

Síntese



Filosofia

História

Direito

Filosofia

História

Direito

Sociologia

Sociologia

Filosofia • Direito • Antropologia • História • Sociologia

Direito

Filosofia

Sociologia

História

História

Direito

Filosofia

VIII

Nº 15

2019

ISSN: 2518-4032

Editor Científico

Prof. Doutor Milton Marcial Meque Correia

Equipe Editorial

Dr. Adolcido Matine, Universidade Pedagógica, Moçambique

Dr. Benedito Tomé Espondene, Universidade Pedagógica, Moçambique

Dr. Bruno Augusto Cuamba, Universidade Pedagógica, Moçambique

Dr. João Chimene Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique

Comissão Editorial e de *peer review*

Prof. Doutor Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique

Profª. Doutora Stela Cristina Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Wilson Alves de Paiva, UFG, em Goiânia-Go e PUC-Goiás (Pontifícia Universidade Católica), em Goiânia-Go, Brasil

Prof. Doutor Artur Manuel Sarmento Manso, Universidade do Minho, Portugal

Profª. Doutora Paula Cristina Moreira da Silva Pereira, Universidade de Porto, Portugal

Profª. Doutora Paula Maria de Carvalho Pinto Costa, Universidade do Porto, Portugal

Mestre Jochua Baloi, Universidade São Tomás de Moçambique

Prof. Doutor Aurélio Miambo, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Allan da Silva Coelho, Universidade de Metodista de Piracicaba- S. Paulo/ Brasil

Prof. Doutor Carlos Eduardo Pinho, Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ Brasil

Professor Doutor Brazão Mazula, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Prof. Doutor José Paulino Castiano, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Pedrito Carlos Chiposse Cambrão, UNILÚRIO, Moçambique

Coordenação da Revista

Prof. Doutor Milton Marcial Meque Correia, Universidade Pedagógica, Moçambique

Profª. Doutora Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique

Conselho Científico

Prof. Doutor Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique

Profª. Doutora Stela Cristina Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Wilson Alves de Paiva, UFG, Goiânia-Go e PUC-Goiás (Pontifícia Universidade Católica), em Goiânia-Go, Brasil.

Profª. Doutora Maria Antonieta Martins Antonacci, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil

Profª. Doutora Vera Chaia, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil

Mestre Francisco Caloia Alfredo, Universidade Evangélica Sinodal de Angola e UESA/Cidade do Lubango

Profª. Doutora Andrea Moassab, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil

Prof. Doutor Artur Manuel Sarmento Manso, Universidade do Minho, Portugal

Profª. Doutora Paula Cristina Moreira da Silva Pereira, Universidade de Porto, Portugal

Prof. Doutor Bento Rúpia Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Guilherme Basílio, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Bernardino Cordeiro Feliciano, Universidade Pedagógica, Moçambique

Profª. Doutora Maria João Couto, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Profª. Doutora Amélia Maria Polónia da Silva, Universidade do Porto, Portugal

Profª. Doutora Paula Maria de Carvalho Pinto Costa, Universidade do Porto, Portugal

Mestre Mário Alberto Viegas, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Martinho Pedro, Universidade Pedagógica, Moçambique

Mestre Aurélio Ginja, Universidade A Politécnica, Moçambique

Mestre Francisco Caloia Alfredo, Universidade Evangélica Sinodal de Angola e UESA/Cidade do Lubango

Prof. Doutor José Raimundo, Universidade Pedagógica, Moçambique

Mestre Jochua Baloi, Universidade São Tomás de Moçambique

Prof. Doutor Rufino Adriano, Universidade Pedagógica, Moçambique

Mestre Amade Barasa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Paulo Miambo, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Allan da Silva Coelho, Universidade de Metodista de Piracicaