Meneses, I. & Gero, C. (2019). Turismo cultural e diplomacia cultural: contextos e perspetiva. *Kulimar,* (5), pp. 77- 98.

Publicações de 2020

Maculuve, R. (2020). Soundscapes of Omuhipiti. *Eastern African Literary and Cultural Studies*, *6*(4), pp. 258-268.

Meneses, I. (2020). *A cidade da Beira e o diálogo cultural de suas gentes*. Editorial Fundza.

Publicações de 2022

Tsamba, Z. (2022). Cooperação e desenvolvimento das indústrias culturas e criativas em Moçambique: uma análise do programa Diversidade. *Revista Científica da UDM*, 4.

6.4.3 Características temáticas dos textos

Os textos selecionados abordam os seguintes temas: diversidade cultural. Multiculturalidade, interculturalidade, identidade nacional, educação, património cultural, indústrias culturais e criativas, turismo cultural, género, desenvolvimento local e globalização.

6.4.3.1 Diversidade e diferença cultural, interculturalidade e identidade nacional

Moçambique é um país multiétnico onde diversos grupos linguísticos e culturais interagem em múltiplos contextos, os quais podem ser classificados como multiculturais, interculturais ou transculturais conforme a abordagem adotada.

A discussão sobre a diversidade e diferença cultural é notória quando Pedro (2012) estabelece a relação entre os conceitos de cultura e saúde. Com efeito, ao considerar a cultura como um fenómeno antropológico, portanto inseparável dos modelos sociais nos quais é construída, a autora sugere que a saúde seja interpretada como uma ação social. Ou seja, a saúde deve ser compreendida dentro do contexto sociocultural, que é responsável, por exemplo, pela sua definição, identificação e classificação. Assim, a relação entre cultura e saúde deve considerar a diversidade dos contextos que definem e estabelecem aqueles conceitos.

Domingos (2015) e Simbine (2015) referem-se à multiculturalidade e interculturalidade ao analisarem os contextos de comunicação entre os falantes das línguas locais (bantu) na cidade de Maputo. Os autores explicitam diversos fatores que conduzem os falantes a usarem uma determinada língua. De facto, Domingos, ao examinar o contexto de interação entre vendedores e compradores no Mercado Central de Maputo, espaço de convivência de muitas línguas como Português, Xirhonga, Xichangana, Inglês e Árabe, observa a utilização de diversas línguas. A seleção da língua de interação depende do tipo de cliente e do tipo de produto comercializado. Isto é, há mercadorias mais procuradas

por determinados grupos que se expressam em certas línguas. Assim, o estatuto social do cliente que seleciona um tipo de mercadoria é relevante na mudança linguística realizada pelos vendedores. Nos casos em que o vendedor não possui proficiência na língua falada pelo cliente, recorre a terceiros. O mais relevante a destacar é que o contexto multilinguístico em que funciona o Mercado Central de Maputo, na perspetiva de Domingos, propicia aos vendedores um ambiente de assimilação de outras línguas de comunicação, o que torna as interações entre vendedores e compradores interculturais.

Simbine (2015) procura compreender as razões da mudança linguística que se regista nos falantes de Xichangana provenientes da província de Gaza (província vizinha de Maputo) quando se integram num contexto de coexistência de várias línguas nacionais e estrangeiras, como ocorre em Maputo. Nos grupos analisados, os mais velhos, inicialmente falantes de Xichangana (mais falada em Gaza), adotam Xirhonga (mais falada em Maputo) como estratégia de manipulação da identidade para não serem vistos como forasteiros da cidade de Maputo. Os seus filhos, apesar de a sua comunicação ser influenciada pelas duas línguas (Xirhonga e Xichangana), representam-se como falantes de Xirhonga, portanto, nativos de Maputo. Aqui também é notória a assimilação de outra língua, que permite a manipulação da identidade forasteira para uma melhor integração social.

Ainda sobre a diversidade étnica e a interculturalidade existentes nos diversos grupos, Meneses (2020) identifica a cidade da Beira como espaço de convivência entre estrangeiros (por exemplo, portugueses e chineses) e grupos étnicos locais (Ndaus, Senas, Chuabos e grupos provenientes do sul do país) com línguas, religiões, estilos de vida distintos. O autor defende que o conceito de *melting pot* é o mais adequado para caracterizar as interpenetrações culturais entre esses grupos. Apesar da existência de conflitos étnicos resultantes da convivência entre os diversos grupos étnicos anteriormente mencionados, Meneses defende que a criatividade da cidade da Beira é resultado de forças que emanam de experiências múltiplas propiciadas pela interculturalidade de diversos grupos estudados pelo autor.

A interculturalidade está no centro da reflexão de Maculuve (2020) quando examina a influência do Oceano Índico nas assinaturas sonoras da Ilha de Moçambique, tomando como elementos de análise a performatividade de Maulide Nakira e o ambiente sonoro local enquanto expressões concretas desse processo. Através da mobilidade oceânica (isto é, do fluxo de pessoas, sons e ideias entre territórios costeiros), as paisagens sonoras da Ilha foram moldadas por influências externas que contribuíram para a construção de uma identidade acústica singular. As composições e palavras de Maulide Nakira evidenciam a incorporação de elementos culturais provenientes de outras geografias, funcionando como exemplo claro da interculturalidade, observável através da mobilidade, memória e sonoridade.

Hilário (2014), fazendo recensão crítica do pensamento de Richard Rorty, aborda os fundamentos teóricos que explicam as diferenças culturais, de racionalidade e éticas entre grupos. Rorty, segundo Hilário (2014), identifica os equívocos conceptuais como elementos decisivos para a explicação dessas diferenças culturais, éticas e de racionalidade.

A interculturalidade no contexto de diferença cultural, ética e de racionalidade resulta, na leitura de Hilário (2014), da capacidade crítica que os indivíduos têm de se adaptar a novas situações, posicionando-se reflexivamente diante do contexto envolvente de que são produtos.

Recorrendo ao esquema analítico de "process drama", Manuel (2012) discute as relações entre alteridade e uma cidadania promovida pela arte. Com base no seu percurso biográfico, argumenta que a construção da cidadania é consistente quando assenta no reconhecimento da riqueza existente na interação com o outro. Assim, Manuel sugere que se valorize a diferença como fonte de experiências diversas

No que diz respeito ao nacionalismo, Tivane (2015) identifica processos de construção da moçambicanidade quando analisa como os moradores do bairro de Polana Caniço, uma zona suburbana da cidade de Maputo, interpretam as publicidades do Banco Comercial e de Investimentos. Essas publicidades incorporam estrategicamente elementos do imaginário moçambicano que posicionam o Banco no mercado bancário moçambicano. Para Tivane (2015), existe uma continuidade entre os processos de construção da nação (nomeadamente, a invenção da moçambicanidade) originalmente conduzidos pela FRELIMO em 1975, que entronizaram o "Homem Novo", e a incorporação do imaginário moçambicano nas publicidades do Banco, destacada anteriormente. A estratégia de incorporar elementos do imaginário moçambicano nas publicidades bancárias leva os moradores da Polana Caniço a associar o Banco Comercial e de Investimentos à sua terra, ao que lhes diz respeito, o que se traduz na reinvenção da moçambicanidade.

Relativamente à moçambicanidade, Meigos (2011) considera que o contexto atual impõe desafios que devem renovar os termos em que a unidade nacional foi estabelecida durante a construção da nação moçambicana. Se no passado a necessidade de lutar contra o inimigo comum, o colonialismo, suspendeu a discussão das diferenças existentes entre diversos grupos étnicos, tais discussões devem ser atualmente abertas com o intuito de promover o reconhecimento das diferenças entre os grupos e, ao mesmo tempo, reforçar a unidade nacional.

Na esteira da necessidade de discutir as questões das diferenças existentes entre os diversos grupos em Moçambique, Meigos (2015b) analisa as manifestações do racismo no quotidiano

moçambicano. O racismo, segundo o autor, é visto como um falso problema por certos grupos enquanto para outros é um problema social relevante no acesso a diversos recursos. Para o autor, o fundamental é que a discussão sobre o racismo seja feita de forma aberta para que se compreendam os seus contornos na sociedade moçambicana.

A discussão sobre os processos de construção da moçambicanidade é central na reflexão de Domingos (2017), que analisa criticamente o alcance dos debates em torno da proposta de substituir a arma pela pomba na bandeira nacional, um dos símbolos que sustentam os fundamentos da moçambicanidade. Para o autor, esta não é uma simples questão de alteração coméstica, uma vez que a arma está profundamente enraizada num processo histórico complexo, ligado à epopeia que fundou a nação moçambicana. Trata-se de uma epopeia que, segundo Domingos, também promove os interesses da elite no poder. Assim, substituir a arma pela pomba significaria não apenas uma mudança no símbolo nacional, mas uma verdadeira reescrita da história, que colocaria em causa os grupos cujos interesses são atualmente promovidos pela memória oficial da nação.

6.4.3.2 Educação: qualidade e formação de Gestão e Estudos Culturais e Cinema

Filimão (2014) descreve o contexto que presidiu à introdução dos cursos existentes na Faculdade de Estudos da Cultura, caracterizado por desafios diversos, como a ausência de docentes especializados para o ensino artístico-cultural, a dificuldade de integrar artistas renomados e experientes no processo educacional, a falta de infraestruturas adequadas para oferecer determinados cursos e a particularidade de o ensino artístico-cultural não estar institucionalizado no nível médio, o que dificultava a criação de cursos superiores. Além disso, as únicas escolas existentes ao nível básico e médio situavam-se exclusivamente em Maputo, onde se localiza o ISArC. De acordo com Filimão, a cooperação com instituições de ensino superior estrangeiras deve ser vista como uma oportunidade de fortalecer as áreas em que o ISArC enfrenta dificuldades, especialmente na Faculdade de Estudos da Cultura.

Esta análise de Filimão (2014) sobre o contexto e as condições de reprodução do ISARC retoma a reflexão anteriormente realizada por Filimão (2012) na qual, para além de destacar os esforços realizados pela Faculdade de Estudos da Cultura para o cumprimento das suas metas, faz um projeção sobre as condições contextuais para o funcionamento do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual que, posteriormente, viria a ser estabelecido pela Faculdade de Estudos da Cultura.

A análise realizada por Meneses e Marrengula (2015) sobre a educação e o desenvolvimento do cinema em Moçambique examina o campo cinematográfico desde o período anterior à independência, quando estava ao serviço dos interesses coloniais, até aos dias atuais. O mapeamento do campo

cinematográfico, além de indicar as primeiras manifestações fílmicas, procede à identificação dos atores responsáveis pela produção, controlo e circulação, nos diversos períodos, de produtos cinematográficos. O mapeamento capta as dinâmicas que possibilitaram a emergência de outros atores ao longo do processo de implantação do fenómeno cinematográfico no período pós-independência.

Com o objetivo de contextualizar a importância do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual, introduzido pelo ISArC, Meneses e Marrengula (2015) analisam as formas de aquisição de conhecimento de profissionais ligados às áreas de cinema e audiovisual. O estudo evidencia que esses profissionais em Moçambique adquiriram conhecimentos predominantemente por meio de processos informais, fora de programas de ensino formal (instituições de ensino estruturadas, com planos curriculares) para obtenção de graus académicos. Esta situação resulta da ausência de instituições especializadas na área, lacuna que o ISArC procura preencher com a criação do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual.

Relativamente aos desafios a que o curso de Cinema e Audiovisual deve responder, os autores referem-se à necessidade de ser pertinente (capacidade crítica de resolução de problemas de pessoas comuns e dos problemas reais da sociedade), de incorporar a diversidade linguística e cultural (os saberes locais) silenciada, subalternizada, estigmatizada e incompreendida. Para os autores, apoiando-se nas Epistemologias do Sul, as práticas locais devem ser estudadas à luz de novas perspetivas científicas, distanciadas de interesses coloniais. Os africanos devem, na perspetiva dos autores, ter um papel de relevo na luta para a compreensão científica das práticas culturais anteriormente subjugadas.

Reportando-se à UniZambeze, I. Meneses (2016) traça o contexto da sua emergência e coloca desafios a que deve responder para que seja uma instituição superior de excelência. A unidade de excelência pressupõe a existência de infraestruturas de qualidade, de professores qualificados e articulação de conteúdos capazes de resolver problemas ligados ao contexto onde funciona a universidade.

6.4.3.3 Património cultural, indústrias culturais/criativas e turismo cultural

O tema sobre o património cultural é explorado de diversas formas e por vários autores, abrangendo diferentes perspetivas: a análise da legislação que protege o património cultural (Laranjeira, 2012); o papel da História na gestão do património da cultura pesqueira (Inoque, 2019); o ensino de História e Património Cultural no ensino superior em Moçambique (Inoque, 2015); o uso dos bens do património cultural como alternativa à educação formal (Mate, 2014) e como a memória promove a identidade de um povo e serve para gerar receitas no âmbito do turismo cultural (Mate, 2015). Além

destes autores, o tema é abordado por Muocha (2014) que, recorrendo ao processo da monumentalização, analisa os desafios da construção de um discurso de afirmação coletiva num contexto de rutura. De forma indireta, Meigos (2012), analisando a arte pública, apresenta a memória como como um lugar de disputa de elites políticas.

Relativamente à legislação que protege o património cultural, ao comparar a legislação de Moçambique com a dos países como África do Sul e Austrália, mais atualizada e protetora do património cultural, Laranjeira (2012) conclui que a legislação moçambicana, elaborada no período anterior à exploração dos recursos naturais geológicos, deve ser atualizada para cobrir as dinâmicas sociais que tornaram urgente a proteção do património cultural.

Num outro texto, Inoque (2015) encontra nas Epistemologias do Sul uma abordagem relevante para a compreensão da História e do Património Cultural. Na perspetiva do autor, as análises da História e do Património Cultural são inseparáveis das afirmações identitárias. As Epistemologias do Sul, ao situarem as relações de poder entre o conhecimento local e ocidental, traçam saídas para a recuperação das identidades locais inicialmente sob o jugo colonial.

Com base na experiência que estabeleceu um museu para as pescas em Moçambique, Inoque (2019) enfatiza o papel da História no processo de gestão da cultura pesqueira. A História sistematiza a documentação sobre os objetos pesqueiros com base nos documentos e bibliografias referentes à cultura pesqueira. Adicionalmente, desempenha um papel decisivo na organização de histórias de vida relacionadas com as comunidades pesqueiras.

Mate (2014), recorrendo à zona protegida da cidade de Maputo, analisa a utilização dos bens do património cultural como alternativa à educação formal. O autor constata que a prossecução da educação não formal enfrenta desafios: falta de envolvimento da comunidade, inexistência de sinalização ou informações indicativas, fraca promoção das entidades competentes, inexistência de uma programação de visitas.

Ainda sobre o património cultural, numa outra reflexão relativa à importância da criação de um memorial que imortaliza as relações entre a África do Sul e Moçambique no período de luta contra o regime do "apartheid", Mate (2015) considera que a construção do Projeto Memorial da Matola é um símbolo que testemunha a luta pela libertação dos povos, fundamental na construção das suas identidades. Além disso, o Projeto Memorial da Matola temi um potencial turístico, capaz de gerar fundos para o desenvolvimento da Matola.

Muocha (2014), por seu turno, associa o património cultural aos discursos de poder. Um exemplo disso é o discurso de perpetuação do sistema colonial através do processo de monumentalização da Fortaleza Nossa Senhora de Fátima. A independência nacional de Moçambique introduziu uma ressignificação que rompeu radicalmente com a narrativa colonial. Contudo, a Fortaleza Nossa Senhora de Fátima apresenta, na atualidade, um discurso ambíguo que resulta da coexistência de espólios do período colonial e da visão inaugurada pela independência. Muocha, apoiando-se na teoria crítica de Boaventura de Sousa Santos, sugere que a ressignificação promovida pela independência seja total, silenciando os vestígios coloniais e consolidando a hegemonia da visão pós-colonial.

Para Meigos (2012b), o défice de participação dos cidadãos na conceção da arte pública contribui para que esta sirva de instrumento ideológico para a reprodução dos interesses das elites políticas, em diferentes períodos da história pós-independência de Moçambique. No período monopartidário, segundo o autor, observou-se, sob orientação do partido no poder, a construção de monumentos dedicados aos heróis nacionais. No período democrático, nos espaços municipais sob gestação da oposição, esta atribui nomes de personalidades associadas aos seus interesses. Meigos (2012b) atribui um papel relevante à Sociologia na compreensão da complexidade do debate centrado na cidadania.

Relativamente às indústrias culturais/criativas, destacamos os textos de Tsamba (2014), Tsamba e Mabasso (2017), Muocha (2012) e Maculuve (2019). Tsamba (2014), tendo como suporte a Conferência das Nações sobre o Comércio e Desenvolvimento, define as indústrias criativas como um domínio que, além das práticas tradicionais –de que fazem parte a cultura popular, o artesanato, as festas populares, os monumentos tradicionais, as artes visuais–, inclui setores ligados aos média, à edição de livros e jornais e a outras publicações. As indústrias criativas também abrangem setores de design, de moda, arquitetura, publicidade, novo setor dos médias, alicerçados na tecnologia. Este último setor inclui o desenvolvimento de "software" jogos de computador, produções audiovisuais, indústria cinematográfica, serviços de radiodifusão e televisão.

Segundo Tsamba (2014), o setor das indústrias criativas em Moçambique enfrenta diversos desafios, entre os quais se destaca a necessidade de formar uma consciência ampla e específica sobre a sua importância. O autor observa ainda a fraca capacidade de sistematização de dados estatísticos que evidenciem a contribuição das indústrias criativas na economia nacional.

Considerando a abrangência das atividades que compõem as indústrias criativas, Tsamba e Mabasso (2017) destacam nelas as potencialidades tanto simbólicas como económicas para a

integração da pessoa com deficiência. Relativamente ao valor simbólico, essas atividades proporcionam oportunidades de expressão de ideias e visão do mundo, transformando ou fortalecendo as relações com outros grupos. Por outro lado, os produtos resultantes da criatividade dessas pessoas, devido ao seu valor económico, podem ser comercializados, garantindo-lhes a sobrevivência.

Tomando como referência o "Programa Diversidade", um programa de cooperação internacional cofinanciado pela União Europeia e pela Fundação Gulbenkian, na promoção das indústrias culturais e criativas em Moçambique, Tsamba (2022) avalia o seu alcance no desenvolvimento do setor das indústrias criativas. A principal constatação é que a cooperação internacional tem contribuído para o fortalecimento das indústrias culturais e criativas no âmbito nacional, nomeadamente na criação de empregos, no envolvimento de diversos atores e na dinamização do setor das indústrias criativas. Contudo, segundo Tsamba (2022), persistem desafios relacionados com a sustentabilidade destas atividades a longo do tempo.

Muocha (2012), a partir da discussão sobre as indústrias culturais e indústrias culturais criativas, reflete sobre a cidade criativa que, entre vários outros pontos, é caracterizada pela diversidade de atividades sociais e económicas, pela participação ativa dos cidadãos e pelo dinamismo contínuo na governação da cidade. À luz desses elementos, a autora considera que Maputo é uma cidade criativa, na medida em que possui indústrias do artesanato, do património cultural, do entretenimento e da organização de eventos e festivais culturais. Muocha, porém, destaca desafios que devem ser superados para a consolidação desse estatuto, entre os quais se incluem o incentivo à originalidade criativa, a valorização dos artistas e a necessidade de sensibilizar os diversos agentes sobre a importância da cidade criativa.

Ainda no âmbito das indústrias culturais, Maculuve (2019) analisa a dinâmica do mercado discográfico moçambicano no pós-independência, sublinhando o impacto da transição da economia planificada para a economia de mercado e das transformações tecnológicas do analógico para o digital. Para o autor, a liberalização abriu espaço para estúdios privados e produções independentes, livres da censura estatal, mas não garantiu qualidade. A música jovem passou a dominar rádios e televisões, relegando a música ligeira moçambicana a um lugar marginal. Maculuve assinala ainda as dificuldades em realizar estudos discográficos rigorosos, devido à escassez de informação nas edições e ao desaparecimento de arquivos e editoras, bem como a ausência de grandes editoras internacionais, um fenómeno que, segundo o autor, merece aprofundamento em termos de investigação.

No que diz respeito ao turismo, Meneses (2012), focando-se na aceleração do desenvolvimento social e económico, reflete sobre a importância de construir estâncias turísticas com espaços de lazer para os turistas e os seus filhos no meio rural, como forma de tornar essas áreas mais atrativas e competitivas em relação aos espaços urbanos.

Meneses e Genro (2019) não só identificam uma relação de simbiose entre o turismo e a cultura, mas também destacam a sua contribuição significativa para a economia, tanto no crescimento do produto interno bruto (PIB) mundial como no contexto nacional. Os autores propõem formas de operacionalização da simbiose entre turismo e cultura.

Mucavele (2017) associa a expansão do turismo à criação de condições de acessibilidade às zonas de conservação para um segmento que tem sido excluído: pessoas com mobilidade reduzida, incluindo pessoas com deficiência, mulheres grávidas, idosos, pessoas obesas. A necessidade de acessibilidade é destacada por Fulano (2017), Macuácua e Muocha (2017) e Meneses (2017a; 2017b).

Enquanto Fulano se refere especificamente aos desafios de acessibilidade ao Museu de Arte e ao Museu da História Natural, Macuácua e Muocha (2017) ampliam a discussão para o acesso aos saberes de interesse histórico-cultural da cidade de Maputo. Meneses (2017a) reporta-se aos desafios que a sociedade moçambicana enfrenta para garantir a integração dos deficientes visuais, que paulatinamente têm sido vistos como um problema social. Meneses (2017b) destaca os desafios existentes para a integração dos portadores de deficiência visual nos processos eleitorais e de cidadania.

6.4.3.4 Género, desenvolvimento local e globalização

Neste grupo temático, encontramos reflexões sobre o género, às quais se juntam discussões sobre o desenvolvimento local e sobre a globalização.

Relativamente ao género, diferentes representações têm sido construídas sobre homens e mulheres, influenciando o acesso ao poder, prestígio e bens materiais. Nhachote (2014) analisa o lugar reservado à mulher em dois filmes e observa que, quando a mulher perde o marido, é expropriada dos recursos adquiridos durante o casamento; é acusada de feitiçaria e é responsabilizada pela morte do seu parceiro, ficando, assim, privada dos seus direitos. A pesquisa destaca a presença de um imaginário moçambicano atravessado por relações de género profundamente enraizadas no patriarcado.

Marrengula (2015), ao descrever o campo da Animação Sociocultural como ciência e como tecnologia social, observa que se trata de um domínio emergente e pouco conhecido. Além disso, refere que os especialistas não possuem uma visão monolítica sobre a sua prática. O autor enfatiza a ideia de

que a Animação Sociocultural é inseparável do desenvolvimento local uma vez que a sua prática está alicerçada na ideia segundo a qual os atores locais devem ser sujeitos da sua própria dinâmica social, portanto, sujeitos de conceções de desenvolvimento que eles levam a cabo.

À luz do quadro analítico que associa o desenvolvimento local à participação ativa dos agentes envolvidos, Marrengula, Mucavele e Malevo (2019) analisam o papel das lideranças locais no desenvolvimento local numa perspetiva histórica. Os autores identificam limitações na atuação das lideranças locais na relação com o Estado e instituições parceiras do Estado, nomeadamente, organizações não governamentais, empresas públicas e privadas. As lideranças, que historicamente tiveram um papel de relevo na preservação e promoção das práticas culturais, deveriam participar no processo de decisão, avaliação e controlos de diversas atividades conducentes ao desenvolvimento. Contudo, o seu papel tem sido marginal.

Meneses e Guatura (2014) exploram a rentabilização do conhecimento local através do uso do conhecimento científico e da arte. A conjugação dos saberes locais, da arte e do conhecimento científico é evidenciada pela utilização de plantas locais usadas para o tratamento capilar. Com base na história de vida como metodologia, Meneses e Guatura (2014) analisam a criação de modelos de beleza como a iniciativa Carapinha, que é usada no cuidado capilar do tipo "dreadlocks". Além disso, os autores destacam que os saberes milenares locais podem ser fundamentados e sistematizados cientificamente. A criação de um modelo de cuidado capilar a partir de práticas locais, associada à sua sistematização científica, contribui para a geração de renda e a sustentabilidade dos atores sociais envolvidos nessas atividades.

No que diz respeito à globalização, as contribuições de Nhaca (2014) e Pedro (2014), ainda que apresentem uma perspetiva diferente sobre o tema, convergem ao abordar a quebra de fronteiras nacionais nas relações entre os grupos locais e os que pertenciam a contextos originalmente distantes.

Tomando como referência a saúde, a gastronomia e o vestuário, Pedro (2014) analisa a complexa interligação entre o local e o global resultante da industrialização na cidade de Tete e na vila de Moatize. Aos acidentes de trabalho e ao ambiente de stresse, característico das sociedades industriais, junta-se, nos locais analisados, uma gastronomia influenciada pela presença de pratos provenientes de outros contextos. Para a autora, a introdução destes elementos provenientes do meio externo global não significa desaparecimento de práticas locais. Pelo contrário, observa-se, em Tete e em Moatize, uma convivência e miscigenação entre o local e o global.

Segundo Nhaca (2014), o uso da internet para a divulgação da cultura moçambicana pode ser um instrumento para a democratização da cultura. Além disso, pode facilitar a divulgação de práticas culturais noutros contextos, contribuindo, assim, segundo o autor, para uma maior tolerância entre grupos distintos.

6.4.3.5 Características teórico-metodológicas dos textos

Os textos analisados utilizam predominantemente a metodologia qualitativa para atingir os seus objetivos. Assim, a compreensão e interpretação dos sentidos constituem o eixo principal das análises realizadas.

No que diz respeito às estratégias metodológicas, observa-se, por um lado, o recurso a dados primários, recolhidos principalmente através de entrevistas e, em poucos casos, de trabalho etnográfico, os quais são articulados com dados documentais e bibliográficos. Por outro lado, encontramos textos cuja pesquisa resultou exclusivamente de tratamento documental e bibliográfico.

Dos estudos resultantes da utilização da entrevista, da pesquisa bibliográfica e documental, destacamos os seguintes textos: Meneses e Guatura (2014), Domingos (2015), Simbine (2015), Meneses (2020), Pedro (2014), Inoque (2019) e Maculuve (2019; 2020). O texto de Tivane (2015) serve-se do trabalho etnográfico. Os outros textos analisados resultam de pesquisa documental e bibliográfica.

Como se pode ver, as investigações realizadas pelos docentes do ISArC são predominantemente qualitativas e servem-se principalmente de pesquisa documental e bibliográfica**.**

Relativamente aos quadros teóricos utilizados, observa-se a mobilização de diversos autores e teorias filiados a vários campos de conhecimento. Entre esses campos, destacam-se a Sociologia (Domingos, 2017; Meigos, 2012b e 2015b; Meneses, 2017a e 2017b), a Antropologia (Pedro, 2012 e 2014), a Animação Sociocultural (Marrengula, 2015), Marrengula, Mucavele e Malevo (2019), a Linguística (Simbine, 2015; Domingos, 2015), a Filosofia (Hilário, 2014). A estas áreas de saber adicionam-se teóricos sobre o Património Cultural, Turismo, Turismo Cultural, Género, Indústrias Culturais, Indústrias Criativas, Cidades Criativas, Educação e outros domínios que já apresentámos como objetos temáticos.

Além disso, nos textos analisados, destaca-se a presença de quadros teóricos pós-coloniais com maior evidência para as Epistemologias do Sul (Meneses e Marrengula, 2015; Inoque, 2015), Filosofia Africana (Meigos, 2012b, 2015b; Meneses e Marrengula, 2015) ou de quadros analíticos cuja teorização

evoluiu, com o tempo, para a Epistemologia do Sul: referimo-nos especificamente à teoria crítica de Boaventura de Sousa Santos, usada por Muocha (2014).

À luz das Epistemologias do Sul ou de quadros analíticos a elas mais próximos, defende-se que os africanos devem produzir um conhecimento científico que rompa com os paradigmas ocidentais, os quais são percebidos como uma continuidade de neocolonialismo ou como uma fonte de obstáculos epistemológicos. Nesses posicionamentos, defende-se que os africanos devem ocupar um papel central na recuperação de saberes marginalizados pelos paradigmas ocidentais.

6.4.3.6 Os problemas evidenciados pelos textos

Os textos lidos põem em evidência diversos problemas sociais e, sobretudo, a necessidade de renovar a visão que se tem sobre os diversos objetos estudados. Por exemplo, ressalta-se a importância de olhar para Maputo como uma cidade criativa (Muocha, 2012), o reconhecimento de que as práticas culturais podem ser associadas à geração de fontes de rendimento para a sobrevivência (Meneses, 2012; Meneses e Guatura, 2014; Meneses e Gero, 2019; Tsamba, 2014; Tsamba e Mabasso, 2017; Mate, 2014); a promoção da inclusão social (Meneses, 2017a e 2017b; Tsamba e Mabasso, 2017). A inclusão deve estender-se a sectores como turismo (Mucavele, 2017), aos museus (Fulano, 2017) e a outros locais de interesse histórico (Macuácua e Muocha, 2017).

Além disso, as reflexões levantam questões transversais sobre as alteridades e identidades de modo geral (Hilário, 2014) e particularmente no contexto moçambicano (Domingos, 2015; Simbine, 2015; Pedro, 2012 e 2014; Domingos, 2017; Manuel, 2012; Meneses, 2020; Meigos, 2011 e 2015b; Mate, 2015; Tivane, 2015; Laranjeira, 2012; Muocha, 2014; Maculuve, 2020).

A essas reflexões junta-se, por um lado, a indicação dos desafios do campo do ensino superior para torná-lo um domínio de excelência (I. Meneses, 2016). Por outro lado, destacam-se questões sobre o estabelecimento de domínios científicos orientados para os estudos de fenómenos artístico-culturais (Filimão, 2012 e 2014; Meneses e Marrengula, 2015), a denúncia das desigualdades entre homens e mulheres na estrutura social (Nhachote, 2014) e as dinâmicas de mercado de produção e circulação discográfica no período depois da independência (Maculuve, 2019).

Conforme a colocação de Baptista (2012) o engajamento pode ocorrer pela forma como os conceitos e teorias tornam visíveis certos problemas. A maior parte dos estudos selecionados inscreve-se nesta perspetiva que dá visibilidade a realidades que podem servir de alternativa a situações vividas.

6.4.3.7 Considerações relevantes sobre as publicações de académicos no ISArC

Os Estudos Culturais no ISArC foram estabelecidos por sociólogos, antropólogos, historiadores e outros especialistas, a partir de 2011. A integração de académicos formados em Estudos Culturais ocorreu pela primeira vez em 2014. Mais tarde foram incorporados mais académicos desta área, maioritariamente formados no ISArC, pelo menos ao nível da licenciatura.

A apresentação dos textos selecionados é antecedida por uma análise sobre o tipo de ligação que existe entre os académicos associados ao ISArC e os Estudos Culturais. Os académicos filiados ao ISArC tiveram contacto com Estudos Culturais em diversos contextos: Alguns tiveram esse contacto no ISArC, na qualidade de docentes; outros já possuíam experiências anteriores, por exemplo, como estudantes de Estudos Culturais em Cuba e noutros contextos tão diversos como teatro e intercâmbio escolar.

Os Estudos Culturais em Moçambique são apresentados como um espaço de diálogo entre as diversas áreas académicas e os académicos identificam-se como integrantes desse campo através das áreas científicas a que estão ligados e que integram o curso dos Estudos Culturais. Contudo, apesar de os académicos destacarem a sua natureza interdisciplinar, prevalecem ambiguidades entre os Estudos Culturais e estudos sobre a cultura. Na forma como os Estudos Culturais são apresentados, considera-se que este campo é tão abrangente que pode conferir autonomia a novas áreas como Animação Sociocultural. A outra ambiguidade consiste em definir os Estudos Culturais como uma agregação de Antropologia e Sociologia, dissociada da história dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais, como uma área que integra diversas propostas teórico-metodológicas e objetos de análise, são mais notórios quando se analisa a revista *Kulimar*, onde foi recolhida a maior parte dos textos selecionados. Com efeito, nesta revista é possível observar diversas temáticas que têm sido privilegiadas como objeto de reflexão. É possível identificar as metodologias e as diversas abordagens teóricas à luz das quais as análises sobre os fenómenos culturais são levadas a cabo.

Os textos recolhidos abordam diferentes temas dos quais destacamos: diferença e diversidade cultural, multiculturalidade, interculturalidade e identidade nacional; qualidade do ensino superior, ensino de Gestão e Estudos Culturais e Cinema e Audiovisual. A estes temas juntam-se património cultural, indústrias culturais/criativas, turismo cultural, género, desenvolvimento local e globalização.

O conjunto de textos analisados caracteriza-se pela adoção predominante da metodologia qualitativa: parte significativa serve-se de pesquisa bibliográfica e documental enquanto um número

reduzido de trabalhos junta a utilização da entrevista e da etnografia à pesquisa bibliográfica e documental.

Do ponto de vista teórico, os textos mobilizam contributos de diferentes campos do conhecimento, como Sociologia, Antropologia, História, Linguística, Animação Sociocultural, Filosofia em geral e Filosofia Africana em particular. Apesar desta polifonia teórica na análise de fenómenos culturais, é relevante destacar o predomínio de quadros de abordagens pós-coloniais, com especial enfoque para as Epistemologias do Sul. À luz destas últimas abordagens, reclama-se um papel central de cientistas locais na construção de conhecimento ligado à sociedade moçambicana como forma de superar os obstáculos epistemológicos associados à utilização de paradigmas ocidentais. A centralidade dos cientistas locais permitirá a valorização de saberes marginalizados pela colonização e a construção de conhecimento a partir de uma perspetiva africana.

A utilização de quadros analíticos de base pós-colonial permite situar algumas abordagens para as quais as análises da cultura constituem, por excelência, um campo político, seja de imposição de visões de mundo, seja de resistência à dominação. A rejeição do pensamento social construído à luz de paradigmas ocidentais, uma rejeição acompanhada de propostas analíticas mais sensíveis às especificidades locais (saberes, línguas e práticas culturais marginalizadas), constitui o núcleo da ressignificação que estes estudos pós-coloniais buscam.

Além de aspetos metodológicos e teóricos, os textos analisam um conjunto de problemáticas sociais e culturais relevantes, como a necessidade de novas leituras sobre fenómenos artísticos e urbanos, a importância das práticas culturais para a inclusão social e o desenvolvimento económico, os desafios do ensino superior e as desigualdades de género.

Em termos de abordagem política, podemos encontrar dois tipos de estudos. Por um lado, os que oferecem reflexões que contribuem para a compreensão crítica da realidade e apontam caminhos alternativos para lidar com as questões abordadas. Por outro lado, temos pesquisas engajadas que lutam pela transformação: buscam abordagens livres de visões reprodutoras da dominação ocidental e procuram perspetivas nas quais os africanos/moçambicanos são sujeitos ativos da sua transformação histórica. Ou seja, recorrendo à teoria dos campos, os cientistas africanos/moçambicanos, que ocupam posições marginais no campo global de produção científica, lutam pela monopolização da autoridade científica sobre o social nos seus contextos, acusando as abordagens dominantes de serem limitadas e reprodutoras de obstáculos epistemológicos e de violência simbólica.

6.5 Publicações na UniZambeze

Neste ponto, analisamos as publicações dos académicos associados aos Estudos Culturais na UniZambeze. Primeiramente, identificamos os textos selecionados, objeto de análise. Em seguida, procedemos à análise desses textos e, por último, explicitamos os temas abordados e os quadros teórico-metodológicos predominantes.

6.5.1 Os textos selecionados

Para Machado (2020), a presença de especialistas com formação avançada, doutorados, é fundamental para o desenvolvimento de uma área de conhecimento, pois são os doutorados, com a sua capacidade questionadora e de investigação, que impulsionam e diversificam os trabalhos de pesquisa e de ensino numa determinada área. Antunes e Correia (2009) compartilham essa visão, argumentando que a presença de doutorados é uma condição elementar para a disseminação do conhecimento, para a orientação de teses de doutoramento e para a coordenação de unidades curriculares no ensino universitário e pós-graduado.

Com base nessa perspetiva, alguns textos selecionados abrangem o período anterior ao estabelecimento do curso de doutoramento em Estudos Culturais na UniZambeze, criado em 2018. A inclusão desses textos, datados de 2013, é relevante na medida em que nos permite contextualizar os trabalhos de pesquisa relevantes na institucionalização dos Estudos Culturais em Moçambique. Assim, à luz desses trabalhos pioneiros, é possível identificar suas preocupações e características, o que nos possibilita avaliar, ao longo do tempo, a continuidade ou descontinuidade das suas caraterísticas.

Os textos analisados abrangem o período de 2013 a 2023. Nesse conjunto, destaca-se a primeira investigação aprofundada na área de Estudos Culturais, representada pela tese de doutoramento de Mapera (2013a), a primeira nesse campo. Essa tese é acompanhada por dois outros textos do mesmo autor: um anterior à sua defesa (Mapera, 2013b) e outro posterior (Mapera, 2014).

Estes trabalhos iniciais, que traçam o percurso acadêmico do mentor dos Estudos Culturais antes de sua chegada à UniZambeze, são particularmente importantes visto que nos permitem apreender as áreas temáticas e o tipo de abordagem teórico-metodológico que marcam as primeiras pesquisas do autor e de trabalhos mais relevantes na área dos Estudos Culturais em Moçambique.

Os demais textos analisados foram publicados entre 2019 e 2023, período em que o curso de doutoramento em Estudos Culturais já estava em funcionamento na UniZambeze. No total, selecionamos

17 textos: 15 escritos por formados em Estudos Culturais e 2 textos publicados em contextos de Estudos Culturais. Apresentamos, a seguir, a lista completa de textos que são objeto de análise:

Publicações de 2013

Mapera, M. (2013a). *Realismo e lirismo em "Terra sonâmbula", de Mia Couto, e "Chuva braba",* de Manuel Lopes [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Universidade Aveiro.

Mapera, M. (2013b). Os desertores da memória no romance Jesusalém, de Mia Couto. *Forma Breve,* (10), pp. 255-270.

Publicações de 2014

Mapera, M. (2014). O silêncio do medo em "O sonho da Alima", de Lília Momplé. *Forma Breve,* (3), pp. 201-211.

Publicações de 2019

Manjate, T. (2019)." Entre memórias silenciadas" de Ungulani ba Ka Khosa e "Virgem Margarida" de Licínio de Azevedo: espaços e memórias. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, *6*(1), pp. 51–68.

Mapera, M. (2019a). Cinzas de cão: o realismo agónico de Luís Bernardo Honwana. *Forma Breve,* (14), pp. 423-432.

Mapera, M. (2019b). "O regresso do morto": regresso à desgraça de Suleiman Cassamo. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, *6*(1) pp. 279-287.

Mapera, M (2019c). O triunfo das elites ou êxito da retórica. In M. Martins e I. Macedo, *Políticas da língua, da comunicação e da cultura no espaço lusófono* (pp. 35-46). Húmus.

Sidumo, J., Ramos, A., & Mapera, M. (2019). Estratégia de intervenção intercultural no ensino de língua portuguesa. *Pelos Mares da Língua Portuguesa,* (4), pp. 411-427.

Publicações de 2020

Cabecinhas, R. & Mapera, M. (2020). Decolonising images? The liberation script in Mozambican history textbooks. *Yesterday and Today,* (24), pp. 1–27.

Mapera, M. (2020). Crítica à realidade em "Terra sonâmbula" e "Chuva braba": cultura, lirismo e memórias. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, *7*(2), pp. 12-29.

Publicações de 2021

Armando, A., Jamal, M. & Mapera, M. (2021). Educação social de rua e a questão da diversidade cultural: Quem se importa? *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, (1), pp. 80–95.

Vilanculos, I. et al. (2021). O homem moçambicano e a sua cultura: que espiritualidade? Um estudo de caso nos distritos de Govuro, Homoíne e Zavala. In M. Baptista & F. Barbosa Jr (Orgs.), *Cartografia dos Estudos Culturais em língua portuguesa: perspetivas, investigações e desafios* (pp. 119–138). Grácio Editor.

Publicações de 2022

Armando, A. & Mapera, M. (2022). Representações socio-culturais veiculadas pelas capas de manuais de História em Moçambique. In M. Martins, A. Balbé, I. Macedo, I. e E. Mabasso, *Travessias identitárias e imaginários do passado, do presente e do futuro* (pp. 153-170). Húmus.

Manuel, J. e Mapera, M. (2022). Os discursos da identidade e os ritos angolanos em "Makha na Sanzala", de Uanhenga Xitu. *Revista NUPEM*, (31), pp. 45-57.

Mapera, M (2022a). Semiótica da cegueira: alteritas na academia. *Forma Breve,* (18), pp. 195-205.

Mapera, M (2022b). As crises de sentimento e a violência simbólica na contemporaneidade. In I. Sidoncha & U. Sidoncha, *Cultura e sensível* (pp. 77-88). Labcom com co-ediçãoPráxis.

Publicações de 2023

Santos, N. & Mapera, M. (2023). O modelo de universidade de classe mundial à luz do ensino superior moçambicano. In A. Calderón, A., Wandercil, M., Fonseca, D. & Vanz, S. (Orgs.), *Universidades de classe mundial e rankings académicos* (pp. 108–117). Editora ANPAE.

6.5.2 Características dos textos

Os textos de 2013 e 2014 são anteriores ao estabelecimento do doutoramento em Estudos Culturais na UniZambeze. Contudo, decidimos incluí-los para demonstrar a origem e a continuidade de muitas características que se podem observar nas publicações selecionadas na UniZambeze. Referimo-nos à utilização dos textos literários como *corpus* nas análises feitas, ao cruzamento de várias áreas de saber na construção do conhecimento e, entre outros aspetos, à análise da construção das identidades coletivas que incorporam o imaginário local.

Na sua tese de doutoramento, Mapera (2013a) utiliza textos literários como "corpus" de análise, especificamente os romances "Terra Sonâmbula", de Mia Couto, e "Chuva Braba", de Manuel Lopes.

Essa abordagem analítica, que consiste em tomar os textos do universo literário como objeto de estudo, está presente não só no texto anterior à tese de doutoramento (Mapera, 2013b), mas também se prolonga nas suas pesquisas posteriores, tanto na condição de coautor (Manuel e Mapera, 2022) quanto como autor exclusivo (Mapera, 2014, 2019a, 2019b, 2019c, 2020, 2022a). É uma característica também marcante no texto de Manjate (2019).

A outra característica da pesquisa dos textos selecionados consiste na análise de manuais escolares como objeto de estudo. Três trabalhos refletem essa abordagem: um de autoria de Cabecinhas e Mapera (2020), outro de Armando e Mapera (2022), e, por último, de Sidumo, Ramos e Mapera (2019). Os dois primeiros focam-se nos manuais escolares sobre a História de Moçambique (Cabecinhas e Mapera, 2020; Armando e Mapera, 2022), enquanto o texto de Sidumo, Ramos e Mapera (2019) analisa um manual de ensino da língua portuguesa.

O terceiro grupo de textos inscreve-se nos ensaios teóricos, nos quais os autores não analisam nem textos literários nem manuais escolares, mas se concentram em desenvolver discussões conceituais e teóricas sobre temas específicos, fundamentadas numa bibliografia especializada, construindo argumentos à luz da bibliografia mobilizada para a compreensão dos problemas levantados. É importante destacar que os elementos teórico-conceituais não estão ausentes nos dois primeiros grupos de textos anteriormente mencionados. Contudo, nesses textos, a argumentação e a revisão teórica estão voltadas aos textos literários e manuais escolares, que servem como "corpus" de análise.

Neste terceiro grupo, incluem-se os textos de Mapera (2019c; 2022b), Tomás et al, (2021), Armando, Jamal e Mapera (2021) e Santos e Mapera (2023).

6.5.3 Interpretação dos textos literários

Na primeira categoria de textos anteriormente referidos, cujo "corpus" analítico é composto por textos literários (e filme, como ocorre na análise de Manjate), as reflexões dos autores são orientadas pelos seguintes pressupostos, presentes em diversas pesquisas: a análise da obra literária não se limita a fins estéticos, mas possui uma dinâmica que permite estabelecer múltiplas relações com o contexto em que está inserida (Mapera, 2013a; Mapera, 2019c; 2020; Mapera, 2014; Manjate, 2019). Ela pode mobilizar, desviar, dissimular, ampliar, perturbar e questionar a realidade ao seu redor (Mapera, 2014, p. 202).

Por isso, além da sua configuração estética, o exercício analítico dos autores busca confrontar o texto com a complexa realidade sociocultural envolvente (Mapera, 2019, p. 279), pois as metáforas e

ironias que compõem a construção literária "insinuam a forma como os estados-nação se estruturam" (Mapera, 2022a, p.196).

Ou seja, há imbricações entre o texto e o contexto (Mapera, 2013a; Mapera, 2020; Manuel e Mapera, 2022) de tal forma que algumas análises permitem constatar que os contos analisados são "histórias sociais não contos sociais" (Mapera, 2019b, p. 280) ou, na perspetiva de Manjate (2019, p. 56), são romances histórios que não se preocupam com a reprodução fiel do contexto histórico em causa, mas, a partir da história contada, transmitir a forma de pensar, sentir e agir do contexto a que a história se reporta.

Dito de outro modo, o exame analítico das obras literárias assume uma relação complexa entre o texto e seu contexto, caracterizada por facetas distintas como imbricação, dissimulação, desvio, mobilização, questionamento e ampliação da realidade que envolve a obra em análise. O que significa que os Estudos Literários acabam-se entrelaçando profundamente com as abordagens da cultura (Mapera, 2020).

O exame analítico dos textos literários interpretados compreende dois momentos: o primeiro (em termos de enunciação, pois na prática ocorrem de forma imbricada em diversos textos selecionados) cobre aspetos ligados à literatura, à estética dos textos. A segunda secção remete-nos ao exame sociocultural que confronta interpretativamente os textos e os seus contextos.

Relativamente ao mundo estético dos textos, os autores, convocando diversos teóricos, analisam a lógica que caracteriza o plano de narração que marca cada texto. Por exemplo, a montagem do enredo nos contos de Suleiman Cassamo e de Bernardo Honwana, no conto no texto de Lilia Momplé e a estrutura dos eventos narrativos no romance de Mia Couto e de Manuel Lopes. Esta discussões passam pelo aprofundamento das especificidade de cada texto usado (particularidades literárias do conto e do romance em si, por exemplo). Assim, a discussão teórica sobre os processos de montagem e análise dos eventos narrativos, colocados em pauta, pressupõe conhecimentos sólidos ligados aos estudos literários.

A análise da realidade sociocultural presente nos textos é realizada através das personagens e das ações que elas desenvolvem ao longo do espaço e do tempo. O objetivo fundamental dos autores é realizar um exame analítico dessas obras literárias para compreender seu significado mais profundo e suas implicações, especialmente quando confrontadas com seu contexto sociocultural. Ou seja, nos textos literários examinados, a análise da arte (no caso, da literatura) e a abordagem científica surgem como manifestações de uma cultura unificada (Fiolhais, 2016). Contudo, na presente reflexão, para

explicitar os temas dominantes nos textos, deixámos de lado os aspetos estéticos da literatura, focando-nos, em vez disso, nas suas implicações culturais e sociais.

Embora nossa abordagem seja limitada por não se estender à análise literária dos textos feita pelos autores, acreditamos que é relevante na medida em que, ao explicitar os conceitos da análise cultural articulados (conceitos como diversidade cultural, diferença cultural, memórias e identidades coletivas, desigualdades de género) acaba explicitando o ponto de interceção entre as abordagens literárias e a análises dos processos culturais.

6.5.4 Temas abordados nos textos

Os temas mais abordados pelos textos analisados são: diferenças culturais, diversidade cultural, interculturalidade, memórias, identidades coletivas (construção do estado-nação), identidades de género. A esta discussão juntam-se as questões de ensino superior e desassossego dos diversos autores diante dos problemas sociais da sociedade a que os textos se referem.

6.5.4.1 Abulia académica

Dois textos discutem a inércia intelectual da academia na produção de soluções para os problemas sociais que desafiam o mundo contemporâneo. O primeiro texto situa diversos problemas que se colocam à humanidade no mundo contemporâneo e, por extensão, à academia, que carece de respostas à altura dos desafios ligados à contemporaneidade. Destes problemas, podemos mencionar, a título de exemplo, "as doenças endémicas, como a cegueira, a Covid-19, o egoísmo, a ganância pelo poder, a ausência de ética, o analfabetismo, o terrorismo tribal, étnico e religioso" (Mapera, 2022, p. 197).

Neste primeiro texto, à luz das metáforas e imagens sugeridas pelo livro intitulado "Ensaio sobre a Cegueira", de Saramago, Mapera (2022) identifica a incapacidade do ensino superior de produzir soluções para os inúmeros desafios atuais da humanidade. Segundo o autor, trata-se de um ensino cujos agentes estão atolados na luta pelo poder, pela sobrevivência na economia, na política e na governação. A academia, medida pela sua capacidade de proporcionar soluções válidas para os problemas do mundo contemporâneo, revela-se abúlica, incapaz de produzir soluções técnicas e éticas voltadas ao bem-estar da humanidade. É, no diagnóstico do autor, uma academia desconectada do âmago dos problemas que apoquentam as sociedades contemporâneas.

O segundo texto examina uma realidade localmente específica: o ensino superior em Moçambique. No texto, Santos e Mapera (2023) apontam as contradições entre o Plano Estratégico do

Ensino 2012-2020, que tinha como objetivo alinhar o ensino superior moçambicano aos padrões internacionais, e a realidade adversa que marca o quotidiano dessas instituições: atravessado por problemas financeiros (limitações orçamentais, dependência estatal, incapacidade de diversificar as fontes de receitas), de infraestruturas, de investigação, de qualidade, comprometendo a efetiva implementação desse Plano com pretensões de elevar a qualidade do ensino superior em Moçambique para patamares de excelência.

6.5.4.2 Diferença e diversidade cultural, interculturalidade, memórias e identidades

Dentre os diversos temas abordados, destacamos os dominantes nos textos selecionados, que dizem respeito à diversidade cultural, à interculturalidade, à memória e aos processos de formação de identidade nacional e identidades de grupos particulares, explorados de maneiras variadas e em diferentes contextos. A abordagem desses temas é acompanhada por um desassossego dos autores diante das questões que apresentam e analisam.

O tema da diversidade cultural é abordado por Armando, Jamal e Mapera (2021), está implícito na análise da cultura moçambicana trazida por Vilanculos et al. (2021) e orienta a investigação de Sidumo, Ramos e Mapera (2019). A diferença de culturas é também eixo de conflito na análise do texto literário examinado por Mapera (2019a).

Com efeito, partindo da ideia de que as práticas informais e formais são marcas distintivas da diversidade cultural, Armando, Jamal e Mapera (2021) apontam a exclusão da criança de rua, uma expressão das práticas informais, como um problema do sistema educacional. Ou seja, os autores não veem a presença da criança na rua como um problema em si (considerando-a uma plataforma de diversidade cultural e desenvolvimento social), mas criticam a exclusão dessas crianças do sistema educacional. Segundo o artigo, o sistema educacional não abrange as formas de educação informal praticadas no contexto da rua o que reforça ainda mais a vulnerabilidade das crianças nesse contexto, se tomarmos em consideração o papel importante da educação formal na integração dos indivíduos nas sociedades contemporâneas.

O pressuposto da diversidade cultural, fundamental nas políticas públicas voltadas à promoção da inclusão cultural dos atores sociais no contexto escolar, orienta a análise da convivência entre as diferentes práticas culturais presentes nos manuais de língua portuguesa, foco do estudo de Sidumo, Ramos e Mapera (2019). Neste texto, a diferença cultural entre grupos é apresentada como um valor que deve ser respeitado e promovido nas relações quotidianas. Por isso, há uma preocupação em estudar como essa diferença é promovida no contexto do manual de língua portuguesa.

No exame analítico que Mapera (2019a) realiza sobre a obra de Luís Bernardo Honwana, cujo enredo se passa no período colonial, a diferença cultural e racial emerge como ponto central de conflito, de hierarquização e de exclusão de indivíduos no acesso a recursos como poder, bens materiais, reconhecimento social e dignidade humana. O conflito, ainda que dominante, não exclui os hibridismos culturais.

Os textos de Sidumo, Ramos e Mapera (2019), por um lado, e Mapera (2019a), por outro, apresentam abordagens distintas sobre a diferença cultural, refletindo visões históricas distintas. No contexto colonial, conforme analisado por Mapera (2019a), a alteridade assente na cor da pele é um fator que reforça as desigualdades sociais, a exclusão e o desrespeito à dignidade humana, portanto, alimenta o conflito social. Já em Sidumo, Ramos e Mapera (2019), a alteridade é tratada como um desafio a ser superado por meio de soluções baseadas no diálogo cultural e no respeito mútuo.

Na análise de Vilanculos et al. (2021), a diversidade cultural permite-nos compreender diferentes representações do mundo social, moldadas conforme o contexto em que se desenvolvem. Assim, assumindo que a cultura se refere a um processo de acumulação histórica de maneiras de agir, pensar e sentir (algo evidente nas crenças e práticas religiosas) de um grupo, Vilanculos et al. (2021) pretendem compreender a cultura do homem moçambicano. Dado que essa cultura acumula formas de pensar e agir que não podem ser plenamente apreendidas, segundo os autores, por uma perspetiva ocidentalizada, o método etnográfico é considerado mais adequado para penetrar nas construções simbólicas e valores do mundo local.

Contudo, para os autores, as pesquisas sobre a compreensão da natureza da cultura local devem ter como sujeitos cientistas locais cuja sensibilidade permite apreender as nuances associadas às construções simbólicas dos grupos locais.

O texto de Vilanculos et al. (2021) aviva a conexão entre diversidade cultural e identidades. De facto, uma vez que a cultura do homem moçambicano compreende, segundo os autores, dinâmicas próprias, que não podem ser apreendidas adequadamente à luz de modelos europeus, sugere uma identidade que é intrinsecamente distinta daquelas que são configuradas por outros contextos. Esta singularidade cultural moçambicana é refletida, por exemplo, nas suas práticas comunitárias, na sua religiosidade, nas tradições locais e nas relações sociais incrustadas por crenças locais, as quais desafiam os paradigmas ocidentais de organização e compreensão social.

Nos textos selecionados, as questões de identidade são abordadas de diferentes perspetivas pelos diversos autores. Por exemplo, Cabecinhas e Mapera (2020), ao analisarem os manuais de História

de Moçambique no período pós-independência, observam que o objetivo de construir uma nação rompendo intransigentemente com o colonialismo e o capitalismo é reproduzido na reescrita da história nos manuais escolares analisados. Na nova narrativa, Moçambique independente é apresentado como fruto da união dos moçambicanos, liderados pela FRELIMO, que conseguiu libertar o país da colonização.

Contudo, essa narrativa exclui outros atores, como as mulheres, do processo de construção da nação, perpetuando interesses da elite política (Cabecinhas e Mapera, 2020). O jogo de interesse que envolve a produção da memória coletiva é também destacado por Armando e Mapera (2022) que, tal como Cabecinhas e Mapera (2020), defendem que a reescrita da história, bem como o processo de produção da memória coletiva, não é um processo neutro, mas um meio usado para reforçar os interesses da elite no poder.

Uma alternativa aos discursos oficiais de construção de memória é visível quando Manjate (2019) analisa as narrativas do romance "Entre memórias silenciadas", de Ungulani Ba Ka Khosa, e do filme de ficção "Virgem Margarida", de Licínio de Azevedo, que, em comum, abordam o processo de reeducação levado a cabo pela FRELIMO durante a construção da nação moçambicana, no contexto da experiência socialista. O processo de reeducação, segundo Manjate, consistiu na recolha compulsiva dos desempregados e de outros indivíduos considerados desviantes pelo partido no poder (FRELIMO) nas grandes cidades, para zonas, rurais como forma de os integrar tanto no processo produtivo como, ideologicamente, no processo de construção da nação. Na perspetiva da autora, as duas narrativas analisadas, centradas na reeducação, apresentam novos significados sobre o processo de construção da nação. Ou seja, através da análise das personagens, dos espaços e das suas ações, nas duas histórias ficcionais, é possível identificar perspetivas críticas e distintas que não só se afastam dos discursos oficialmente apresentados, mas também constroem memórias paralelas e críticas àquelas estabelecidas oficialmente pelo regime no poder.

Relativamente aos processos identitários, Manuel e Mapera (2022), na análise da obra literária "Maka na Sanzala", examinam como a incorporação de hábitos e práticas rituais da vida rural no texto literário capta o imaginário tradicional de Angola. Essa abordagem permite identificar marcas identitárias da angolanidade, evidenciando, por meio da literatura, a relação entre as personagens na narrativa e as práticas culturais que elas refletem.

O texto de Manuel e Mapera (2022) retoma a linha de pesquisa iniciada por Mapera (2013a; 2020), centrada no processo de construção de identidades nos romances de Mia Couto e Manuel Lopes, os quais incorporam práticas culturais do imaginário moçambicano e cabo-verdiano, respetivamente, o

que marca a participação destes textos e dos seus autores no processo de formação de identidades nacionais através da literatura.

Nos romances de Mia Couto, observam-se traços marcantes dos discursos de oralidade das comunidades moçambicanas, mitos tradicionais, expressões lexicais provenientes das línguas nacionais. Paralelamente, Mia Couto introduz neologismos, enriquecendo as regras da língua portuguesa com processos inovadores de formação de palavras (Mapera, 2013a; 2020).

No caso de Manuel Lopes, o processo de construção da identidade cabo-verdiana é suportado pelo crioulo, que reflete o imaginário cultural da comunidade: religiosidade, vivências, sentimentos, um profundo espírito de amor à terra (Mapera, 2020).

O contexto de socialização que gera desigualdades nas relações entre homens e mulheres é destacado em diversos textos (Mapera, 2014; Mapera, 2019b). A força das estruturas sociais inscritas no patriarcado, associada à fragilidade das condições de vida, é notória na análise do conto «Ngilina, tu vai morrer». Neste conto, a personagem principal resigna-se ao papel social imposto pelas estruturas patriarcais. Em contraste, numa outra reflexão de Mapera (2014), a força das estruturas sociais que subalternizam as mulheres é desafiada pelo inconformismo de Alima. Impedida de frequentar a escola durante a infância devido às limitações económicas do pai, que optou por priorizar a educação dos filhos homens, Alima, já na fase adulta, contraria as expectativas dos pais e do marido ao trocar a sua relação conjugal pela vontade de ir à escola.

Embora se localizem em universos literários autónomos, as diferenças na forma como a mulher é representada nos dois textos corroboram a observação dada por Mapera (2014, p. 202) quando destaca a relação complexa entre a realidade no plano narrativo e o contexto socio-histórico que pode ser de imitação, de dissimulação, de questionamento.

6.5.5 Desassossegos diante dos problemas sociais

Segundo Baptista (2012), a dimensão política dos Estudos Culturais pode manifestar-se de duas maneiras: de forma implícita, quando as análises objetivas criticam os discursos dominantes. A outra forma consiste na desconstrução crítica que aponta para a mudança.

Uma vez que a escolha dos problemas de que nos ocupamos não é neutral (Baptista, 2012), é possível verificar a inquietação dos autores nos diversos textos selecionados perante as desigualdades, injustiças e crises que afetam a sociedade a que os textos se referem.

No texto de Armando, Jamal e Mapera (2021), que aborda as limitações do Estado em oferecer uma educação adequada às informalidades e necessidades das crianças de rua, os autores, por meio de um título sugestivo, nos sensibilizam para um problema que pode reforçar a exclusão dessas crianças. Assim como a sua condição de vulnerabilidade, tal questão não deve ser naturalizada.

Se a questão da diferença cultural foi fonte de conflito, exclusão social e desrespeito à dignidade humana (Mapera, 2019a) durante a colonização, a ideologia atual promove o diálogo cultural (Sidumo, Ramos e Mapera, 2019) e o respeito mútuo. Contudo, para Mapera (2019a), na contemporaneidade, a questão da exclusão com base em diferenças sociais e culturais em Moçambique não foi erradicada, manifestando-se agora com novas nuances, por exemplo, na relação entre ricos e pobres.

O sentimento de inquietude diante dos problemas sociais é evidente desde os primeiros trabalhos de Mapera (2013a). Com efeito, ao analisar os romances de Mia Couto e Manuel Lopes, que retratam, respetivamente, o período da guerra civil em Moçambique e a seca e pobreza enfrentadas pela sociedade cabo-verdiana, Mapera revela, por meio da análise dessas narrativas ficcionais, as dificuldades vivenciadas por essas sociedades no seu processo constitutivo.

Embora a análise do autor esteja centrada nos valores estéticos das obras de Mia Couto e Manuel Lopes e na sua contribuição para a construção das identidades nacionais, o contexto social a que os textos se referem é marcado por necessidades humanas fundamentais, revelando as vicissitudes enfrentadas pelas sociedades retratadas.

Como já mencionámos, o pressuposto assumido pelos autores que utilizam o texto literário como "corpus" analítico é de que, através do texto literário, é possível apreender as dinâmicas culturais e sociais da sociedade a que as histórias se referem.

A sensibilidade diante dos problemas enfrentados pela sociedade estende-se à incapacidade manifestada pela academia para a sua resolução: Mapera (2022a) refere-se a uma academia abúlica e incapaz de produzir soluções para os inúmeros problemas das sociedades contemporâneas.

Ainda sobre a academia, nota-se a preocupação de identificar incertezas que envolvem o ensino superior moçambicano, impedindo-o de alcançar a previsibilidade, característica dos modelos de sucesso. Os autores também expressam apreensão relativamente à ineficiência do Estado em oferecer um sistema de ensino adequado às particularidades de grupos vulneráveis, como as crianças em situação de rua.

A construção do Estado-nação em África esteve associado ao bem-estar político, social e económico. Contudo, a onda de violência que afeta estes estados (terrorismo em Cabo Delgado, violência na Africa do Sul e nas outras regiões africanas, estados asiáticos e outros territórios no mundo) revelam fragilidades das solidariedade nacionais e transnacionais (Mapera, 2022b).

Os problemas do Estado-nação são também visíveis nas condições de vida que as narrativas analisadas descrevem e é à luz delas que o autores analisam identificam as fragilidades das sociedades a que as histórias se reportam:

> Situações dramáticas de falta de alimentos, segurança social e, até, físicas; crianças atormentadas pelas guerras, doenças, endémicas; tudo isso agravado pela ausência de políticas claras de formação e educação na maioria das sociedades deste planeta que, também, sofre os efeitos do mesmo flagelo. (Mapera, 2014, p. 203).

Ainda no mesmo texto, o autor refere-se à denúncia dos problemas da sociedade onde ainda se registam partos não institucionalizados (fora das organizações modernas como hospitais), crimes de violência sobre menores disfarçado de práticas tradicionais e algumas mulheres, como Alima, para além das condições sub-humanas, são mais tratadas como objetos do que como sujeitos de direitos.

Ou seja, o quotidiano de algumas personagens, que reflete as condições sociais de muitos indivíduos, revela como o país dos autores das histórias está longe de responder à satisfação das necessidades projetada pela independência (Mapera, 2019b, p. 281).

6.5.6 Posições teórico-metodológicas dominantes nos textos analisados

Em termos metodológicos, todos os textos selecionados seguem o protocolo da pesquisa qualitativa, que se concentra na compreensão dos sentidos transmitidos pelos textos literários (Mapera, 2013a; Mapera, 2013b; Mapera, 2014; Mapera, 2019a; Mapera, 2019b; Mapera, 2020; Manuel e Mapera, 2022; Mapera, 2022a), pelos manuais escolares (Cabecinhas e Mapera, 2020; Armando e Mapera, 2022; Sidumo, Ramos e Mapera, 2022), pelo material bibliográfico sobre temas selecionados e analisados (Santos e Mapera, 2023; Mapera, 2022b) e pelos dados primários obtidos por meio da etnografia voltada aos contextos sociais onde se inserem os sujeitos estudados (Vilanculos et al., 2021).

Com exceção do último texto de Tomás et al. (2021), no qual os autores utilizam entrevistas para a recolha de dados, a estratégia metodológica predominante nos demais textos encaixa-se na caracterização que Martins (2012, pp. 31-32) faz do seu próprio trabalho: fundamentalmente assente na hermenêutica e dissociado das entrevistas e inquéritos.

Dito de outro modo, a abordagem analítica predominante nos diversos textos consiste na interpretação de outros textos (manuais escolares, textos literários e documentos de natureza diversa), sem recorrer a dados primários, como entrevistas ou inquéritos. Assim, tal como Martins no seu trabalho, esses autores baseiam-se na análise crítica de fontes textuais, utilizando a hermenêutica para explorar temas que consideram relevantes.

Relativamente aos quadros teóricos mobilizados, é importante destacar que Mapera (2013a), no seu trabalho mais abrangente, recorre a diversos teóricos que abordam áreas como Literatura (em geral), Literatura Comparada, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura Moçambicana, Estudos Culturais, Linguística e Filosofia, além de autores que exploram a interseção entre literatura e sociedade. Dessa forma, torna-se difícil agrupar exaustivamente todos os autores mobilizados.

Contudo, tanto em Mapera (2013a) quanto em seus escritos subsequentes, como autor ou coautor (Mapera, 2013b; Mapera, 2014; Mapera, 2022a; Mapera, 2019a; Mapera, 2019b; Mapera, 2019c; Armando e Mapera, 2022), é possível identificar uma característica dominante e constitutiva de seus quadros teóricos. Esses textos funcionam como espaços de diálogo com autores de diversas áreas do saber, como Estudos Culturais, Literatura, Sociologia e Filosofia Africana, bem como Filosofia de um modo geral.

Dessa forma, para exemplificar a complexidade teórica seguida nos diversos textos, podemos indicar os autores mais recorrentes nas discussões levantadas: Stuart Hall, Moisés Martins, Roland Barthes, Michel Bakhtin (Estudos Culturais), Walter Benjamin, Theodor Adorno, Gaston Bachelard, Aristóteles, Paulin Hountondji (Filosofia), Francisco Noa, Fátima Mendonça, Nelson Saúte e Teresa Manjate (Literatura Moçambicana), Max Weber e Zygmunt Bauman (Sociologia), fundamentam suas análises da complexidade das realidades em estudo.

Dito de outro modo, os textos mencionados refletem as particularidades dos Estudos Culturais, que se caracterizam pela rejeição ao fechamento disciplinar e pela promoção de abordagens interdisciplinares como estratégia para compreender a complexidade da realidade social.

6.5.7 Considerações relevantes sobre as publicações na UniZambeze

O Plano Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade não foi explicita e formalmente assumido como um curso de Estudos Culturais, o que fez com que alguns docentes ligados ao curso não soubessem que este foi desenhado como uma formação ancorada nos Estudos Culturais. Diante dessa falta de clareza, optamos por selecionar apenas textos de docentes ligados ao Plano Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade que tivessem uma conexão clara com os Estudos Culturais: por um lado, docentes formados

em Estudos Culturais com publicações em revistas desse campo ou em outras edições. Por outro, selecionamos textos de docentes de outras áreas que possuam publicações nas revistas ou publicações dos Estudos Culturais.

A aplicação dos dois critérios resultou na identificação de 17 publicações, das quais 15 foram escritas ou coescritas pelo principal mentor dos Estudos Culturais na UniZambeze, e dois textos que atendem ao segundo critério.

Os textos analisados compreendem três tipologias: os que tomam obras literárias como "corpus" analítico, os que analisam os manuais escolares e os que definem problemas de pesquisa e produzem argumentos a partir de uma bibliografia selecionada. Neste último grupo de textos, incluímos uma pesquisa que recorre a dados primários, cuja recolha foi feita através do método etnográfico.

Todos os textos analisados usam a metodologia qualitativa. Excetuando a pesquisa que se serve de dados primários, os textos selecionados recorrem essencialmente à hermenêutica, isto é, os autores interpretam outros textos (manuais escolares, textos literários e documentos de natureza diversa). Portanto, não se servem de dados primários, como entrevistas ou inquéritos, para a produção de conhecimento. No caso dos textos literários, o questionamento dos problemas sociais experimentados nos contextos sociais a que as narrativas analisadas se reportam é feito à luz das diversas personagens que corporizam as histórias interpretadas. É através das condições das personagens que os autores exprimem a sua visão crítica diante das condições que assolam o contexto socio-económico referido pelos contos e romances discutidos.

No que diz respeito aos temas mais dominantes, os textos analisados ocupam-se da diferença cultural, diversidade cultural, interculturalidade, memórias e processos identitários, com destaque para as identidades nacionais e identidades de géneros. Nos temas dominantes, incluem-se discussões sobre questões da contemporaneidade, como o lugar das academias na produção do conhecimento científico. Os textos revelam sensibilidade aos problemas dos contextos a que os textos analisados se referem.

No que diz respeito aos quadros teóricos usados, importa destacar dois elementos. Os textos de autoria exclusiva de Mapera caracterizam-se por articular diversos saberes para a compreensão da complexidade da realidade social expressa pelos textos analisados. São textos que promovem a interdisciplinaridade. No diálogo de saberes que os textos promovem, destaca-se o apelo aos autores filiados aos seguintes campos: Literatura, Linguística, Estudos Culturais, Sociologia, Filosofia Africana e Filosofia em geral.

Os textos que promovem, no seu processo analítico, o diálogo entre diversos saberes reforçam a ideia já vincada no campo dos Estudos Culturais de que este campo é interdisciplinar e opõe-se às abordagens que nos remetem para o fechamento disciplinar.

Uma outra leitura que se pode fazer dos textos que promovem o diálogo interdisciplinar é que, devido à abertura para o campo da literatura e para a área dos Estudos Culturais, esses textos têm sido publicados em espaços reservados a discussões sobre questões linguísticas e de literatura (aqui a revista a *Forma Breve* é um exemplo) e sobre os Estudos Culturais (a *Revista Lusófona de Estudos Culturais* serve de exemplo).

A ambivalência entre os Estudos Culturais e a Literatura é notória nos autores com os quais Martins Mapera publica: alguns estão centralmente ligados à Literatura e os outros estão vinculados aos Estudos Culturais.

O texto de Vilanculos et al. (2021) destaca a complexidade dos fenómenos sociais africanos, cuja análise exige, na perspetiva dos autores, uma sensibilidade no uso de instrumentos teórico-metodológicos para evitar obstáculos epistemológicos. Assim, os autores defendem uma análise científica levada a cabo por cientistas africanos, os quais devem ser sensíveis às particularidades da cultura africana.

As duas perspetivas apresentadas sobre os Estudos Culturais possuem pontos de convergência e divergência, que destacamos a seguir. Para ambas as posições, a realidade social estudada pelos Estudos Culturais é complexa. Porém, essa complexidade é abordada de formas diferentes: uma perspetiva recorre ao diálogo interdisciplinar, que ajuda a interpretar a complexidade dos fenómenos analisados. A outra ressalta que a complexidade da sociedade africana exige que os africanos sejam os sujeitos da pesquisa virada ao contexto africano, pois a sua sensibilidade às particularidades da realidade africana é imprescindível para o processo de produção de conhecimento que capta as construções simbólicas locais.

A outra divergência está na forma como são pensadas as sociedades africanas. Nos textos em que Mapera é autor ou coautor, assume-se que o processo histórico gerou hibridismos culturais entre as sociedades europeias e africanas. É a partir desses encontros que se busca compreender os processos de formação das identidades nacionais na literatura (processos de formação de moçambicanidade, angolanidade e cabo-verdianidade), que fazem ruturas com o colonizador.

No texto de Vilanculos et al. (2021), este momento histórico de encontros culturais é implicitamente associado, por um lado, ao apagamento e incompreensão das culturas africanas e, por outro lado, à perpetuação da visão dominante do ocidente. Como resposta, sugere-se uma rutura com a

visão imposta pelos modelos dominantes da ciência ocidental, promovendo-se interpretações das culturas locais a partir de perspetivas sensíveis às suas particularidades.

Na perspetiva de Bourdieu, o posicionamento de Vilanculos et (2021) pode ser enquadrado nas estratégias subversivas que caracterizam os agentes dominados. Essas estratégias consistem no questionamento da validade e a universalidade das perspetivas dominantes, no caso ocidentais, e propõe a redistribuição de posições na produção de conhecimento no campo académico virado ao estudo da realidade africana: os africanos devem ser os sujeitos da sua realidade social na medida em que, segundo os autores, só os africanos, livres de alienação, podem reunir a sensibilidade necessária para a compreensão da complexidade do imaginário africano. Ou seja, na perspetiva promovida por Vilanculos et al. (2021), o conhecimento produzido pelos cientistas ocidentais sobre a África/Moçambique apresenta falhas epistemológicas, que podem ser superadas com o envolvimento dos cientistas africanos como sujeitos do conhecimento sobre a realidade social local, para a qual possuem uma sensibilidade compreensiva mais adequada.

CAPÍTULO VII - OS ESTUDOS CULTURAIS EM MOÇAMBIQUE E OS OUTROS CONTEXTOS

Em vez de nos limitarmos a contextos específicos para fazer comparações com as práticas dos Estudos Culturais identificadas em Moçambique, optamos por confrontá-las com aquelas que, em diferentes contextos, têm sido associadas aos Estudos Culturais por vários autores, nomeadamente, a busca de abordagens que ultrapassam o âmbito disciplinar, a pluralidade dos quadros teórico-metodológicos mobilizados e os objetos de estudo mais recorrentes.

Antes de procedermos à comparação das práticas sociais dos Estudos Culturais em Moçambique com as de outros contextos, é fundamental considerar dois elementos essenciais: as características associadas aos Estudos Culturais nos diversos espaços onde são praticados e o quadro teórico que orienta a nossa reflexão.

Relativamente aos Estudos Culturais, os seus praticantes concebem-nos como interdisciplinares ou transdisciplinares. Ou seja, neste domínio, devido à assunção da complexidade do seu objeto de estudo — mais aberto ao questionamento do que a respostas rígidas (Inglis, 2007) —, a prática científica, para dar conta da instabilidade do social, articula diversos saberes das ciências sociais e das humanidades, em oposição ao trabalho estritamente disciplinar.

Além disso, a própria instabilidade do objeto de estudo tem conduzido à adoção de posturas teórico-metodológicas também fluídas aplicadas a objetos distintos. Contudo, apesar da diversidade de objetos, é possível identificar elementos dominantes que delimitam e estruturam o campo dos Estudos Culturais.

O segundo ponto reporta-se à nossa postura teórica. No âmbito da teoria dos campos, os diversos saberes que convergem no processo de produção de conhecimento na área dos Estudos Culturais estabelecem entre si relações de poder, existindo, assim, áreas mais dominantes do que outras. Considerando a diversidade de contextos, essas relações assumem configurações específicas de acordo com o espaço onde os Estudos Culturais são desenvolvidos. Ou seja, as áreas de conhecimento mobilizadas variam com o contexto, o qual é relevante na identificação e clarificação das relações de poder existentes entre as diversas áreas de conhecimento.

7.1 A interdisciplinaridade dos Estudos Culturais em Moçambique

Para Martins (2015), os Estudos Culturais constituem uma ciência social cuja prática é indissociável da Sociologia, da Antropologia e das Ciências da Comunicação. Essa perspetiva, além de recusar o estatuto de "Arts" aos Estudos Culturais, enfatiza a sua natureza interdisciplinar e aproxima-se

da posição de Sampaio (2013), que, ao comparar os Estudos Culturais em Portugal com as tendências internacionais dominantes, argumenta que esse campo articula as ciências sociais e as humanidades, sendo frequentemente atravessado por questões relacionadas com a comunicação.

A defesa de uma tradição dos Estudos Culturais, indissociável dos estudos da teoria da comunicação, torna-se evidente na posição de Martins quando afirma que não há Estudos Culturais sem as Ciências da Comunicação. Esta posição aparece em Escosteguy (1998) quando se refere aos Estudos Culturais britânicos.

Em vez de associar, de forma inexorável, os Estudos Culturais a um conjunto fixo de áreas científicas, Inglis (2007), consciente da complexidade das características dos Estudos Culturais nos diferentes contextos em que são praticados, observa que a variação dessas características resulta da sua maior proximidade, ora com as ciências sociais, ora com as humanidades. Essa posição é, até certo ponto, retomada por Baptista e Grácio (2022), ao considerarem o contexto específico da prática dos Estudos Culturais como um elemento fundamental para identificar as disciplinas que se articulam na interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade que caracteriza cada contexto.

Os Estudos Culturais em Moçambique caracterizam-se pela sua natureza multidisciplinar e interdisciplinar. De facto, quando examinamos os planos curriculares de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais e do Plano Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade, oferecidos, respetivamente, pelo ISArC e pela UniZambeze, observamos que o ensino promove a análise e aprendizagem de fenómenos culturais dentro de um contexto em que a articulação de diversos saberes provenientes das ciências sociais e das humanidades é indispensável.

No plano curricular oferecido pelo ISArC, observa-se a mobilização de saberes provenientes, por exemplo, das áreas de Sociologia, Antropologia, Literatura, Artes, Animação Sociocultural, História, Metodologias, Línguas e Filosofia Africana. Já no Plano Doutoral de Língua, Cultura e Sociedade, a articulação de conhecimentos envolve áreas como Literatura, Linguística, Sociologia, Antropologia e Metodologias de Investigação Científica.

O desenho curricular do curso de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais foi realizado e supervisionado por docentes formados em Sociologia, Antropologia e História, os quais ocupavam posições de decisão na instituição. A sua conceção da complexidade dos fenómenos sociais, como vimos, foi influenciada pela UEM, à qual alguns docentes na posição de poder estiveram ligados como estudantes ou docentes, o que explica, em parte, essa abordagem dos Estudos Culturais no ISArC. Além

disso, essa conceção foi influenciada pela análise e consulta de diversos planos curriculares de outras instituições internacionais, consultados no momento anterior à elaboração do plano curricular no ISArC.

O facto de as Ciências de Comunicação terem tido um lugar marginal no desenvolvimento das ciências sociais em Moçambique — não aparecem como curso na UFICS e a sua presença no Centro de Estudos Africanos é residual — explica que as discussões promovidas pelas Ciências da Comunicação tenham uma presença marginal. Assim, apesar da existência de uma unidade curricular integrada no campo da comunicação, os Estudos Culturais são mais dominados pelas áreas de Sociologia, Antropologia, História e humanidades que contam com maior número de unidades curriculares e docentes mais qualificados, alguns dos quais ocupam posições de decisão.

Os Estudos Culturais na UniZambeze, como já destacámos, resultaram de uma parceria com universidades portuguesas, pioneiras nessa área em Portugal ao nível do doutoramento. A visão dessas universidades parceiras é de que os Estudos Culturais são uma área interdisciplinar ou transdisciplinar. Na análise feita ao Plano Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade, verificámos que essa interdisciplinaridade se pode observar ao nível das unidades curriculares e ao nível da intenção da pesquisa que deveria indispensavelmente acompanhar o ensino.

Relativamente às disciplinas mobilizadas pelo plano curricular dos Estudos Culturais na UniZambeze, são notórias as unidades curriculares de ciências sociais, como Sociologia (Sociologia da Literatura e Sociologia da Cultura), Antropologia (Antropologia Cultural), Comunicação Intercultural. As humanidades, por sua vez, são compostas por unidades curriculares das áreas de Literaturas e Linguística.

Se tivermos em consideração que o doutoramento em Estudos Culturais foi um alargamento do curso de Língua e Literatura Portuguesa, podemos observar que os estudos linguísticos e literário têm um papel de destaque segundo a descrição do Plano Doutoral da Língua, Cultura e Sociedade. Esse domínio dos estudos linguísticos e literários pode ser observado ao nível dos docentes locais integrados no curso de doutoramento: possuíam qualificações elevadas naquelas áreas, às quais juntavam outras formações e o exercício de cargos de decisão.

Assim, os Estudos Culturais em Moçambique, à semelhança das tendências internacionais, apresenta-se como um campo de cruzamento de saberes vindo das ciências e humanidades. Contudo, contrariamente a alguns contextos internacionais em que as pesquisas ligadas à comunicação têm uma posição de destaque, em Moçambique, os Estudos Culturais reproduzem-se na interseção das disciplinas de Linguística, Literatura, Sociologia, Antropologia e Filosofia Africana (na UniZambeze). No ISArC,

observa-se o predomínio das áreas de Sociologia, Antropologia, Animação Cultural, História, Filosofia Africana e Linguística.

7.2 Comparando as perspetivas teórico-metodológicas

As metodologias adotadas pelos Estudos Culturais são múltiplas, mas nenhuma tem um lugar tão hegemónico que possa ser inseparável dessa área. Ou seja, o que carateriza os Estudos Culturais é a sua reflexividade, a que Nelson, Treichler e Grossberg, (1995) chamam de *bricolage*. Para estes autores, todas as metodologias usadas pelas ciências sociais e humanidades não devem ser aceites ou descartadas em si, mas deve ser a sua capacidade de esclarecer os caminhos adequados à solução dos problemas científicos em causa a determinar o seu uso.

Assim, por exemplo, as análises como estatística, etnográfica, textual, semiótica, etnometodológica, entrevista e inquéritos são escolhidas segundo a pertinência da questão em análise, isto é, pela sua capacidade de responder aos problemas da pesquisa.

Não obstante a colocação de Nelson, Treichler e Grossberg, (1995), que descartam aceitar ou rejeitar antecipadamente qualquer metodologia, autores como Martins (2012) e Baptista e Grácio (2022, p. 18), associam a prática dos Estudos Culturais ao predomínio de metodologias qualitativas.

Os textos produzidos pelos académicos associados ao ISArC e à UniZambeze recorrem, como vimos, à metodologia qualitativa. Alguns autores produzem explicações sobre fenómenos artístico-culturais a partir de documentos e materiais bibliográficos. A este grupo juntam-se, em menor número, outros textos que, além do material documental e bibliográfico, utilizam material primário como entrevistas e etnografia.

Relativamente às diversas teorias que são utilizadas, os Estudos Culturais ultrapassam as fronteiras disciplinares e incorporam abordagens teóricas provenientes do marxismo, da psicanálise, do pós-estruturalismo e pós-modernismo (Nelson, Treichler e Grossberg, (1995). Autores como Inglis (2007), Barker (2003) e Martins (2010) apontam mais perspetivas teóricas que têm sido usadas na análise da complexidade dos fenómenos culturais no âmbito dos Estudos Culturais. Com efeito, para Inglis (2007), os Estudos Culturais são um espaço de convergência de perspetivas teóricas distintas como marxismo, culturalismo, estruturalismo linguístico, pós-estruturalismo literário e filosófico, filosofia pós-modernista, feminismo pós-estruturalista. O autor, mais do que indicar as diversas teorias que são mobilizadas neste campo, aponta divergências internas dentro de um quadro analítico. Por exemplo, a teoria marxista envolve propostas tão distintas que é possível encontrar variantes devedoras de propostas

de Marx, Lukács, Adorno, Horkheimer, Althusser, Gramsci, Bakthin. Estas variações internas, segundo Inglis, são extensivas a todas as teorias concorrentes que caraterizam os Estudos Culturais.

Martins (2010) aponta as diferentes tradições dos Estudos Culturais como a anglo-saxónica, a francesa e a da América Latina. Essas diferenças tradições compreendem uma pluralidade de autores o que torna cada tradição polifónica. Martins refere-se aos estudos pós-coloniais como integrantes de vastas linhas de pesquisas realizadas nos Estudos Culturais na Universidade do Minho.

Os Estudos Culturais no ISArC articulam diversas perspetivas teóricas vindas, por exemplo, da Sociologia, Antropologia, Linguística, Património, Turismo, Animação Sociocultural, Filosofia Africana, Indústrias Criativas e Filosofia de forma geral. Ainda que se registe a polifonia de perspetivas nos diversos artigos selecionados, a perspetiva dominante é a pós-colonialidade. À luz desta abordagem, as práticas culturais locais são apresentadas como tendo sido epistemologicamente marginalizadas e silenciadas pelas ideologias coloniais. Por isso, no novo contexto, há necessidade de buscar perspetivas analíticas diferentes que ponham em causa as perspetivas anteriormente hegemónicas e fundamentadas nas sociedades europeias. Essa busca dever ser empreendida pelos africanos que deverão relacionar-se criticamente com os paradigmas ocidentais de conhecimento.

A rutura epistemológica com a visão inculcada pelo colonialismo é extensiva também aos textos de académicos associados à UniZambeze, os quais, recorrendo a perspetivas teóricas provenientes, por exemplo, da Linguística, Literatura, Sociologia, Antropologia, Filosofia Africana, buscam quadros analíticos que tornem compreensíveis práticas culturais locais, quer marginalizadas pelo processo de colonização, quer aquelas que ganharam novas dinâmicas na relação com a colonização.

Dito de outro modo, a produção de conhecimento na área dos Estudos Culturais em Moçambique permite-nos observar a luta de académicos locais pela sua legitimação como sujeitos de produção de conhecimento. De forma geral, essa luta está assente na ideia de que o conhecimento produzido, durante a colonização (ou decorrente da colonização), sobre as práticas moçambicanas locais apresenta limitações epistemológicas cuja superação exige a intervenção indispensável de académicos locais como sujeitos de análise das suas práticas. Esse processo deverá ser levado a cabo através do questionamento dos modelos ocidentais hegemónicos.

7.3 Comparando os objetos analisados

Os Estudos Culturais ocupam-se de objetos diferenciados. Como vimos, Baptista (2012), por exemplo, refere-se a uma linha de pesquisa sobre o processo político e social de construção de identidades. Esta linha articula conceitos como nação, raça, etnicidade, diáspora, colonialismo, pós-

colonialismo, sexo, género. Martins (2015) e Barker (2003) consideram que o âmago dos Estudos Culturais é a relação entre cultura e poder. Assim, os sistemas de classificação de que os indivíduos se servem no seu quotidiano (crenças, valores, competências e formas de vida interiorizadas) são colocados no fulcro da análise.

Os textos examinados sobre os Estudos Culturais em Moçambique permitem-nos afirmar que estes, em termos de análise, se centram na diversidade cultural, na multiculturalidade, na interculturalidade, na identidade nacional, na memória, no património cultural, na indústrias culturais/criativas, na educação, no turismo cultural, no género, no desenvolvimento local e na globalização.

De forma geral, as questões relacionadas com as identidades, com a memória, com a educação e com o género são transversais às duas instituições que oferecem os Estudos Culturais como curso. Contudo, para além destas abordagens, o ISArC incorpora discussões sobre as novas economias impulsionadas pela cultura. Por isso, as análises dos fenómenos culturais estendem-se às industriais culturais e criativas e ao turismo cultural, por exemplo.

Comparando os objetos dos Estudos Culturais em Moçambique com os de outros contextos, podemos observar que, devido à natureza das disciplinas que constituem esse campo — no ISArC, a Sociologia, Antropologia, Linguística, Animação Sociocultural e Filosofia Africana ocupam posições de destaque e na UniZambeze os textos analisados articulam predominantemente conhecimentos associados à Linguística, à Literatura, à Filosofia Africana, à Sociologia e à Antropologia —, constatamos a quase ausência de objetos de receção dos média, que possuem uma tradição consolidada no campo dos Estudos Culturais. Na verdade, apenas um estudo (Tivane, 2015), pode ser enquadrado nesta área. Como sabemos, a área temática da receção dos média está presente desde a fundação dos Estudos Culturais na Universidade de Birmingham (Martins, 2010; Hall, 1993) e é notória nos Estudos Culturais da América Latina (Martins, 2010).

Uma outra área ausente nos textos analisados diz respeito às transformações que a mobilização tecnológica está a promover nas sociedades contemporâneas. Com efeito, segundo Martins (2015), as novas tecnologias estão a redefinir a cultura. Assim, a experiência contemporânea, na perspetiva de autor, é atravessada pela fusão da *tecné* com a *bios*. O impacto da tecnologia é também destacado por Hall (1997) que se refere ao papel decisivo que tem tido não só na produção, circulação e consumo de bens e serviço, mas também na introdução de novas estruturas sociais. A ausência de unidades curriculares especificamente dedicadas ao estudo da comunicação contribui, em parte, para a escassa

presença de investigações centradas na análise dos conteúdos mediáticos e na receção por parte dos públicos. Esta lacuna curricular dificulta a integração de docentes com elevada qualificação na área, limitando, assim, o desenvolvimento da investigação neste domínio.

Como referimos anteriormente, as análises sobre as identidades integram, por excelência, o campo dos Estudos Culturais. Na verdade, as reflexões sobre as subculturas dos jovens e das classes operárias, que fizeram parte das análises iniciais na Universidade de Birmingham, podem ser utilizados como exemplos de reflexões sobre as identidades. A estes estudos podemos juntar, a título de exemplo, diversas reflexões sobre a identidade no campo dos Estudos Culturais de Hall (1996; 2014), Silva, (2014), Grossberg (1996) e Gay (1996).

No contexto moçambicano, os estudos sobre as identidades ocorrem nas duas instituições, no ISArC e UniZambeze. É precisamente na abordagem das identidades que se evidencia uma das caraterísticas mais marcantes dos Estudos Culturais em diversos contextos: a proposta política nas abordagens da cultura, isto é, as relações de poder na análise dos fenómenos culturais. Com efeito, recorrendo a perspetivas pós-coloniais, mais precisamente às Epistemologias do Sul, observamos, nas duas instituições, pesquisas que se opõem às interpretações do social realizadas segundo paradigmas ocidentais, os quais têm sido acusados não só de epistemologicamente limitados, mas também por funcionarem como instrumentos de reprodução da hegemonia ocidental.

Essa recusa da violência simbólica exercida pelos paradigmas ocidentais não se limita apenas à utilização das ciências ocidentais, mas estende-se à necessidade de os cientistas locais terem um papel central nos processos de produção do conhecimento. Assim, as práticas culturais e os saberes locais devem ser estudados à luz de perspetivas que lhes confiram novos significados não compreensíveis segundo os modelos hegemónicos ocidentais (Meneses e Marrengula, 2015; Vilanculos et. 2021). O que estes autores, tais como Muocha (2014) e Inoque (2015), defendem é uma ciência que permita compreender as práticas sociais locais fora das ideologias coloniais ocidentadas.

7.4. Considerações relevantes sobre o capítulo

Os Estudos Culturais em Moçambique seguem tendências registadas nos outros contextos internacionais, afirmando-se como um campo caracterizado por abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. As configurações interdisciplinares variam consoante o contexto onde os Estudos Culturais são praticados na medida em que as diversas áreas disciplinares não ocupam estruturalmente as mesmas posições em diferentes contextos.

Se, em diversos contextos onde se praticam os Estudos Culturais, é notório o papel relevante das Ciências da Comunicação, em Moçambique constata-se o lugar marginal ocupado por aquela área científica. Consequentemente, as pesquisas de receção dos media e as análises das tecnologias na dinâmica da estrutura social são quase inexistentes.

No que diz respeito aos objetos analisados, as identidades, a memória, educação e o género são temas transversais nas instituições analisadas. O ISArC também aborda as novas economias impulsionadas pela cultura, incluindo as indústrias culturais, criativas e o turismo cultural.

Em Moçambique, os Estudos Culturais constituem um campo teórico polifónico. Dessa polifonia, destacamos as análises pós-coloniais fundamentadas nas Epistemologias do Sul. Nessas abordagens, a análise da cultura é inseparável das relações de poder. As pesquisas baseadas nesta perspetiva interpretam os estudos atualmente dominantes sobre fenómenos locais como uma forma de imposição de valores e visão do mundo ocidentais, apresentados como universais. Para além de identificarem limitações epistemológicas, as abordagens pós-coloniais sugerem uma rutura conduzida por cientistas locais mais sensibilizados e conhecedores da realidade social do país.

CONCLUSÕES

Limitando-se às instituições do ensino superior moçambicanas que oferecem os Estudos Culturais como curso, a presente pesquisa analisa o contexto socio-histórico do surgimento desta área e as caraterísticas dos agentes que dinamizam a sua existência. Além disso, a investigação ocupa-se das práticas sociais associadas aos Estudos Culturais, nomeadamente, do ensino e da publicação no contexto moçambicano. Por último, procede à comparação dessas práticas sociais com as de contextos internacionais.

O quadro teórico que preside ao nosso estudo é a teoria dos campos de Bourdieu que interpreta o social como espaço agonístico onde as posições estruturais e desiguais ocupados pelos agentes coletivos e individuais no campo determinam as suas práticas e possibilidades. Relativamente à metodologia, o trabalho serve-se dos dados quantitativos para a caracterização dos académicos associados a este campo e dos dados qualitativos para a (a) reconstrução do contexto de surgimento dos Estudos Culturais, (b) análises dos planos curriculares deste curso e (c) das temáticas, objetos. teorias e metodologias que caracterizam os Estudos Culturais em Moçambique.

Devido ao pressuposto relacional da posição teórica que orienta a nossa pesquisa, para a contextualização dos Estudos Culturais, analisamos o campo do ensino superior em Moçambique onde se posicionam os Estudos Culturais.

O campo do ensino superior é influenciado pelas dinâmicas histórico-políticas que atravessam Moçambique no período pós-independência: a experiência socialista (1975-1986) e as políticas neoliberais (de 1987 até à atualidade). Durante o período da experiência socialista, onde a propriedade privada era vista como geradora dos "males da sociedade", o ensino superior em Moçambique limitou-se às instituições públicas e a UEM ocupou uma posição central no ensino e pesquisa que acompanharam a revolução socialista em Moçambique. Posteriormente, surgiram outras instituições estatais como a UP e ISRI (atual Universidade Joaquim Chissano). Todas as instituições do ensino superior estavam localizadas em Maputo.

No período neoliberal, assistiu-se, no campo do ensino superior, à criação de instituições privadas que passaram a coexistir com instituições estatais. O financiamento do Banco Mundial permitiu a expansão das instituições para diversas regiões do país.

Relativamente às ciências sociais, no período da experiência socialista, a sua existência limitava-se aos cursos de Linguística, História, Direito, Economia, Geografia, Diplomacia, Pedagogia, Ensino de

Línguas e às pesquisas realizadas pelo Centro do Estudos Africanos da UEM. No período neoliberal, as ciências sociais ganharam uma nova dinâmica com a introdução de cursos como Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Filosofia e de cursos virados à eficácia dos processos de produção (Administração, Gestão, Psicologia do Trabalho e outros).

A UEM e a UP destacam-se no ensino das ciências e humanidades, pois possuem diversos cursos que se têm consolidado ao longo dos tempos, contando com docentes cada vez mais qualificados e com cursos de mestrado e doutoramento nessas áreas. Por isso, apesar da presença fugaz dos cursos "tradicionais" de ciências sociais (Sociologia, Antropologia, Ciência Política) nas instituições superiores privadas, é a partir das posições dominantes ocupadas pela UEM e UP que os Estudos Culturais devem ser entendidos no campo do ensino superior.

No que diz respeito ao contexto socio-histórico do surgimento dos Estudos Culturais em Moçambique, procuramos, por um lado, compreender as condições sociais que favoreceram a emergência de uma instituição do ensino superior virada ao ensino das artes e cultura e como, no seio dela, emergiu o curso dos Estudos Culturais. Relativamente à UniZambeze, para além de situarmos o contexto da sua emergência, analisamos as dinâmicas internas e externas que tornaram possível o doutoramento na área dos Estudos Culturais.

A UniZambeze e o ISArC surgiram no período em que o ensino superior é influenciado pelas políticas neoliberais. As duas instituições, que emergiram no período de maior crescimento das instituições do ensino superior, entre 2000 e 2010, são o produto do financiamento que o Banco Mundial concedeu ao Estado moçambicano para a expansão do ensino superior que até então se limitava a poucas regiões do país, com destaque para a cidade de Maputo, onde primeiramente se concentrou.

A visão do Banco Mundial sobre o ensino superior nos países em desenvolvimento é instrumental. Ou seja, o ensino superior deveria ser uma ferramenta capaz de dar respostas aos problemas enfrentados pelos países nas diversas esferas: política, económica e cultural. Além disso, tendo em conta a realidade dos países em desenvolvimento, o ensino superior não devia limitar-se à criação de universidades, mas deveria diversificar o tipo de instituições superiores: institutos superiores, escolas superiores e de outra natureza.

O Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, levado a cabo pelo Estado moçambicano e financiado pelo Banco Mundial, incorpora, precisamente, esta visão do Banco Mundial. Com efeito, o ensino superior deveria ser expandido para regiões do país onde tanto pudesse produzir transformações

locais e criar polos de desenvolvimento, como assegurar a sustentabilidade das regiões para onde o ensino superior fosse expandido.

O ISArC reproduz estas preocupações corporizadas pelo Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, pois, por um lado, a sua localização na província de Maputo, por decisão política, responde à questão da expansão do ensino superior para regiões onde pudesse produzir transformações locais. Por outro lado, a sua especialização no domínio cultural, o qual foi definido como uma área prioritária para o desenvolvimento no âmbito do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, representava a criação de condições objetivas para que a cultura, cujo ensino anteriormente só compreendia formações elementares, básicas ou de nível médio em pouquíssimas áreas, pudesse contribuir na busca de respostas aos desafios do desenvolvimento.

No ISArC, a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais surgiu como um posicionamento crítico assumido pela liderança da instituição relativamente à Licenciatura em Animação Sociocultural, criado pela Comissão Instaladora do ISArC. A direção que assumiu a liderança da instituição pretendia um curso com uma aceitação no mercado das instituições superiores, mais abrangente no ensino de arte e cultura, com um plano curricular ajustado à abordagem anunciada pelos seus objetivos. No diagnóstico realizado pela liderança do ISArC, a Licenciatura em Animação Sociocultural não atendia aos objetivos pretendidos pela liderança da instituição. Além disso, o curso parecia reproduzir uma visão redutora e estigmatizada da cultura: esta era vista exclusivamente como um domínio lúdico. Esta abordagem opunha-se à proposta do ISArC de analisar a cultura cientificamente.

A Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais encontrou na UEM, precisamente na UFICS, um dos pilares necessários para a sua afirmação inicial. Na verdade, o plano curricular dos cursos da UFICS, que reservava os primeiros anos da formação para a discussão teórica, metodológica e epistemológica sobre as ciências sociais e os últimos anos para a especialização ligada a cada orientação, foi reproduzido na Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais. A réplica referida é notória nas unidades curriculares que operacionalizam as discussões sobre as ciências sociais tais como Introdução às Ciências Sociais, Introdução à Sociologia, Antropologia, Métodos Quantitativos, Fundamentos da Economia, Introdução ao Trabalho Científico, História do Pensamento Africano, Moçambique Contemporâneo.

Esta reprodução é explicada pela posição proeminente ocupada pela UEM no ensino de ciências sociais e humanas. Por ter sido pioneira e, por um longo tempo, exclusiva no ensino das áreas de ciências sociais e humanas, acabou sendo responsável pela formação de muitos especialistas nas áreas referidas,

os quais, devido ao tipo de socialização recebido, têm mais possibilidade de reproduzir o modelo das ciências sociais dominante na UFICS.

Relativamente à UniZambeze, situada fora de Maputo (região historicamente associada à origem e desenvolvimento das instituições superiores mais prestigiadas), o seu surgimento decorreu da expansão do ensino superior, de que resultou, no mesmo período, entre 2000 e 2010, o ISArC.

As áreas das ciências sociais que, em outros contextos, servem de suporte aos Estudos Culturais como, por exemplo, Sociologia, Antropologia, Ciências da Comunicação e Ciência Política ou ainda não se tinham consolidado ao ponto de dispor de especialistas à altura de um nível avançado como doutoramento ou eram praticamente ausentes na UniZambeze. Contudo, a Universidade dispunha de especialistas qualificados nas áreas de língua e literatura, histórica e epistemologicamente indissociáveis dos Estudos Culturais. Esses especialistas tinham contribuído para revitalizar o Mestrado em Língua e Literatura Portuguesa, inicialmente coordenado pela Universidade de Aveiro e posteriormente assumido pela UniZambeze.

Foi neste contexto de escassez de docentes internos com qualificações exigidas para o nível avançado que o Doutoramento de Línguas, Cultura e Sociedade se mostrou relevante para resolver os problemas estruturais da falta de docentes e outros especialistas com o nível avançado de doutor. A estratégia assumida pela Universidade consistiu em estabelecer parcerias com as universidades do Minho e Aveiro para garantir a presença de docentes qualificados e, quando necessário, recorrer a docentes nacionais de outras instituições superiores para suprir as suas necessidades nas áreas onde faltassem docentes qualificados.

Assim, o doutoramento em Estudos Culturais surgiu da necessidade de oferecer qualificações avançadas, quer aos docentes internos, quer aos docentes de outras instituições, num contexto em que as instituições superiores de Moçambique, de um modo geral, e particularmente nas regiões Centro e Norte, estão estruturalmente carentes de docentes com o grau de doutor.

Relativamente aos protagonistas dos Estudos Culturais, coletivamente destacam-se duas instituições: o ISArC e a UniZambeze, as quais ocupam posições periféricas no campo do ensino superior Moçambique, dominado pela UEM e pela UP. O maior número de licenciados e mestres, aliado à escassez de docentes com grau de doutor, é uma característica que estrutura o ensino superior em Moçambique. Estas caraterísticas influenciam a composição e o desempenho dos docentes nas duas instituições analisadas.

No ISArC, dos 33 inquiridos, 25 docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais possuíam o grau de licenciatura quando foram admitidos e 5 tinham o nível de mestrado, 2 eram doutorados e 1 entrou inicialmente como técnico administrativo médio (com 12ª classe).

O estabelecimento dos cursos de mestrado em Moçambique e a frequência de cursos de doutoramento no estrangeiro alteraram os níveis de formação dos inquiridos no ISArC de tal forma que, atualmente, dos 33 inquiridos, 14 são mestres, 6 doutores e 13 licenciados, a maioria dos quais está na fase conclusiva dos cursos de mestrado.

Na UniZambeze, a existência de um número reduzido de docentes doutorados justificou o estabelecimento de parcerias com universidades internacionais para a implementação do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade. De facto, foi através da colaboração com a Universidade de Aveiro e a Universidade do Minho, que o curso de Estudos Culturais se tornou possível.

A dependência de docentes externos à UniZambeze é notória no tipo de ligação que docentes selecionados pela nossa pesquisa possuem com a instituição: 7 são contratados e apenas 4 são docentes da UniZambeze.

Os docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais são maioritariamente homens, o que reflete uma outra característica da estrutura do ensino superior em Moçambique, onde as mulheres continuam a ser uma minoria no corpo docente. Esta caraterística está também presente nos docentes do Programa de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade.

As idades dos inquiridos no ISArC variam entre 34 e 75 anos, com a maioria, mais de metade, concentrada na faixa etária de 30 a 40 anos. Ou seja, a maior parte dos docentes da Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais é constituída por jovens que iniciaram a sua carreira universitária no ISArC. Na UniZambeze, as idades dos docentes selecionados variam entre 55 e 70 anos, sendo que a maioria tem mais de 60 anos e possui uma carreira universitária consolidada, iniciada em outras instituições superiores.

A publicação académica e a ocupação de meios de produção académica estão diretamente associados aos graus académicos. No ISArC, onde a maior parte dos docentes não possui artigos e livros publicados, os doutorados, apesar de serem um grupo numericamente minoritário, são os que mais contribuem com publicações (artigos, livros e capítulos de livros). Na UniZambeze, onde todo os docentes são doutorados, verifica-se uma maior proporção de docentes com um número elevado de publicações — artigos, livros e capítulos de livros — do que aqueles cuja produção científica é mais reduzida.

Nas duas instituições analisadas, ISArC e UniZambeze, são os docentes com o nível de doutorado que aparecem mais associados à ocupação dos meios de produção académica: revistas científicas nacionais ou internacionais, orientação de dissertações e teses no contexto nacional e internacional. Além disso, nas duas instituições analisadas, são docentes doutorados que têm ocupado posições elevadas na direção institucional e apresentam experiência de ocupação de cargos em unidades orgânicas em outras instituições superiores. Essa concentração de doutores na liderança e produção académica (publicação de livros e artigos) destaca o papel do nível de formação na dinâmica das instituições de ensino superior, o que reforça as constatações de estudos como citadas de Machado (2020), Antunes e Correia (2009) ou de Langa (2006) quando este se refere ao campo do ensino superior em Moçambique: o elevado capital científico puro e institucionalizado está associado aos níveis de formação.

No âmbito das práticas sociais associadas aos Estudos Culturais em Moçambique, a nossa pesquisa analisou os planos curriculares e as publicações associadas aos académicos nas duas instituições. Os dois planos curriculares são analisados à luz dos seguintes categorias: inserção dos Estudos Culturais em cada contexto institucional, objetivos para os quais os cursos foram criados, as áreas científicas envolvidas e o tipo de abordagem associado aos Estudos Culturais. No que diz respeito ao contexto de inserção institucional, procurámos analisar, em ambas as instituições superiores, a relação ambivalente que os Estudos Culturais têm estabelecido com as ciências sociais e as humanidades em diversos contextos. A Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais não surgiu num contexto institucional explicitamente voltado para as ciências sociais ou as humanidades, mas é influenciada pelas ciências sociais e incorpora áreas das humanidades. Os agentes sociais que introduziram a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, para além de terem sido maioritariamente socializados nas ciências sociais praticadas na UEM, encontraram nestas últimas um suporte determinante. Contudo, além das áreas das ciências sociais, a Licenciatura integra diversas áreas das humanidades para atender ao objetivo do curso.

O Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, organizado em parceria entre a UniZambeze e as universidades portuguesas do Minho e de Aveiro, surgiu como uma extensão do Mestrado em Literatura Portuguesa, mas com novos elementos: a integração das abordagens das ciências sociais e das humanidades. Esta união reflete a visão das instituições portuguesas, que desempenharam um papel relevante na organização do Doutoramento, sobre os Estudos Culturais.

Sobre os objetivos que presidiram à criação dos Estudos Culturais nas duas instituições do ensino superior, importa destacar que o ISARC, ao criar a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais, pretende

formar profissionais com proficiência técnica e eticamente responsáveis e solidários capazes de atuar nas áreas culturais com vista a fomentar o desenvolvimento económico e social, contribuindo para a redução da pobreza e das desigualdades sociais. Esta necessidade incorporada pela Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais (de a cultura responder aos desafios do desenvolvimento social e económico) reproduz os objetivos para os quais foram criados os cursos e instituições superiores que atuam na área da cultura.

O Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade na UniZambeze visa formar e qualificar quadros de alto nível técnico e intelectual, com valores humanísticos, para suprir a carência de doutorados nas áreas ligadas à língua, cultura e sociedade nas regiões Centro e Norte de Moçambique. Focado em docentes e profissionais das áreas de educação e ciências sociais, o Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade integra ensino, pesquisa e extensão, visa promover respeito, tolerância, cidadania e responsabilidade social, ligação com o objetivo central de capacitar profissionais para atuar nos setores público e privado, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado do ensino superior no país.

Os planos curriculares das duas instituições envolvem Estudos Culturais que interconectam áreas das ciências sociais e humanidades. Os Estudos Culturais no ISArC envolvem áreas como Sociologia, Metodologias, Artes, Línguas, Antropologia, Literatura, História e Estudos Africanos, Psicologia, Filosofia, Animação Sociocultural, Desenvolvimento Cultural e Museologia.

O curso de Doutoramento de Língua, Cultura e Sociedade compreende áreas científicas como Estudos Literários e Ciências da Linguagem, que corporizam a especialização em Estudos da Linguagem e da Comunicação, e as áreas de Estudos Literários e Estudos Culturais que integram a especialização em Hermenêuticas Culturais, Sociologia e Antropologia. Na especialização em Estudos da Linguagem e da Comunicação, as unidades curriculares sobre Literatura e Linguística possuem o mesmo peso. A especialização em Hermenêuticas Culturais, Sociologia e Antropologia é dominada por unidades curriculares que integram os Estudos Culturais e a área dos Estudos Literários possui menos peso.

Os planos curriculares de Estudos Culturais no ISArC e na UniZambeze opõem-se às abordagens que se fecham a especializações disciplinares. Enquanto a Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais assume uma abordagem que oscila entre a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, o Plano Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade pretende institucionalizar uma área de ensino e pesquisa marcadamente interdisciplinar e transdisciplinar.

Relativamente às publicações, de forma geral, os Estudos Culturais, quer no ISArC, quer na UniZambeze, ocupam-se de questões de identidades (diferença cultural, diversidade cultural,

interculturalidade e multiculturalidade), memórias, ensino superior e identidade de género. A estas pesquisas, as publicações realizadas no ISArC juntam discussões sobre as novas economias dinamizadas pela cultura: indústrias culturais e criativas e turismo cultural.

As publicações realizadas nas duas instituições utilizam metodologias qualitativas onde predominam reflexões apoiadas em documentos e análise bibliográfica (esta estratégia metodológica é dominante nas análises realizadas por académicos da UniZambeze). A outra estratégica metodológica consiste no uso das entrevistas e etnografia que se articulam com análise documental e bibliográfica (mais presente nas publicações dos académicos do ISArC).

No que diz respeito às abordagens teóricas, observa-se, nas publicações dos académicos da UniZambeze, sobretudo nos escritos de Mapera, articulação de saberes provenientes de diversos campos: Literatura, Linguística, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Filosofia Africana, o que vinca a ideia de que a complexidade do real é inteligível à luz de um diálogo de saberes. No ISArC, a diversidade teórica é observável quando se toma o conjunto de publicações de académicos no *Kulimar*. Com efeito, o fenómeno artístico-cultural é analisado com recurso a diversas perspetivas: sociológicas, antropológicas, linguísticas, de Animação Cultural, de Património Cultural.

Nas duas instituições, destacam-se análises que se servem de quadros teóricos pós-coloniais sobretudo das Epistemologias do Sul. Estas perspetivas identificam obstáculos epistemológicos associados à utilização das teorias ocidentais na análise de fenómenos locais. Por isso, sugerem a rutura com esses quadros e a necessidade de os africanos ser os sujeitos da pesquisa, adotando modelos mais ajustados à realidade local.

Comparando as práticas sociais dos Estudos Culturais em Moçambique com as de outros contextos, constatamos que as de Moçambique seguem tendências registadas nos outros contextos internacionais, afirmando-se como um campo caracterizado por abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. As configurações interdisciplinares variam consoante o contexto onde os Estudos Culturais são praticados na medida que as diversas áreas disciplinares não ocupam estruturalmente as mesmas posições em diferentes contextos.

Se em diversos contextos onde se praticam os Estudos Culturais é notório o papel relevante das Ciências Comunicação, em Moçambique constata-se o lugar marginal ocupado por aquela área científica. Consequentemente, a título de exemplo, as pesquisas de receção dos média e as análises das tecnologias na dinâmica da estrutura social são quase inexistentes.

No que diz respeito aos objetos analisados, as identidades, a memória, a educação e o género são temas transversais nas instituições analisadas. O ISArC também aborda as novas economias impulsionadas pela cultura, incluindo as indústrias culturais e criativas e o turismo cultural.

Em Moçambique, os Estudos Culturais constituem um campo teórico polifónico. Dessa polifonia, destacamos as análises pós-coloniais fundamentadas nas Epistemologias do Sul. Nessas abordagens, a análise da cultura é inseparável das relações de poder. As pesquisas baseadas nesta perspetiva, interpretam os estudos atualmente dominantes sobre fenómenos locais como uma forma de imposição de valores e da visão do mundo ocidentais, apresentados como universais. Para além de identificarem limitações epistemológicas, as abordagem pós-coloniais, sugerem uma rutura conduzida por cientistas locais mais sensibilizados a realidade social do país.

Os Estudos Culturais em Moçambique, segundo a investigação realizada, apresentam particularidades inerentes a cada instituição onde foram implementados. No caso do ISArC, o curso não foi concebido por docentes com formação avançada em Estudos Culturais ou com uma história ligada ao campo, o que limitou a exploração da diversidade e da complexidade teórico-metodológico-política acumuladas nesta área. Contudo, essa limitação abriu espaço para a presença de outros quadros analíticos. Essa particularidade dos Estudos Culturais no ISArC contribui para as ambiguidades observadas na delimitação das fronteiras entre os Estudos Culturais e os estudos sobre a cultura. Ainda assim, os docentes e investigadores responsáveis pela implementação do curso procuraram estabelecer uma ligação entre este e as origens históricas dos Estudos Culturais, conforme evidenciado na análise dos planos curriculares.

A ausência de docentes com formação avançada foi analisada de forma ambígua. Alguns consideravam que a presença de sociólogos, antropólogos, historiadores e linguistas seria suficiente para assegurar o funcionamento do curso; outros, porém, advogavam a necessidade de integrar docentes com formação avançada em Estudos Culturais.
A presença, em 2014, de um docente com grau de doutor em Estudos Culturais deve ser compreendida à luz da segunda preocupação anteriormente mencionada, a que defendia a integração de especialistas da área. A formação do autor da presente tese responde à mesma necessidade. Como se pode, então, explicar que os Estudos Culturais, no ISArC, apesar da ausência, na fase inicial, de docentes e investigadores com formação avançada na área (aqueles que, devido ao conhecimento teórico, político e metodológico de que dispõem sobre o campo, são capazes dinamizar pesquisas e ensino de Estudos Culturais) reproduziram características que se observam noutros contextos internacionais,

nomeadamente a interdisciplinaridade e a análise política da cultura, isto é, a cultura como uma arena política de disputa de visões de mundo?

Para além do mapeamento das práticas dos Estudos Culturais em diversos contextos internacionais, realizado antes da elaboração do plano curricular — mapeamento que permitiu apreender algumas particularidades do campo —, a interdisciplinaridade dos Estudos Culturais no ISArC deve ser compreendida como consequência da visão das ciências sociais promovida pelas instituições dominantes onde foram formados alguns dos responsáveis pela criação do curso. Com efeito, a conceção das ciências sociais inicialmente proposta pelo CEA, mais tarde transferida para a UFICS, enfatiza a realidade social enquanto um complexo cuja análise deve ser realizada a partir de diferentes perspetivas, colocadas em diálogo e superação mútua.

O ISArC, ao herdar esta abordagem — que se compagina com a assunção institucional de uma perspetiva interdisciplinar, consagrada no Decreto que estabelece o Instituto —, introduz particularidades que consistem no cruzamento entre as ciências sociais, as humanidades e as artes. O curso de Gestão e Estudos Culturais é influenciado por esta visão dialógica do empreendimento científico.

Além disso, o facto de o curso se situar num contexto cultural cujas práticas sociais foram historicamente subalternizadas e incompreendidas, devido à violência exercida pelo processo de colonização, contribui para a construção de novas narrativas que promovem a equidade epistemológica em contexto pós-colonial, confrontando estruturas coloniais.

Os Estudos Culturais na UniZambeze foram dinamizados por atores com formação avançada nesta área, em parceria com instituições com uma tradição consolidada no campo dos Estudos Culturais. A interdisciplinaridade — ou mesmo a transdisciplinaridade —, assumida intencionalmente no plano curricular e refletida nos textos analisados, prevalece como um recurso do discurso científico inerente aos Estudos Culturais, permitindo lidar com a complexidade dos fenómenos estudados.

A pós-colonialidade constitui, também, um posicionamento crítico face ao paradigma colonial que, de forma hegemónica, inicialmente orientou a abordagem dos fenómenos culturais. A perspetiva política da cultura emerge, assim, como expressão desse posicionamento pós-colonial, com o propósito de problematizar o paradigma colonial e promover outras narrativas históricas no campo cultural.

Nos contextos pós-coloniais, impõe-se a necessidade de afirmar os Estudos Culturais como um campo legítimo de investigação. Esta necessidade advém da relação complexa que esses contextos mantêm com a produção científica. Com efeito, a prática científica é frequentemente acompanhada de uma desconfiança quanto aos interesses que representa. Questiona-se o papel da ciência na reprodução

da violência simbólica, ou seja, na forma como pode ser instrumentalizada para sustentar estruturas de poder e perpetuar desigualdades sociais e culturais. Neste quadro, torna-se essencial promover investigações que evidenciem o contributo dos Estudos Culturais enquanto ferramenta crítica nos contextos pós-coloniais. Estas investigações poderão, assim, contribuir para uma identificação mais precisa dos grupos sociais realmente beneficiados pelos saberes que a ciência produz.

Uma das principais contribuições que a presente tese estabelece é a necessidade de a prática científica no campo dos Estudos Culturais em Moçambique não se afasta do exercício permanente de introspeção. Ou seja, a tese advoga que as práticas científicas deste campo devem ser estudadas e as análises devem manter o protocolo que orienta a prática científica para qualquer fenómeno social: atentas ao senso comum, teoricamente guiadas e fundamentadas em factos. A reflexividade defendida aqui permite não só explicitar as condições sociais que influenciam as práticas científicas, mas também os limites do tipo de ciência que se produz ao nível dos quadros teórico-metodologicos utilizados e da capacidade de engajamento.

A consolidação dos Estudos Culturais em Moçambique passa também pela capacidade que este campo terá de se interrogar em relação às práticas sociais que produz.

Em estudos futuros, será também pertinente investigar de que forma os quadros teórico-metodológicos desenvolvidos noutros contextos — sobretudo os associados a autores de referência no campo dos Estudos Culturais — poderão ser criticamente apropriados e integrados no contexto moçambicano, à medida que os profissionais formados nesta área consolidam as suas posições. Importa, assim, compreender de que modo o aumento de docentes e pesquisadores formados na área de Estudos Culturais influenciará a receção crítica dessas abordagens internacionais no ISArC, contribuindo para a construção de uma prática local, informada por perspetivas globais mais diversificadas, mas atentas às especificidades históricas, culturais e políticas do contexto moçambicano. Este ponto deverá ser concretizado salvaguardando a importância dos Estudos Culturais como um conhecimento válido para as sociedades africanas e, particularmente, para a moçambicana.

No âmbito das investigações futuras, será igualmente relevante verificar de que modo as preocupações com as transformações culturais (a dimensão política intrínseca aos Estudos Culturais) poderão ser aprofundas ou, pelo contrário, cerceadas no contexto científico onde a visão positivista da ciência ainda é hegemónica.

Uma possibilidade alternativa de investigação situa-se nas antípodas da abordagem da nossa pesquisa. Em vez de analisar os Estudos Culturais a partir de um contexto específico, pode-se, à luz das

suas características distintivas, identificar, ao longo da história das ciências sociais e humanidades — e mesmo para além delas —, práticas sociais, como investigações, textos, cursos, intervenções e publicações, que possam ser enquadradas no domínio dos Estudos Culturais.

Por outro lado, será relevante verificar como a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade têm sido pensadas e operacionalizadas ao longo do tempo nos contextos da prática dos Estudos Culturais em Moçambique. A colocação de questões sobre a visão da ciência veiculada pelo Estudos Culturais em Moçambique permitirá explorar as potencialidades e os limites da sua utilização.

A capacidade transformadora dos Estudos Culturais para além dos seus muros institucionais dependerá da clarificação do seu posicionamento teórico-político, o que, por sua vez, exige respostas consistentes às questões anteriormente enunciadas.

Por último, é fundamental destacar as limitações que a pesquisa experimentou. No ISArC, a maior parte do material selecionado foi localizada na biblioteca local ou disponibilizada pelos próprios docentes (colegas). Contudo, tivemos dificuldades em localizar alguns artigos que os docentes, ao longo das entrevistas realizadas, afirmaram ter publicado. Além disso, apesar de várias diligências realizadas, não conseguimos obter a primeira edição da *Kulimar*.

Na UniZambeze, onde foi difícil reunir um maior número de docentes — uma vez que, quando fizemos a recolha de dados, o Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade não estava em funcionamento, pois a terceira edição ainda não havia arrancado —, privilegiámos publicações disponíveis nas plataformas online. Assim, as publicações que não constavam nessas plataformas foram excluídas.

Estas limitações no acesso às publicações dos académicos tiveram consequências na nossa análise. Por exemplo, as categorias que construímos para caracterizar as diversas publicações — como memória, diferença e diversidade cultural, educação, entre outras — resultaram exclusivamente do material ao nosso dispor. Isto significa que, com o aumento do material disponível, essas categorias teriam sido alargadas.

Outra dificuldade está relacionada com a forma como o trabalho foi inicialmente pensado. Como destacámos, no pré-projeto, interessava-nos analisar os Estudos Culturais exclusivamente no ISArC. O alargamento da nossa unidade de análise para incluir a UniZambeze revelou-se interessante, pois permitiu-nos fazer comparações a vários níveis e consolidar as nossas observações sobre os Estudos Culturais em Moçambique. Porém, o nível de aprofundamento em cada um dos contextos acabou por ser afetado pelo calendário pouco flexível que envolve a pesquisa desta natureza, pelo que algumas

decisões têm de ser realizadas para garantir o cumprimento da pesquisa de acordo com a calendarização previamente estabelecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, J. F. & Pinto, J.M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Editorial Presença.

Almeida, J. C. (2001). Em defesa da pesquisa-ação. *Sociologia, Problemas e Práticas,* (37), pp. 175–176. https://scielo.pt/pdf/spp/n37/n37a09.pdf

Amâncio, H. & Tassinari, A. (2019). Da graduação à pós-graduação: a emergência do mestrado em antropologia social na UEM/Moçambique. *Debates em Educação, 11*(23), pp. 463–483.

https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7277/pdf

Amâncio, H. (2020). *Visibilizar histórias outras da antropologia: geração de antropólogos e antropólogas em Moçambique pós-colonial* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina].

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219358/PASO0526-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Amaral, S. (2022). Descolonizar os estudos urbanos em África. Conflitos armados e sustentabilidade urbana em Cabo Delgado. In C. Castelo-Branco, R. Ali, S. Chichava, S. Forquilha & C. Muianga (Orgs.), *Desafios para Moçambique* 2022 (pp. 55–67). IESE.

https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2023/01/art2_sa.pdf

Antunes, R. & Correia, T. (2009). Sociologia da saúde em Portugal: contextos, temas, protagonistas. *Sociologia, Problemas e Práticas,* (61), pp. 101-125.

https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1915/1/Sociologia61_cap5.pdf

Armando, A., Jamal, M. & Mapera, M. (2021). Educação social de rua e a questão da diversidade cultural: quem se importa? *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, (1), pp. 80–95.

https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/17146/9226

Armando, A. & Mapera, M. (2022). Representações socio-culturais veiculadas pelas capas de manuais de História em Moçambique. In M. Martins, A. Balbé, I. Macedo, I. & E. Mabasso, *Travessias identitárias e imaginários do passado, do presente e do futuro* (pp. 153-170). Húmus.

Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Fórum Sociológico*, (24), pp. 1–8.

https://doi.org/10.4000/sociologico.1073.

Ávila, P. (1997). A distribuição do capital científico: diversidade interna e permeabilidade externa no campo científico. *Sociologia, Problemas e Práticas,* (25), pp. 9–49.

https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/810/1/1.pdf

Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política,* (11), pp. 88–117. https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004.

Banco Mundial. (1994). *Higher education: the lessons of experience*. Banco Mundial.

https://documents.worldbank.org/curated/en/303461468328502540/pdf/multi-page.pdf

Banco Mundial. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas*. Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad.

https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/630041467998505995/la-educacion-superior-en-los-paises-en-desarrollo-peligros-y-promesas

Baptista, M. (2012). O quê e o como da investigação em Estudos Culturais. In M. Baptista (Coord.), *Cultura: metodologias e investigação* (pp. 17–29). Grácio Editor.

Baptista, M. & Grácio, R. (2022). As palavras, as práticas e as perspetivas: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. In M. Baptista, A. Almeida, & R. Grácio (Orgs.), *Estudos Culturais em Portugal: cartografias, desafios e possibilidades* (pp. 7–19). Grácio Editora.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barker, C. (2003). *Cultural Studies: theory and practice*. Sage.

Bortoluci, J., Jackson, L. & Filho, F. (2015). Contemporâneo clássico: a receção de Pierre Bourdieu no Brasil. *Lua Nova,* (94), pp. 217–254.

https://www.scielo.br/j/ln/a/qZvc5gqbc5DvQypKMnKmWJj/?lang=pt

Boudon, R. (1996). Introdução. In R. Boudon (Ed.), *Tratado de sociologia* (pp. 11–25). Jorge Zahar Editor.

Bourdieu, P. (1983). O campo científico. In R. Ortiz (Org.) & F. Fernandes (Coord.), *Pierre Bourdieu: sociologia* (pp. 122–155). Editora Ática**.**

Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão. Seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos*. Zahar.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Difel Editora.

Bourdieu, P. (2003). *Questões de sociologia*. Fim de Século Edições.

Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Editora UNESP.

Bourdieu, P. (2008). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Papirus Editora.

Bourdieu, P. (2017). *Para uma sociologia da ciência*. Edições 70.

Brandão, A. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica. *Configurações*, (3), pp. 83–106.

Brasil, J. & Cabecinhas, R. (2019). Diálogo intercultural e relações intergrupais na Europa: contributos dos Estudos Culturais e da Psicologia Social. *Comunicação e Sociedade*, pp. 89-103.

https://journals.openedition.org/cs/876

Brito, L. (2011, 12 de outubro). *Por uma sociologia sem fronteiras – exemplo de "O mineiro moçambicano"* [Aula pública]. Associação Moçambicana de Sociologia.

https://www.iese.ac.mz/ieseacmz/lib/noticias/2011/Aula_Publica_LB.pdf

Brito, L. (2012). Pobreza, "parpas" e governação. In L. Brito, C. N. Castel-Branco, S. Chichava & A. Francisco (Orgs.), *Desafios para Moçambique* 2012 (pp. 25–42). IESE.

https://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2012/IESE_Des2012_1.PobParGov.pdf

Brito, L. (2017). A Frelimo, *o marxismo e a construção do Estado nacional 1962-1983*. IESE. https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2020/03/livro_LB.pdf

Brito, L., Chaimite, E., Posse, L., Sambo, M. & Shankland, A. (2017). Revoltas de fome: protestos populares em Moçambique (2008-2012). In L. Brito (org.). *Agora eles têm medo de nós! Uma coletânea de textos sobre as revoltas populares em Moçambique (2008-2012*) (pp. 1-47). IESE.

https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2018/02/IESE-Food-Riot.pdf

Cabecinhas, R. & Mapera, M. (2020). Decolonising images? The liberation script in mozambican history textbooks. *Yesterday and Today,* (24), pp. 1–27.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/70050/1/2020%20Decolonizing%20images%20Y%26T24_Dec2020.pdf

Carcanholo, R. (1998). A globalização, o neoliberalismo e a síndrome da imunidade autoatribuída. In M. Carcanholo, M. Malaguti & R. Carcanholo (Orgs.), *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo* (pp. 77–97). Cortez Editora.

Carrasco, A. (2009, dezembro 2). Um ano de gestação de uma escola de Belas Artes. *Notícias. Cultura*. Jornal Notícias de Moçambique.

Centro de Estudos Africanos. (1983). *Não vamos esquecer*. Universidade Eduardo Mondlane.

Cevasco, M. (2003). *Dez lições sobre Estudos Culturais*. Boitempo.

Coelho, J. (2004a). *A "literatura quantitativa" e a interpretação do conflito armado em Moçambique 1976-1992.* Universidade Eduardo Mondlane.

https://www.ces.uc.pt/estilhacos_do_imperio/comprometidos/media/Mo%C3%A7ambique%20e%20a%20LQ%20pdf%20(2).pdf

Coelho, J. (2004b). Estado, comunidade e calamidade natural no Moçambique rural. In B. Santos & T. Cruz e Silva (Orgs.), *Moçambique: a reinvenção da emancipação social* (pp. 49–76). Centro de Formação Jurídica e Judiciária.

Comissão Instaladora do ISArC. (2008). *Proposta de criação e funcionamento do ISArC*. Ministério da Educação e Cultura.

Costa, A.M. (2005). *Artes e museu em Moçambique: entre a construção da nação e o mundo sem fronteiras (1932–2004)* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa.

Costa, A. M. (2008, julho 23). Instituto Superior formará quadros nas artes e cultura. *Notícias. Cultura*. Jornal Notícias de Moçambique.

Costa, A. F. (2007). Os desafios da teoria da prática à construção da sociologia. In J. M. Pinto & V. Pereira (Orgs.), *A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal* (pp. 15–29). Edições Afrontamento.

Costa, D. (2015). Ruth First e a história das ciências sociais em Moçambique: "o ouro negro" e o trabalhador migrante nas minas sul-africanas. *Revista de Ciências Sociais*, (46), pp. 17–52.

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18112/1/2015_art_dvacosta.pdf

Coutinho, J. (2018). Campo religioso português: análise externa e interna. *Revista Eclesiástica Brasileira, 78* (309), pp. 236–266.

https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/28908685/REB.pdf

Coutinho, J. (2020). *Religião em Portugal: análise sociológica*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Cruz e Silva, T. (2000). *O papel do Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane no desenvolvimento das ciências sociais em Moçambique no contexto da região*. Mimeo.

Cruz e Silva, T. (2005). Instituições de ensino superior e investigação em ciências sociais: a herança colonial, a construção de um sistema socialista e os desafios do século XXI, o caso de Moçambique. In T. Cruz e Silva, M. Araújo & C. Cardoso (Orgs.), *Lusofonia em África: História, democracia e integração africana* (pp. 33–44). CODESRIA.

Cruz e Silva, T. (2010). O público, o privado e o papel social das universidades em África. *Série de Conferências Públicas*, (nº 7). CODESRIA.

https://publication.codesria.org/index.php/pub/catalog/view/114/939/2900

Cruz e Silva, T. (2012). Aquino de Bragança e as reflexões e respostas sobre a produção do conhecimento e as ciências sociais em África: Moçambique, lições aprendidas, lições esquecidas. In T. Cruz e Silva, J. Coelho & A. Souto (Orgs.), *Como fazer ciências sociais e humanas em África: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas* (pp. 75–83). CODESRIA.

Cruz e Silva, T. (2013). *Ruth First, um tributo*. https://mm2022.uem.mz/2020/08/18/ruth-first/

Cruz e Silva, T., Fiorotti, S., Maia, A. & Pimenta, D. (2015). Ruturas e continuidades em Moçambique: entrevista com Teresa Cruz e Silva. *Ponto Urbe*.

https://doi.org/10.4000/pontourbe.2667

Cumbane, P. (2011). *O consumo de roupas usadas nos mercados informais: o caso da cidade de Maputo* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19771/1/Pedro%20Elias%20Cumbane.pdf

Dias, M. (1998). *Quality management in high education in Mozambique* [Tese de doutoramento, Universidade do País de Gales].

Domingos, A. (2017). Mudança de "arma" para a "pomba" na bandeira da República de Moçambique: (im)possibilidades. *Síntese*, (12), pp. 8-20.

https://www.up.ac.mz/media/attachments/2021/06/14/revista_sintese_no_12.pdf

Domingos, M. (2015). A convivência com multilinguismo na cidade de Maputo. *Kulimar*, (4), pp. 141-150.

Donaciano, B. (2011). *Vivências académicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Universidade do Minho.

https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/19618/1/Bendita%20Donaciano.pdf

During, S. (1993). Introduction. In S. During (Ed.), *The culture studies reader* (pp. 1–28). Routledge.

Durkheim, É. (1980). *As regras do método sociológico*. Editorial Presença.

Escola Nacional de Música. (2011). *Breve história da Escola Nacional de Música*. Escola Nacional de Música.

Escosteguy, A. (1998). Uma introdução aos Estudos Culturais. *Revista FAMECOS*, *5*(9), pp. 87–97. https://doi.org/10.15448/1980-3729.1998.9.3014

Escosteguy, A. (2000). Estudos Culturais: uma introdução. In A. C. Escosteguy, N. Schulman & R. Johnson (T. T. Tadeu, Trad. & Org.), *O que é, afinal, Estudos Culturais?* (pp. 1–11). Autêntica.

Escosteguy, A. (2001). Os Estudos Culturais. In A. Hohlfeldt, L. Martino & V. França (Orgs.), *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências* (pp. 151–170). Editora Vozes.

Escosteguy, A. (2010). *Cartografia dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana*. Autêntica.

Escosteguy, A. (2011). Uma releitura de um clássico dos Estudos Culturais. As utilizações da cultura ([1957]1973). In I. Gomes & J. Junior (Orgs.), *Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 13–27). Edufba.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto Editora.

Feijó, J. (2017). Mudam-se os tempos, mudam-se os modos de pensar? (Des)continuidades nas reflexões sobre o trabalho em Moçambique. In R. Ali, C. Castelo-Branco & C. Muianga (Orgs.), *Emprego e transformação económica e social em Moçambique* (pp. 327–353). IESE.

https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2017/10/parte-ii-mudam-se-os-tempos-jfeijo.pdf

Fernandes, C. (2003). *Saber, poder e ideologia na produção científica do CEA (1975-1984)* [Trabalho de conclusão do curso, Licenciatura em Sociologia, Universidade Eduardo Mondlane-UFICS].

Fernandes, C. (2012). Atualidade, urgência e coletivo na emergência de um novo campo do saber em Moçambique: o caso do CEA (1976-1986). In T. Cruz e Silva, J. Coelho & A. Souto (Orgs.), *Como fazer ciências sociais e humanas em África: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas* (pp. 109–124). CODESRIA.

Fernandes, C. (2013). Intelectuais orgânicos e legitimação do Estado no Moçambique pós-independência: o caso do Centro de Estudos Africanos (1975-1985). *Afro-Ásia*, (48), pp. 11–44.

Fidalgo, A. (2008). *As novas humanidades* (pp. 3–14). Universidade da Beira Interior.

https://lusosofia.ubi.pt/textos/fidalgo_novas_humanidades.pdf

Filimão, E. (2012). Formação de artistas em gestão cultural e os esforços para a introdução dum curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisuais em Moçambique. *Kulimar,* (2), pp. 133–147.

Filimão, E. (2014). Contribuição da FEC para a internacionalização do ISArC. *Kulimar*, (3), pp. 89-116.

Filimão, E. (2020). *Sobre a violência: Cinema, educação, sociedade e política em Moçambique (1938–2016)* [Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa.

https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/48118/1/ULFBA_TES_1366_CAPA.jpg

Fiolhais, C. (2016). "Estranhas, mas irmãs": revisitando a questão das duas culturas. Revista Lusófona de Estudos Culturais, *3*(2), pp. 103-111.

https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1799/1826

First, R. (1980). Editorial: subdesenvolvimento e trabalho migratório. *Estudos Moçambicanos*, (1), pp. 2–8. Universidade Eduardo Mondlane.

Forquilha, S. & Pereira, J. (2022). Dinâmicas da migração e o desenvolvimento da insurgência jihadista no norte de Moçambique. In C. Castelo-Branco, R. Ali, S. Chichava, S. Forquilha & C. Muianga (Orgs.), *Desafios para Moçambique 2022* (pp. 37–54). IESE.

https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2023/01/art1-sf_jp.pdf

Francisco, A. (2003). Reestruturação económica e desenvolvimento. In B. Santos & J. Trindade (Orgs.), *Conflito e transformação social: uma paisagem das justiças em Moçambique* (pp. 141–178). Edições Afrontamento.

Fry, P. & Utui, R. (1999). *Promoting access, quality, and capacity-building in African higher education: the strategic planning experience at Eduardo Mondlane University. A report of the ADEA Working Group on Higher Education*. ADEA Working Group on Higher Education, World Bank.

Fulano, L. (2017). Património cultural edificado na cidade de Maputo e acessibilidade: o caso dos museus Nacional de Arte e da História Natural. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 55-66). Instituto Nacional de Turismo.

Ganhão, F. (1983). Sobre a formação em ciências sociais. *Estudos Moçambicanos*, (4), pp. 5–17.

Ganhão, F. (2021). A criação do CEA e as ciências sociais na Universidade Eduardo Mondlane no período pós-independência: o legado de Ruth First. In T. Cruz e Silva, A. Souto & C. Darch (Orgs.), *Identidades, lembranças: 40 anos de história do Centro de Estudos Africanos* (pp. 12–18). Centro de Estudos Africanos.

Gasperini, L. (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Edizioni Lavoro.

Gay, P. (1996). Organizing identity: entrepreneurial governance and public management. In S. Hall & P. Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 151–169). Sage Publications.

Gentili, A. (2012). Prefácio. In T. Cruz e Silva, J. Coelho & A. Souto (Orgs.), *Como fazer ciências sociais e humanas em África: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas* (pp. xviii–xxvi). CODESRIA.

Giddens, A. & Turner, J. (1996). Introdução. In A. Giddens & J. Turner (Eds.), *Teoria social hoje* (pp. 7–21). UNESP.

Gonçalves, A. (2018). O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986–2008). *Avaliação*, *23*(1), pp. 37–57. https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00037.pdf

Grossberg, L. (1996). Identity and cultural studies: is that all there is? In S. Hall & P. Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 87–107). Sage Publications.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação: o planeamento em ciências sociais*. Principia.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Princípia.

Hall, S. (1993). Encoding, decoding. In S. During (Ed.), *The Cultural Studies reader* (pp. 507–517). Routledge.

Hall, S. (1996). Introduction: who needs identity? In S. Hall & P. Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). Sage Publications.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, *22*(2), pp. 15-46.

https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514

Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Editora UFMG.

Hall, S. (2006). Black diaspora artists in Britain: Three 'moments' in post-war history. *History Workshop Journal*, *61*(1) pp. 1-4. https://doi.org/10.1093/hwj/dbi074

Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina.

Hanlon, J. (2007). *Is poverty decreasing in Mozambique*? Conferência inaugural do Instituto de Estudos Sociais e Económicos. IESE.

https://www.iese.ac.mz/lib/publication/Hanlon,Joseph_Poverty.pdf

Hanlon, J. & Smart, T (2008). *Há mais bicicletas, mas há desenvolvimento?* Kapicua Livros e Multimédia, Lda.

Hanlon, J. (2010). *Mozambique: "*the war ended 17 years ago, but we are still poor*". Conflict, Security & Development, 10* (1), pp. 77–102.

https://doi.org/10.1080/14678800903553902

Hess, R. (1983). *Sociologia de intervenção*. Rés.

Hilário, I. (2014). Análise crítica do texto "Racionalidade e diferença cultural em perspetiva" de Richard Rorty. *Kulimar*, (3), pp. 11-33.

Hountondji, P. (2009). Conhecimentos de África, conhecimentos de africanos: duas perspetivas sobre os estudos africanos. In B. Santos & M. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 73–118). Almedina.

Inglis, D. (2007). The warring twins: sociology, cultural studies, alterity and sameness. *History of the human sciences, 20* (2), pp. 99–122. https://doi.org/10.1177/09526951070762

Inoque, D. (2015). Notas para o estudo das origens do ensino da história e do património cultural na formação do ensino superior. *Kulimar,* (4), pp. 47-57.

Inoque, D. (2019). Que contribuição da história se pode visualizar e /ou perspetivar no processo de gestão do "património da cultura pesqueira" de 2002 a 2012? *Kulimar*, (5), pp. 11-21.

Instituto de Investigação Sociocultural — ARPAC. (s.d.). *Por uma investigação que valorize a história e cultura moçambicana*. Ministério da Cultura.

Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique. (2009). *Mestrado em Comunicação e Gestão Cultural*. ISCTEM.

ISArC. (2012). *Programa de Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais*. ISArC.

ISArC (2021). *Relatório anual de atividades de 2020.* ISArC.

Jacks, N., Libardi, G. & Fuel, I. (2022). Estudos culturais africanos e latino-americanos: perspetivas do Sul Global. *Matrizes, 16* (1), pp. 161–180.

https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v16i1p161-180

José, A. (1998). The social sciences in Mozambique: Some theoretical and institutional questions. In T. Cruz e Silva & A. Sitas (Eds.), *Gathering voices: perspectives on the social sciences in Southern Africa* (pp. 59–69). International Sociological Association.

https://www.isa-sociology.org/uploads/files/Chapter%204%287%29.pdf

Kuhn, T. (1978). *A estrutura das revoluções científicas*. Perspetiva.

Langa, P. (2006). *The constitution of the field of higher education institutions in Mozambique* [Dissertação de mestrado, Universidade de Cape Town].

https://open.uct.ac.za/server/api/core/bitstreams/efdc122a-9d90-4071-8139-5bc43f392b87/content

Langa, P. (2012). A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: a qualidade em questão. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, (1), pp. 21–41.

Langa, P., Cumaio, G. & Rafael, D. (2014). *Cinquenta anos de legislação e políticas públicas do ensino superior em Moçambique*. Fundo de Desenvolvimento Institucional.

Langa, P. & Zavale, C. (2015). Private higher education in Mozambique: an overview of a growing subsystem. *Working Papers in Higher Education Studies*, *1*(2), pp. 89–109.

https://rihe-journal.com/index.php/rihe/article/view/15/14

Langa, P. & Ferrão, J. (2022). O decenário do ensino superior: da euforia da independência ao declínio do experimento socialista. *Cartas de Moçambique*.

https://cartamz.com/index.php/blogs/item/12475-o-decenario-do-ensino-superior-da-euforia-da-independencia-ao-declinio-do-experimento-socialista.

Laranjeira, R. (2012). O desenvolvimento e o património cultural. *Kulimar,* (2), pp. 148–162.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa*. Instituto Piaget.

Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127–159). Porto Editora.

Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *47*(1), pp. 7–29. https://doi.org/10.14195/1647-861447-1_1

Loforte, A. (1998). Social science in Mozambique: current perspectives and the outlook for the future. In A. Nunes de Almeida (Ed.), *Terra Nostra: pretexts for lusophony – challenges, controversies and languages for sociology and the social sciences in the 21st century* (pp. 75–83). International Sociological Association.

https://www.isa-sociology.org/uploads/files/Chapter%206.pdf

Lutter, C. & Musner, L. (2002). Cultural studies In Austria. *Cultural Studies, 16*(6), pp. 783–785. https://doi.org/10.1080/0950238022000034165.

Macamo, E. (2002). A transição política em Moçambique. *Centro de Estudos Africanos*, ISCTE, pp. 1-21.

https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2431/1/CEA_OP4_Macamo_Transicao.pdf

Macamo, E. (2003). Da disciplinarização de Moçambique: ajustamento estrutural e as estratégias neoliberais de risco. *Africana Studia*, (6), pp. 231-255

https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/AfricanaStudia/article/view/7144/6563

Macamo, E. (2004). Ler Moçambique sociologicamente. Introdução. In E. Macamo (Ed.), *A leitura sociológica: um manual introdutório* (pp. 5–32). Imprensa Universitária.

Macamo, E. (2017). A rutura com o senso comum e a produção de conhecimento científico. In J. Feijó (Ed.), *Metodologia de investigação em ciências sociais: experiências de pesquisa em contextos moçambicanos* (pp. 21–46). Escolar Editora.

Machado, F. (2007). Pierre Bourdieu e a sociologia das migrações: uma relação inexistente. In J.M. Pinto & V. Pereira (Orgs.), *A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal* (pp. 247–262). Edições Afrontamento.

Machado, F. (2009). Meio século de investigação sociológica em Portugal: uma interpretação empiricamente ilustrada. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto,* (19), pp. 283–343.

https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2339/2140

Machado, F. (2020). *Sociologia em Portugal. Da pré-história à institucionalização avançada*. Edições Afrontamento.

Macuácua, B. & Muocha, M. (2017). Acesso inclusivo a locais e saberes de interesse histórico cultural na cidade de Maputo. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 99-110). Instituto Nacional de Turismo.

Maculuve, R. (2019). Discografia em Moçambique no pós-independência, *Kulimar,* (5), pp. 23-33.

Maculuve, R. (2020). Soundscapes of Omuhipiti. *Eastern African Literary and Cultural Studies*, *6*(4), pp. 258–268.

https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/23277408.2020.1809612?needAccess=true

Manjate, T. (2019)." Entre memórias silenciadas" de *Ungulani ba Ka Khosa* e "*Virgem Margarida"* de Licínio de Azevedo: espaços e memórias. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, *6*(1), pp. 51–68.

https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1859/1942

Mannheim, K. (1986). *Ideologia e utopia*. Guanabara.

Manuel, A. (2012). As contribuições da educação artística na construção da cidadania. *Kulimar,* (2), pp. 107–119.

Manuel, J. e Mapera, M. (2022). Os discursos da identidade e os ritos angolanos em "Makha na Sanzala", de Uanhenga Xitu. *Revista NUPEM*, (31), pp. 45-57.

Mapera, M. (2013a). *Realismo e lirismo em "Terra sonâmbula", de Mia Couto, e "Chuva braba",* de Manuel Lopes [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro].

https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12369/1/Tese.pdf

Mapera, M. (2013b). Os desertores da memória no romance "Jesusalém", de Mia Couto. *Forma Breve,* (10), pp. 255-270.

https://ria.ua.pt/bitstream/10773/39026/1/5587-Texto%20do%20Trabalho-9832-1-10-20191007.pdf

Mapera, M. (2014). O silêncio do medo em "O sonho da Alima", de Lília Momplé. *Forma Breve,* (11), pp. 201-211. https://proa.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/5380/4018

Mapera, M., Torrão, J. & Pinto, D. (2018). *Currículo do Programa Doutoral em Língua, Cultura e Sociedade. Plano curricular*. Universidade Zambeze, Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades.

Mapera, M. (2019a). Cinzas de cão: o realismo agónico de Luís Bernardo Honwana. *Forma Breve,* (14), pp. 423-432.

https://catedraportugues.uem.mz/storage/app/media/docs2/Martins%20Mapera%20-%20Cinzas%20de%20cao%2C%20o%20realismo%20agonico%20de%20Luis%20Bernardo%20Honwana.pdf

Mapera, M. (2019b). "O regresso do morto": regresso à desgraça de Suleiman Cassamo. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, *6*(1), pp. 279-287.

https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1866/1956

Mapera, M (2019c). O triunfo das elites ou êxito da retórica. In M. Martins e I. Macedo, *Políticas da língua, da comunicação e da cultura no espaço lusófono* (pp. 35-46). Húmus

Mapera, M. (2020). Crítica à realidade em "Terra sonâmbula" e "Chuva braba": cultura, lirismo e memórias. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, *7*(2), pp. 12-29.

https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/2645/3124

Mapera, M (2022a). Semiótica da cegueira: alteritas na academia. *Forma Breve,* (18), pp. 195-205.

https://proa.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/31002/21231

Mapera, M (2022b). As crises de sentimento e a violência simbólica na contemporaneidade. In I. Sidoncha & U. Sidoncha, *Cultura e sensível* (pp. 77-88). Labcom com co-ediçãoPráxis.

https://labcom.ubi.pt/cultura-e-sensivel/

Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.

Mário, M., Fry, P., Levey, L. & Chilundo, A. (2003). *Higher education in Mozambique*. James Currey Publishers

https://doi.org/10.1017/S0022278X05301182

Marrengula, M. (2015). Animação Sociocultural e desenvolvimento local. *Kulimar*, (4), pp. 9 -27.

Marrengula, M., Mucavele, J. & Malevo, E. (2019). O papel das lideranças locais no desenvolvimento local: uma perspetiva histórico-cultural moçambicana. *Kulimar*, (5), pp. 35-51.

Martins, M. (2007). O visível e o invisível das práticas sociais e o "politeísmo metodológico" de Pierre Bourdieu. In J. M. Pinto & V. Pereira (Orgs.), *A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal* (pp. 51–56). Edições Afrontamento.

Martins, M. (2010). Os *Cultural Studies* no Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho. In M. L. Martins (Org.), *Caminhos nas ciências sociais: memória, mudança social e razão — estudos em homenagem a Manuel da Silva Costa* (pp. 271–287). Grácio Editor.

Martins, M. (2012). Para um "politeísmo" metodológico nos Estudos Culturais. In M. Baptista (Coord.), *Cultura: metodologias e investigação* (pp. 31–43). Grácio Editor.

Martins, M. (2015). Os Estudos Culturais como novas humanidades. *Revista Biblos, 11*(1), pp. 70–109. https://doi.org/10.14195/0870-4112_3-1_4

Marx, K. & Engels, F. (1975). *Manifesto do partido comunista*. Edições. Avante.

Massimaculo, A., Namuholopa, Ó. & Oliveira, D. (2021). Desafios da democratização em Moçambique (1990–2014): uma análise crítica da geopolítica nacional. *Contemporânea. Revista de Sociologia da UFSCar*, *11*(2), pp. 686–701.

https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/751/467

Mate, R. (2014). O uso de património cultural como alternativa à educação formal. *Kulimar,* (3), pp. 89-116.

Mate, R. (2015). Criação de movimentos em Moçambique: Projeto Memorial da Matola, 1981-2010. *Kulimar*, (4), pp. 29-46.

Matos, M. (2014). Metodologias qualitativas e quantitativas: de que falamos? *Fórum Sociológico*, (24), pp. 1-6. https://doi.org/10.4000/sociologico.1061

Matos, N. & Mosca, J. (2010). Desafio do ensino superior. In L. Brito, S. Castel-Branco, S. Chichava & A. Francisco (Orgs.), *Desafios para Moçambique, 2010* (pp. 297-318). IESE.

https://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010_13.EnsSup.pdf

Matos, O., Tembe, I. & Arnaldo, C. (2023). UEM: criação, transição e transformação de uma universidade de elite colonial para uma universidade nacional num Moçambique independente (1962–1995).

In Universidade Eduardo Mondlane (Ed.), *Universidade Eduardo Mondlane: capítulos de um percurso* (pp. 160-187). Imprensa Universitária.

Mattelart, A. & Neveu, É. (2006). *Introdução aos Estudos Culturais*. Parábola Editorial.

Maxwell, R. (2020). Cultural studies. In G. Browning, A. Halcli & F. Webster (Eds.), *Understanding contemporary society* (pp. 281–295). Sage.

Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia (1975–1985)*. Edições Afrontamento.

MCTES. (2016a). *Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique — 2014*. MCTESTP. https://www.mctes.gov.mz/wp-content/uploads/2022/07/Dados-Estatisticos-2014.pdf

MCTES. (2016b). *Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique—2015*. MCTESTP. https://www.mctes.gov.mz/wp-content/uploads/2022/07/Dados-Estatisticos-2015.pdf

MCTES. (2023). *Estatística e indicadores do ensino superior em Moçambique —2022*. MCTESTP https://www.mctes.gov.mz/wp-content/uploads/2024/01/Livro-de-Estatisticas-e-Indicadores-do-Ensino-Superior-em-Mocambique-2022-Final.pdf

Medick, D. (2016). Introduction: cultural turns —new orientations in the study of culture. In D. Medick (Ed.), *Cultural turns: new orientations in the study of culture* (pp. 1–35). De Gruyter.

Meigos, F. (2011). O papel da cultura na construção da identidade, consolidação da unidade nacional e produção da riqueza. In A. Matola, J. Zonjo & S. Padeiro (Orgs.), *2011 – Ano Samora Machel: Comunicações dos Seminários da Presidência da República* (pp. 182–218). Gabinete de Estudos da Presidência da República.

Meigos, F. (2012a). Editorial. *Kulimar*, (2), pp. 8-10.

Meigos, F. (2012b). Sociologia, arte pública e cidadania: subsídios sobre a reprodução das estrelas em Moçambique. *Kulimar*, (2), pp. 11–42.

Meigos, F. (2015a). Da institucionalização da sociologia em Moçambique. In F. Meigos, *Ensaio sobre a mentira e a inveja e outras coisas* (pp. 137-165). Lithangu Editora.

Meigos. F. (2015b). Racismo em Moçambique: mito ou realidade? In F. Meigos, *Ensaios sobre a mentira e veja e outras coisas* (pp. 27-34). Lithangu Editora.

Meigos, F. (2018). *Dinâmica das artes em Moçambique* [Tese de doutoramento, Universidade da Beira Interior]. Universidade da Beira Interior.

Meneses, I. (2012). Turismo e ludificação dos espaços rurais: as novas dinâmicas do desenvolvimento. *Kulimar*, (2), pp. 89–107.

Meneses, I. & Guatura, V. (2014). A criatividade artístico-cultural e saberes locais: o caso da marca carapina. *Kulimar,* (3), pp. 191-228.

Meneses, I. & Marrengula, M. (2015). Educação e desenvolvimento em cinema e audiovisual. *Kulimar,* (4), pp. 75- 98.

Meneses, I. (2016). *O contributo da universidade na produção e disseminação do conhecimento*. UniZambeze.

Meneses, I. (2017a). Da exclusão à inclusão: que trajetos? In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 79-99). Instituto Nacional de Turismo.

Meneses, I. (2017b). As questões de acessibilidade, os processos eleitorais e a cidadania. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 111-129). Instituto Nacional de Turismo.

Meneses, I. & Gero, C. (2019). Turismo cultural e diplomacia cultural: contextos e perspetiva. *Kulimar,* (5), pp. 77- 98.

Meneses, I. (2020). *A cidade da Beira e o diálogo cultural de suas gentes*. Editorial Fundza.

Meneses, M. P. (2011). Uma perspetiva cosmopolita sobre os estudos africanos: a lembrança e a marca de Aquino de Bragança. In T. Cruz e Silva, J. Coelho & A. Souto (Orgs.), *Como fazer ciências sociais e humanas em África: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas* (pp. 85–108). CODESRIA.

Meneses, M. P. (2016). As ciências sociais no contexto do ensino superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. *Perspetiva*, *34*(1), pp. 338–364.

https://ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097As%20ci%EAncias%20sociais%20no%20contexto%20do%20Ensino%20Superior%20em%20Mo%E7ambique.pdf

MESCT. (2000). *Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique 2000 –2010*. MESCT.

MINED. (2014). *Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique –2012.* MINED.

Mosca, J. (1999). *A experiência socialista em Moçambique (1975-1986).* Instituto Piaget.

Mosca, J. (2005). *Economia de Moçambique século XX.* Instituto Piaget.

Mota, T. (2016). Universidade Eduardo Mondlane no projeto pós-colonial de educação em Moçambique. In *Afro-Ásia*, (54), pp. 189-226.

https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/23710/14860

Mucavele, C. (2017). Turismo acessível nas áreas de conservação. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 37-53). Instituto Nacional de Turismo.

Muocha, M. (2012). Maputo, emergência duma cidade criativa. *Kulimar,* (2), pp. 119–132.

Muocha, M. (2014). Apontamento para o estudo da Fortaleza da Nossa Senhora da Conceição na construção da memória coletiva. *Kulimar*, (3), pp. 167-188.

Nelson, C., Treichler, P. & Grossberg, L. (1995). Estudos Culturais: uma introdução. In T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação* (pp. 7–35). Vozes.

Ngoenha, S. (1994). *O retorno do bom selvagem: uma perspetiva filosófica-africana do problema ecológico*. Edições Salesianas.

Ngoenha, S. (2010). Por um pensamento engajado. In J. Castiano & S. Ngoenha, *Pensamento engajado* (pp. 13-39). Editora Educar Universidade Pedagógica.

Nhaca, V. (2014). Necessidade de divulgação da cultura moçambicana com recurso à internet, *Kulimar*, (3), pp. 139-164.

Nhachote, R. (2014). A representação da mulher no cinema moçambicano contemporâneo: análise fílmica da herança da viúva e desobediência. *Kulimar,* (3), pp. 263-275.

Noa, F. (2011). Ensino superior em Moçambique: políticas, formação de quadros e construção da cidadania. In *COOPEDU - Congresso Portugal e os PALOP: cooperação na área da educação*, pp. 225–238.

https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2985/1/Noa_COOPEDUI_4.2.pdf

Noa, F. (2019). Desafios do ensino superior em Moçambique. In *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas*, pp. 33-44. Centro de Estudos Internacionais.

https://books.openedition.org/cei/647?lang=pt

Nunes, A. (2001). *Questões preliminares sobre as ciências sociais*. Editorial Presença.

Nyamnjoh, F. B. (1999). African cultural studies, cultural studies in Africa: how to make a useful difference. *Critical Arts*, *13*(1), pp. 15–39.

https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02560049985310031?needAccess=true

Omar, M. (2014). *Políticas, conceções e práticas dominantes do ensino superior em Moçambique* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Universidade de Aveiro.

Oppenheimer, J. (2001). Pobreza no contexto do ajustamento estrutural. A situação urbana de Moçambique. In J. Oppenheimer & I. Raposo, *Urbanização acelerada em Luanda e Maputo. Impacto da guerra e das transformações sócio-económicas (décadas de '80 e '90)* (pp 123-131). Centro de Estudos sobre a África e para o Desenvolvimento.

https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7025.pdf

Ortiz, R. (1983). A procura de uma sociologia da prática. In R. Ortiz (Org.) & F. Fernandes (Coord.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 7–28). Editora Ática.

Ortiz, R. (2004). Estudos Culturais. *Tempo Social,* (37), pp. 119–127.

Parkin, F. (1996). *Max Weber*. Celta Editora.

Passiani, E. (2011). A receção da noção de campo literário de Bourdieu na sociologia brasileira: momentos e leituras. *XV Congresso Brasileiro de Sociologia,* (pp. 1-21).

https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?Itemid=171&gid=2073&option=com_docman&task=doc_download

Pedro, V. (2012). Cultura e saúde: que aproximações? *Kulimar,* (2), pp. 163–175.

Pedro, V. (2014). O local e o global: convivência pacífica ou conflituosa? In I. Meneses (Org.), *Globalização, urbanismos e culturas locais* (pp. 189–212). ISArC.

Pereira, J. (1986). Weber e a crise do paradigma positivista. *Análise Social*, *XXII* (5), pp. 989–995

Pereira, V. (2005). Sobre os processos de formação quotidiana das classes. In V. Pereira, *Classes e culturas de classes das famílias portuenses* (pp. 21–60). Edições Afrontamento.

Pereira, V. (2007). Sobre a mobilização da classe: teoria, prática e representações de classe na cidade do Porto. In J. M. Pinto & V. Pereira (Orgs.), *A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal* (pp. 115–132). Edições Afrontamento.

Pinto, J. M. (1994). *Proposta para o ensino das ciências sociais*. Edições Afrontamento.

Pinto, J. M. & Pereira, V. (2007). Abertura. In J. M. Pinto & V. Pereira (Orgs.), *A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal* (pp. 9–11). Edições Afrontamento.

PNUD. (2019). *Relatório de desenvolvimento humano 2019. Além do rendimento, além das médias e além do persente: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. PNUD.

Poupart, J. (1992). A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In J. Poupart (Ed.), *A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológico e metodológico* (pp. 215–253). Editora Vozes.

Queiroz, M. (2007). A teoria das classes em Bourdieu: primado das relações de concorrência sobre as de subversão. Qual é o efeito social desta teoria? In J. M. Pinto & V. B. Pereira (Orgs.), *A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal* (pp. 59–90). Edições Afrontamento.

Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. Santos & M. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 119–132). Almedina.

Quivy, R.& Van Campenhoudt, L. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Reses, G. & Mendes, I. (2021). Uma visão prática da análise temática: exemplos na investigação em multimédia em educação. In A. Costa, A. Moreira & P. Sá (Coords.), *Reflexões em torno da metodologia de investigação: análise de dados* (pp. 13–27). Universidade de Aveiro Editora. https://www.researchgate.net/publication/349883366_

Restrepro, E. (2015). Sobre os estudos culturais na América Latina. *Educação, 38*(1), pp. 21–31. https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/20325/12750

Ribeiro, R. (2010). Pensar a identidade atonal da modernidade: breve fantasia a quatro mãos. *Comunicação e Sociedade*, 18, pp. 193-200.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22724/1/Rita%20Ribeiro.%20Pensar%20a%20identidade....pdf

Rosário, L. (2012). Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. In L. Brito, S. Castel-Branco, S. Chichava & A. Francisco (Orgs.), *Desafios para Moçambique 2012* (pp. 89–101). IESE.

https://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2012/IESE_Des2012_4.UnMoc.pdf

Sampaio, S. (2013). Portuguese Cultural Studies/Cultural Studies in Portugal: some thoughts on the making and remaking of the field. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research, 5*(1), pp. 73–88. https://cultureunbound.ep.liu.se/article/view/2037

Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Edições Afrontamento.

Santos, B. & Cruz e Silva, T. (2004). *Moçambique e a reinvenção da emancipação social*. Centro de Formação Jurídica e Judiciária.

Santos, B. (2005). *A universidade do século XXI: por uma reforma emancipatória do ensino superior*. Cortez.

Santos, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento.

Santos, B. & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Almedina.

Santos, B. (2012), Aquino de Bragança: criador de futuros, mestre de heterodoxias, pioneiro das epistemologias do Sul. In T. Cruz e Silva, J. Coelho & A. Souto, *Como fazer ciências sociais e humanas em África: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas* (pp. 13-62). CODESRIA.

Santos, C. (2008). *Manual de autoaprendizagem. Estatística descritiva*. Edições Sílabo.

Santos, N. & Mapera, M. (2023). O modelo de universidade de classe mundial à luz do ensino superior moçambicano. In A. Calderón, A., Wandercil, M., Fonseca, D. & Vanz, S. (Orgs.), *Universidades de classe mundial e rankings académicos* (pp. 108–117). Editora ANPAE.

Sarmento, C. (2023). Os Estudos Culturais no ensino superior politécnico: análise de uma experiência entre a investigação, o ensino e os negócios. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI–ISCAP*, (11), pp. 1–14.

https://parc.ipp.pt/index.php/e-rei/article/view/5335/2953

Sarmento, J. & Martins, M. (2020). À procura de Moçambique no Museu Nacional de Etnologia, Portugal. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, *7*(2), pp. 15-32.

https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/3132/3108

Sawyerr, A. (2004). Challenges facing African universities: selected issues. *African Studies Review*, *47*(1), pp. 1–59.

Scotson, J. & Elias, N. (2000) *Os estabelecidos e os "outsiders". Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Jorge Zahar Editores.

Serafim, M. (2011). O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. *Avaliação*, *16*(2), pp. 241–265.

https://www.scielo.br/j/aval/a/N6LMKPhnS96Ls3YDxy4Xxtt/

Serra, C. (2003). *Em cima de uma lâmina. Um estudo sobre precaridade social em três cidades de Moçambique*. Imprensa Universitária.

Serra, C. (2021). Elogio académico de Aquino de Bragança. In T. Cruz e Silva., A. Souto & C. Darch, *Identidades, lembranças: 40 anos de História do Centro de Estudos Africanos* (pp. 19-27). Centro de Estudos Africanos.

Serra, P. (2016). O (des)conhecimento recíproco dos investigadores ibero-americanos de ciências de comunicação. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*,*3*(2), pp. 57-68.

https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1797/1822

Shivji, I. (2005). Whither university? *CODESRIA Bulletin*, (1), pp. 3-4.

Sidumo, J., Ramos, A., & Mapera, M. (2019). Estratégia de intervenção intercultural no ensino de língua portuguesa. *Pelos Mares da Língua Portuguesa,* (4), pp. 411-427.

Silva, A. d. (1996). A sociologia em Évora. *Economia e Sociologia*, (62), pp. 111–120.

Silva, A d. & Costa, R. (2013). Évora, 1964: Contributo para a história da institucionalização da Sociologia em Portugal. *População e Sociedade*, pp. 185–195. CEPESE.

https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9305/1/Evora1964_PopSociedade_Silva%26Costa2013.pdf

Silva, A.S. (2009). A rutura com o senso nas ciências sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 29–53). Edições Afrontamento.

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (2009). Uma visão global sobre as ciências sociais. In A. Silva & J.M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 9–27). Edições Afrontamento.

Silva, J. M. (2016). Avaliação de programas de pós-graduação: um projeto incompleto. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, *3*(2), pp. 33-43.

https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1796/1820

Silva, M.C. (2007). Classe social: condição objetiva, habitus e ação coletiva. In J. Pinto & V. Pereira (Eds.), *A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal* (pp. 90–111). Edições Afrontamento.

Silva, T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. In T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspetiva dos Estudos Culturais* (pp. 73–102). Vozes.

Simbine, M. (2015). Mudança linguística como fenómeno social: o caso xirhonga e xichangana na cidade de Maputo. *Kulimar,* (4), pp. 151-160.

Sobral, J. (2007). Migrações, identidades e dominação. In J. M. Pinto & V. Pereira (Orgs.), *A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal* (pp. 246–253). Edições Afrontamento.

Souza, K. R. & Kerbauy, M. T. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, *31*(61), pp. 21–44. https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44

Stiglitz, J. (2002). *Globalização. A grande desilusão*. Terramar Editores.

Taimo, J. & Gonçalves, A. (2023). A contribuição da UEM para o desenvolvimento do ensino superior em Moçambique. In Universidade Eduardo Mondlane (Ed.), *Universidade Eduardo Mondlane: Capítulos de um percurso* (pp. 160–187). Imprensa Universitária.

Tivane, F. (2015). A reinvenção da moçambicanidade a partir da publicidade do Banco Comercial e de Investimentos (BCI Fomento), Moçambique. *Kulimar*, (4), pp. 59-74.

Touraine, A. (1994). Os movimentos sociais. In M. Foracchi & J. Martins (Orgs.), *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia* (pp. 335–365). Livros Técnicos e Científicos Editora.

Touraine, A. (1996). *O retorno do ator*. Instituto Piaget.

Trindade, E. & Martins, M. Constelações decoloniais: o pós-museu como espaço de interculturalidade e resistência. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, *11*(2), pp. 1-20.

https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/5739/6930

Trindade, J. (2003). Ruturas e continuidades nos processos políticos e jurídicos. In B. Santos & J. Trindade (Orgs.), *Conflito e transformação social: uma paisagem das justiças em Moçambique* (pp. 97-127). Edições Afrontamento.

Tsamba, Z. (2014). Desafios e oportunidades das indústrias criativas em Moçambique. *Kulimar*, (3), pp. 119-138.

Tsamba, Z. e Mabasso, E. (2017). Indústrias criativas como recurso para a integração social da pessoa com deficiência. In I. Meneses (Coord.), *Turismo, acessibilidade e cidadania* (pp. 67-77). Instituto Nacional de Turismo.

Tsamba, Z. (2022). Cooperação e desenvolvimento das indústrias culturas e criativas em Moçambique: uma análise do programa Diversidade. *Revista Científica da UDM*, (4).

https://revistacientifica.udm.ac.mz/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53-4-cooperacao-internacional-e-desenvolvimento-das-industrias-culturais-e-criativas-em-mocambique-uma-analise-do-programa-diversidade&category_slug=edicao-n-3-e-4-2021-e-2022&Itemid=287

Turato, E. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista Saúde Pública, 39*(3), pp. 507-514.

https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025

Uetela, P. (2017). Brasil-Moçambique: um estudo comparativo sobre o estabelecimento das ciências sociais. In *Revista de Estudos Brasileiros*, *4*(6), pp. 13-26).

UFICS. (1998). *Currículo de bacharelato em ciências sociais*. Universidade Eduardo Mondlane.

Universidade Eduardo Mondlane. (2002). *Estatística 2002.* Universidade Eduardo Mondlane.

Universidade Eduardo Mondlane. (2003). *Estatística 2003*. Universidade Eduardo Mondlane.

Universidade Eduardo Mondlane. (2004). *Estatística 2004*. Universidade Eduardo Mondlane.

Universidade Eduardo Mondlane. (2008). *Estatística 2008.* Universidade Eduardo Mondlane.

Universidade Eduardo Mondlane. (2015). *Estatística 2015*. Universidade Eduardo Mondlane.

Universidade Eduardo Mondlane. (2019). *Estatística 2019*. Universidade Eduardo Mondlane.

Universidade Eduardo Mondlane (2020). *Regulamento dos cursos de pós-graduação.* Universidade Eduardo Mondlane.

Universidade Eduardo Mondlane. (2022). *Estatística 2022*. Universidade Eduardo Mondlane.

Universidade Pedagógica. (2008). *Cursos de mestrado em educação*. Editora Educar.

Universidade Pedagógica. (2013). *Cursos de pós-graduação/mestrado e doutoramento.* Coleção Pós-Graduação, Universidade Pedagógica.

Universidade Pedagógica de Maputo. (2019). *Anuário 2019*. Direção de Planificação e Desenvolvimento Institucional.

Universidade Pedagógica de Maputo. (2021). *Relatório anual da UP-Maputo 2021*. Universidade Pedagógica de Maputo.

http://www.ppgie.up.ac.mz/documentos/category/2-2019

Uthui, R. (2013). Prefácio. In Universidade Pedagógica (Ed.), *Cursos de pós-graduação/mestrado e doutoramento* (pp. 7-8). Coleção Pós-Graduação, Universidade Pedagógica.

Vilanculos, I., Sitoe, M., Tomás, A., Macamo, G., Machisse, I., Chitata, J. & Nhiuane, O. (2021). O homem moçambicano e a sua cultura: que espiritualidade? Um estudo de caso nos distritos de Govuro, Homoíne e Zavala. In M. Baptista & F. Barbosa Jr (Orgs.), *Cartografia dos Estudos Culturais em língua portuguesa: perspetivas, investigações e desafios* (pp. 119–138). Grácio Editor.

Wacquant, L. (2005). Mapear o campo artístico. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (48), pp. 117–123. https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/48/516.pdf

Wacquant, L. (2013). Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. *Novos* Estudos, (96), pp. 87–103.

https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000200007

Weber, M. (2009). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Edições 70.

Welsch, W. (1999). Transculturality: the puzzling form of cultures today. In M. Featherstone & S. Lash (Eds.), *Spaces of culture: City, nation, world* (pp. 1–14). Sage.

https://citeseerx.ist.psu.edu/document?doi=3c8431025606fee2ebb261955742028d69ede7b6&repid=rep1&type=pdf

Williams, R. (2011). O futuro dos Estudos Culturais. In R. Williams, *Política do modernismo. Contra os novos conformistas* (pp. 171-187). UNESP.

Wortmann, M., Costa, M. & Silveira, R. (2015). Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. *Educação, 38*(1), pp. 32–48.

https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18441/12751

Wortmann, M., Santos, L. & Ripoll, D. (2019). Apontamentos sobre Estudos Culturais no Brasil. *Educação e Realidade, 44*(4), pp. 1–22. https://doi.org/10.1590/2175-623689212

Wright, H. & Maton, K. (2004). Cultural Studies and education: from Birmingham origin to global place. The *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 26* (2–3), pp. 73–89.

https://doi.org/10.1080/10714410490480359

Leis

Decreto-Lei nº 44.530, de 21 de agosto de 1961. Cria os Estudos Gerais Universitários em Angola e Moçambique

Decreto nº31/2007 de 30 de Julho. Cria a Comissão Instaladora da UniZambeze.

Decreto nº 77/2007 de 18 de Dezembro. Cria a Universidade Zambeze.

Decreto nº 45 /2008 de 16 de Novembro. Cria o Instituto Superior de Artes e Cultura.

Diploma Ministerial nº 60/2008 de 16 de Junho. Cria a Comissão Instaladora do ISArC.

Diploma Ministerial nº 86 de 26 de Setembro de 1990. Indica os cursos lecionados nas instituições do ensino superior.

Lei nº 1/93, de 24 de junho. Estabelece a atividade de ensino superior em Moçambique.

Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro. Introduz alterações na atividade de ensino superior em Moçambique.

Lei nº 27 /2009 de 29 de Setembro. Introduz mudanças no regulamento da atividade de ensino superior que se estende a todas as instituições de ensino superior.

Lei 01/2023 de 17 de Março. Introduz mudanças no regulamento da atividade do ensino superior.

APÊNDICES

Apêndice I - Inquérito aos docentes e pesquisadores no ISArC

Objetivos do inquérito

Este inquérito pretende recolher dados para a elaboração da tese de Doutoramento em Estudos Culturais, desenvolvida no Instituto de Ciências Sociais, da Universidade do Minho, tendo como finalidade exclusiva a investigação académica.

É dirigido aos pesquisadores e docentes do curso de Gestão e Estudos Culturais.

O inquérito é constituído por dez questões, algumas das quais subdivididas. Estas têm como finalidade, para além da caracterização dos inquiridos, a recolha de informações relativas aos respetivos percursos profissionais e académicos, à ligação ao ISArC, às publicações realizadas, ao exercício de cargos institucionais, à participação em revistas científicas, bem como à orientação de dissertações e teses.

As respostas do inquirido são extremamente importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, a sua participação é inteiramente voluntária, podendo desistir a qualquer momento, caso assim o entenda.

Pedro Elias Cumbane

Assinale com um 'X' a opção que melhor reflita a sua situação ou, sempre que aplicável, responda por escrito de acordo com o solicitado na questão.

1. Género:

a) Masculino ( )

b) Feminino ( )

2. Indique a sua idade_____anos.

3**.** Sobre a formação académica, indique os níveis académicos concluídos, a área de formação, o ano de conclusão e a instituição de formação:

Nível académico (grau)	Área de formação do grau	Ano de conclusão	Instituição onde foi realizado
Licenciatura			
Mestrado			
Doutoramento			
Outro nível concluído (não mencionado nas alíneas anteriores) Qual?			

4. Vínculo com o ISArC:

4.1. Indique o ano em que ingressou no ISArC_____

4.2. Assinale com X o nível académico mais elevado que possuía quando ingressou no ISArC:

a) Licenciatura ( )

b) Mestrado ( )

c) Doutorado ( )

d) Se aplicável, menciona outro nível concluído não mencionado nas alíneas anteriores:

_____

4.3. Assinale com X o seu atual vinculo com ISArC:

a) Docente contratado ( )

b) Docente do quadro ( )

c) Pesquisador contratado ( )

d) Pesquisador do quadro ( )

e) Se aplicável, indique outro tipo de vínculo não referido nas alíneas anteriores:

_____

_____

_____

4.4. Assinale com X as instituições do ensino superior onde trabalhou como docente ou investigador antes de ingressar no ISArC:

a) Universidade Eduardo Mondlane ( ).

b) Universidade Pedagógica ( ).

c) Universidade Joaquim Chissano ( ).

d) Nenhuma instituição do ensino superior ( ).

e) Se aplicável, indique outras instituições do ensino superior não mencionadas nas alíneas anteriores onde trabalhou como docente ou pesquisador:

_____
_____
_____

f) Se aplicável. Indique as instituições diferentes das do ensino superior onde trabalhou antes de ingressar no ISArC:

_____
_____
_____

4.5. Assinale com X a sua atual categoria profissional no ISArC:

a) Professor assistente universitário estagiário ( )

b) Professor assistente ( )

c) Professor auxiliar ( )

d) Professor associado ( )

e) Professor catedrático ( )

f) Se aplicavel, indique outro tipo de categoria profissional não referido nas alíneas anteriores:

_____

5. Sobre a publicação científica:

5.1. Assinale com X o número de artigos científicos publicados:

a) Ainda não tem artigo cientifico publicado ( )

b) Tem 1 artigo publicado ( )

c) Tem entre 2 e 5 artigos publicados ( )

d) em entre 6 e 10 artigos publicados ( )

e) Tem mais de 10 artigos publicados ( )

5.1.1. Dos artigos referidos no número 5.1., quantos publicou numa revista sem revisão de pares?

a) Ainda não tem artigo cientifico publicado ( )

b) Tem 1 artigo publicado ( )

c) Tem entre 2 e 5 artigos publicados ( )

d) Tem 10 artigos publicados ( )

5.1.2. Mencione todos (ou o maior número possível) os títulos de artigos não sujeito à revisão de pares que já publicou e as revistas onde publicou. Se aplicável, indique também co-autores:

_____
_____
_____
_____
_____

5.1.3. Mencione o maior número possível dos títulos de artigos com revisão de pares e indique as revistas onde publicou. Se aplicável, indique também co-autores:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5.2. Assinale com X o número de livros científicos publicados:

a) Não tem livro publicado ( )
b) Tem 1 livro publicado ( )
c) Tem entre 2 e 5 livros publicados ( )
d) Tem entre 6 e 10 livros publicados ( )
e) Tem mais de 10 livros publicados ( )

5.2.1. Mencione o maior número possível de títulos de livros publicados e as respectivas editoras. Se aplicável, indique também co-autores:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5.2.2. Assinale com X o número de capítulos de livros científicos publicados:

a) Ainda não publicou ( )
b) 1 capítulo publicado ( )
c) Entre 2 e 5 capitulos publicados ( )
d) Entre 6 e 10 capítulos publicados ( )
e) Mais de 10 capítulos publicados ( )

5.2.3. Mencione o maior número possível de títulos dos capítulos publicados, os respectivos títulos dos livros e as editoras. Se aplicável, indique também co-autores:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5.2.4. Para além de publicação de artigos e livros cientificos, mencione outras publicações cientificas realizadas e os locais onde foram publicados:

_____
_____
_____
_____
_____

6. Assinale com X as funcões que ocupe ou já ocupou em revistas científicas nacionais:

a) Diretor de uma revista cientifica nacional ( )

b) Membro revisor de uma revista cientifica nacional ( )

c) Membro de um conselho cientifico de revista cientifica nacional ( )

d) D) Nunca ocupou nenhum cargo em revistas cientificas nacionais ( )

e) Se aplicável, especifique outras funcões em revistas cientificas nacionais que ocupa ou tenha ocupado, não referidas nas alíneas anteriores:

_____
_____
_____
_____

6.1. Se aplicável, indique o(s) nome(s) da(s) revista(s) cientifica(s) nacional (is) onde exerce ou exerceu um cargo e dê detalhes sobre a função e o período em que exerceu.

_____
_____
_____
_____
_____

7. Assinale com X as funcões que ocupe ou tenha ocupado em revistas científicas internacionais:

a) Diretor de uma revista cientifica internacional ( )

b) Membro revisor de uma revista cientifica internacional ( )

c) Membro de conselho cientifico de uma revista internacional ( )

d) Nunca ocupou nenhum cargo em revistas cientificas internacionais ( )

e) Se aplicável, indique outras funcões que ocupa ou que tenha ocupado em revistas cientificas internacionais não referidas nas alineas anteriores:

_____
_____
_____
_____
_____

7.1. Se aplicável, indique o(s) nome(s) da(s) revista(s) cientifica(s) internacional (is) onde exerce ou exerceu um cargo e dê detalhes sobre a sua função ocupada e o periodo durante o qual ocupa ou ocupou a função:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Assinale com X as funcões que ocupa ou que tenha ocupado na faculdade:

a) Diretor de faculdade ( )

b) Director-adjunto de faculdade ( )

c) Diretor cientifico de faculdade ( )

d) Diretor-adjunto cientifico de faculdade ( )

e) Diretor de curso ( )

f) Diretor-adjunto de curso ( )

g) Nunca ocupou cargo na faculdade ( )

h) Se aplicável, indique outras funções de direção que ocupa ou que tenha ocupado na faculdade, não referidas nas alineas anteriores:

_____
_____
_____
_____

8.1. Se estiver a exercer (ou tiver exercido) as atividades referidas no número 8 em outra(s) universidade(s), identifique a(s) atividades realizada(s) e a universidade(s) onde exerce ou exerceu:

_____
_____
_____
_____

9. Assinale com X as funcões de direção ocupadas no ISArC:

a) É ou foi diretor-geral do Instituto ( )

b) É ou foi diretor-geral Adjunto da área pedagógico-cientifica do Instituto ( )

c) É ou foi diretor-geral Adjunto da administração e finança do Instituto ( )

d) Nunca ocupou nenhuma função referida anteriormente ( ).

e) Se aplicável, indique outras funções ocupadas ou que ocupa no ISArC não referidas nas alíneas anteriores:

_____
_____
_____
_____

9.1. Se estiver a exercer (ou tiver exercido) as atividades referidas no número 9 noutra (s) universidade (s), identifique a(s) atividades realizada(s), o período e a universidade onde exerce ou exerceu:

_____
_____
_____
_____

10. Sobre a sua participação em atividades nacionais de avaliação de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, assinale com X as opções que se apliquem:

a) Tem orientado ou já orientou dissertação do mestrado ( )

b) Tem orientado ou já orientou tese de doutoramento ( )

c) Tem arguido ou já arguiu trabalhos de dissertação de mestrado ( )

d) Tem arguido ou já arguiu trabalhos do fim de tese de doutoramento ( )

e) Nunca realizou nenhuma das actividades referidas anteriormente ( )

f) No âmbito de avaliação de dissertaçõe de mestrado, indique outras atividades realizadas não referidas anteriormenete:

_____
_____
_____
_____

g) No âmbito de avaliação de teses de doutoramento, indique outras atividades realizadas não referidas anteriormenete:

_____
_____
_____
_____

10.1. Nas instituições internacionais do ensino superior, assinale com X as opções que se apliquem:

a) Tem orientado ou já orientou trabalhos de dissertação de mestrado ( )

b) Tem orientado ou já orientou trabalhos de tese de doutoramento ( )

c) Tem arguido ou já arguiu trabalhos de dissertação de de mestrado ( )

d) Tem arguido ou já arguiu trabalhos do fim do curso de doutoramento ( )

e) Nunca realizou nenhuma das actividades referidas anteriormente ( )

f) No ambito de avaliação de dissertações de mestrado, indique outras actividades realizadas não referidas anteriormente:

_____
_____
_____
_____

g) No âmbito de avaliação de tese de doutoramento, indique outras actividades realizadas não referidas anteriormenete:

_____
_____
_____
_____

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

Apêndice II - Inquérito aos docentes do Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade

Objetivos do inquérito

Este inquérito pretende recolher dados para a elaboração da tese de Doutoramento em Estudos Culturais, desenvolvida no Instituto de Ciências Sociais, da Universidade do Minho, tendo como finalidade exclusiva a investigação académica.

É dirigido aos docentes do Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade.

O inquérito é constituído por 10 questões, algumas das quais subdivididas. Estas questões têm como finalidade, para além da caracterização dos inquiridos, recolher informações relativas aos respetivos percursos profissionais e académicos, à ligação à UniZambeze, às publicações realizadas, à ocupação de cargos institucionais, à participação em revistas científicas e à orientação de dissertações e teses.

As respostas do inquirido são extremamente importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, a sua participação é inteiramente voluntária, podendo desistir a qualquer momento, caso assim o entenda.

Pedro Elias Cumbane

Assinale com um 'X' a opção que melhor reflita a sua situação ou, sempre que aplicável, responda por escrito de acordo com o solicitado na questão.

1. Género:

a) Masculino ( )

b) Feminino ( )

2. Indique a sua idade_____anos.

3**.** Sobre a formação académica, indique os níveis académicos concluídos, a área de formação, o ano de conclusão e a instituição de formação:

Nível académico (grau)	Área de formação do grau	Ano de conclusão	Instituição onde foi realizado
Licenciatura			
Mestrado			
Doutoramento			
Outro nível concluído (não mencionado nas alíneas anteriores) Qual?			

4. Vínculo com a UniZambeze:

4.1. Indique o ano em que ingressou na UniZambeze _____

4.2.Assinale com X o nível académico mais elevado que possuía quando ingressou na UniZambeze :

a) Licenciatura ( )

b) Mestrado ( )

c) Doutorado ( )

d) Se aplicável, menciona outro nível concluído não mencionado nas alíneas anteriores:

_____

4.3. Assinale com X o seu atual vinculo com a UniZambeze:

a) Docente contratado ( )

b) Docente do quadro ( )

c) Pesquisador contratado ( )

d) Pesquisador do quadro ( )

e) Se aplicável, indique outro tipo de vínculo não referido nas alíneas anteriores:

_____
_____
_____

4.4. Assinale com X as instituições do ensino superior onde trabalhou como docente ou investigador antes de ingressar na UniZambeze:

a) Universidade Eduardo Mondlane ( ).

b) Universidade Pedagógica ( ).

c) Universidade Joaquim Chissano ( ).

d) Nenhuma instituição do ensino superior ( ).

e) Se aplicável, indique outras instituições do ensino superior não mencionadas nas alíneas anteriores onde trabalhou como docente ou pesquisador:

_____
_____
_____

f) Se aplicável, indique as instituições diferentes das do ensino superior onde trabalhou antes de ingressar na UniZambeze:

_____
_____
_____

4.5.Assinale com X a sua atual categoria profissional na UniZambeze:

a) Professor assistente universitário estagiário ( )

b) Professor assistente ( )

c) Professor auxiliar ( )

d) Professor associado ( )

e) Professor catedrático ( )

f) Se aplicavel, indique outro tipo de categoria profissional não referido nas alíneas anteriores:

_____

5. Sobre a publicação científica:

5.1. Assinale com X o número de artigos científicos publicados:

a) Ainda não tem artigo cientifico publicado ( )

b) Tem 1 artigo publicado ( )

c) Tem entre 2 e 5 artigos publicados ( )

d) Tem entre 6 e 10 artigos publicados ( )

e) Tem mais de 10 artigos publicados ( )

5.1.1. Dos artigos referidos no número 5.1., quantos publicou numa revista sem revisão de pares?

a) Ainda não tem artigo cientifico publicado ( )

b) Tem 1 artigo publicado ( )

c) Tem entre 2 e 5 artigos publicados ( )

d) Tem 10 artigos publicados ( )

5.1.2. Mencione todos (ou o maior número possível) os títulos de artigos não sujeito à revisão de pares que já publicou e as revistas onde publicou. Se aplicável, indique também co-autores:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5.1.3. Mencione o maior número possível dos títulos de artigos com revisão de pares e indique as revistas onde publicou. Se aplicável, indique também co-autores:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5.2. Assinale com X o número de livros científicos publicados:

a) Não tem livro publicado ( )
b) Tem 1 livro publicado ( )
c) Tem entre 2 e 5 livros publicados ( )
d) Tem entre 6 e 10 livros publicados ( )
e) Tem mais de 10 livros publicados ( )

5.2.1. Mencione o maior número possível de títulos de livros publicados e as respectivas editoras. Se aplicável, indique também co-autores:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5.2.2. Assinale com X o número de capítulos de livros científicos publicados:

a) Ainda não publicou ( )
b) 1 capítulo publicado ( )
c) Entre 2 e 5 capitulos publicados ( )
d) Entre 6 e 10 capítulos publicados ( )
e) Mais de 10 capítulos publicados ( )

5.2.3. Mencione o maior número possível de títulos dos capítulos publicados, os respetivos títulos dos livros e as editoras. Se aplicável, indique também co-autores:

_____
_____
_____
_____
_____

5.2.4. Para além de publicação de artigos e livros cientificos, mencione outras publicações cientificas realizadas e os locais onde foram publicados:

_____
_____
_____
_____
_____

6. Assinale com X as funcões que ocupa ou tenha ocupado em revistas científicas nacionais:

a) Diretor de uma revista cientifica nacional ( )

b) Membro revisor de uma revista cientifica nacional ( )

c) Membro de um conselho cientifico de revista cientifica nacional ( )

d) Nunca ocupou nenhum cargo em revistas cientificas nacionais ( )

e) Se aplicável, especifique outras funcões em revistas cientificas nacionais que ocupa ou tenha ocupado, não referidas nas alíneas anteriores:

_____
_____
_____
_____

6.1. Se aplicável, indique o(s) nome(s) da(s) revista(s) cientifica(s) nacional (is) onde exerce ou exerceu um cargo e dê detalhes sobre a função e o período em que exerceu.

_____
_____
_____
_____
_____

7. Assinale com X as funcões que ocupa ou tenha ocupado em revistas científicas internacionais:

a) Diretor de uma revista cientifica internacional ( )

b) Membro revisor de uma revista cientifica internacional ( )

c) Membro de conselho cientifico de uma revista internacional ( )

d) Nunca ocupou nenhum cargo em revistas cientificas internacionais ( )

e) Se aplicável, indique outras funcões que ocupa ou que tenha ocupado em revistas cientificas internacionais nã referidas nas alineas anteriores:

_____
_____
_____
_____
_____

7.1. Se aplicável, indique o(s) nome(s) da(s) revista(s) cientifica(s) internacional (is) onde exerce ou exerceu um cargo e dê detalhes sobre a sua função ocupada e o periodo durante o qual ocupa ou ocupou a função:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Assinale com X as funcões que ocupe ou que tenha ocupado na faculdade:

   a) Diretor de faculdade ( )

   b) Diretor-adjunto de faculdade ( )

   c) Diretor cientifico de faculdade ( )

   d) Diretor-adjunto cientifico de faculdade ( )

   e) Diretor de curso ( )

   f) Diretor-adjunto de curso ( )

   g) Nunca ocupou cargo na faculdade ( )

   h) Se aplicável, indique outras funções de direção que ocupa ou que tenha ocupado na faculdade, não referidas nas alineas anteriores:

_____
_____
_____
_____

8.1. Se estiver a exercer (ou tiver exercido) as atividades referidas no número 8 em outra(s) Universidade(s), identifique a(s) atividades realizada(s) e a Universidade(s) onde exerce ou exerceu:

_____
_____
_____
_____

9. Assinale com X as funcões de direção ocupadas na UniZambeze:

   a) É ou foi reitor da instituição ( )

   b) É ou foi vice-reitorl da UniZambeze ( )

   c) É ou foi diretor científico da UniZambeze ( )

   d) Nunca ocupou nenhuma função referida anteriormente ( ).

   e) Se aplicável, indique outras funções ocupadas ou que ocupa na UniZambeze não referidas nas alíneas anteriores:

_____
_____
_____
_____

9.1. Se estiver a exercer (ou tiver exercido) as atividades referidas no número 9 noutra (s) universidade (s), identifique a(s) atividades realizada(s), o período e a universidade onde exerce ou exerceu:

_____
_____
_____
_____

10. Sobre a sua participação em atividades nacionais de avaliação de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, assinale com X as opções que se apliquem:

a) Tem orientado ou já orientou dissertação do mestrado ( )

b) Tem orientado ou já orientou tese de doutoramento ( )

c) Tem arguido ou já arguiu dissertação de mestrado ( )

f) Tem arguido ou já arguiu tese de doutoramento ( )

g) Nunca realizou nenhuma das actividades referidas anteriormente ( )

h) No âmbito de avaliação de dissertações de mestrado, indique outras atividades realizadas não referidas anteriormenete:

_____
_____
_____
_____

i) No âmito de avaliação de teses de doutoramento, indique outras actividades realizadas não referidas anteriormenete:

_____
_____
_____
_____

10.1. Nas instituições internacionais do ensino superior, assinale com X as opções que se apliquem:

a) Tem orientado ou já orientou dissertação de mestrado ( )

b) Tem orientado ou já orientou tese de doutoramento ( )

c) Tem arguido ou já arguiu dissertação de de mestrado ( )

d) Tem arguido ou já arguiu tese doutoramento ( )

e) Nunca realizou nenhuma das actividades referidas anteriormente ( )

f) Indique outras actividades realizadas no âmbito de avaliação de dissertações de mestrado não referidas anteriormente:

_____
_____
_____
_____

g) No âmbito de avaliação de teses de doutoramento, indique outras actividades realizadas não referidas anteriormenete:

_____
_____
_____
_____

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

Apêndice III - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A COMISSÃO INSTALADORA DO ISArC

O guião de entrevista para o(a)s que integrarararam a Comissão Instaladora do ISArC compreende duas partes: questões de familiarização entre o entrevistador e o(a) entrevistado(a) (perguntas 1, 2 e 3) e as questões centrais para a pesquisa (4 e 5).

Questões

1. Conhecer o percurso académico do entrevistado.
2. Identificar algumas atividades realizadas durante o seu percurso profissional.
3. Em que circunstâncias é convidado a integrar a Comissão Instaladora do ISArC?
4. Quais foram as principais atividades da Comissão Instaladora?
5. Quais foram as razões da escolha dos cursos introduzidos inicialmente no ISArC?

Apêndice IV - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A DIREÇÃO DO ISArC E DA FACULDADE

O guião de entrevista para os membros da direção do ISArC e da Faculdade de Estudos da Cultura compreende duas partes: questões de familiarização entre o entrevistador e o(a) entrevistado(a) (perguntas 1, 2 e 3) e as questão central para a pesquisa (4).

Questões

1. Conhecer o percurso académico do entrevistado.
2. Identificar algumas atividades realizadas durante o seu percurso profissional.
3. Como é que entra no ISArC?
4. Quais foram as principais razões para a substituição do curso de Licenciatura em Animação Sociocultural pela Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais?

Apêndice V - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA COMPREENDER A REVISÃO CURRICULAR

O guião de entrevista para os entrevistados responsáveis pela mudança técnica do plano curricular de Animação Sociocultural para o curso de Gestão e Estudos Culturais compreende duas partes: questões de familiarização entre o entrevistador e o(a) entrevistado(a) (perguntas 1, 2 e 3) e as questões centrais para a pesquisa (4 e 5).

Questões

1. Conhecer o percurso académico do entrevistado.
2. Identificar algumas atividades realizadas durante o seu percurso profissional.
3. Como é que entra no ISArC?
4. Quais foram as principais razões para a substituição do curso de Licenciatura em Animação Sociocultural pela Licenciatura em Gestão e Estudos Culturais
5. Quais foram as referenciais nacionais e internacionais para a elaboração do currículo de Gestão e Estudos Culturais.

Apêndice VI - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE GESTÃO E ESTUDOS CULTURAIS

O guião de entrevista para os docentes e pesquisadores associados à Gestão e Estudos Culturais compreende duas partes: questões de familiarização entre o entrevistador e o entrevistado (perguntas 1, 2 e 3) e as questões centrais para a pesquisa (4 e 5).

Questões

1. Conhecer o percurso académico do entrevistado.
2. Identificar algumas atividades realizadas durante o seu percurso profissional.
3. Como é que entra no ISArC?
4. A relação com os Estudos Culturais decorre das atividades do ensino e pesquisa no ISArC ou é anterior às anteriores atividades no ISArC?
5. Como é que as suas atividades (ensino, pesquisa e outras) se integram nos Estudos Culturais?

Apêndice VII - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A DIREÇÃO DO CURSO NA UNIZAMBEZE

O guião de entrevista para a direção do Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade compreende duas partes: questões de familiarização entre o entrevistador e o entrevistado (perguntas 1, 2 e 3) e as questões centrais para a pesquisa (4, 5 e 6).

Questões

1. Conhecer o percurso académico do entrevistado.
2. Identificar algumas atividades realizadas durante o seu percurso profissional.
3. Como é que entra no UniZambeze?
4. Como é que surge o curso de Doutoramento de Língua, Cultura e Sociedade? (tendo em conta que a UniZambeze, como muitas instituições superiores em Moçambique, tem poucos professores com grau de doutor)
5. Quais são as razões para que a terminologia "Estudo Culturais" não fosse usada para designar o Doutoramento?
6. Qual foi o papel das universidades parceiras.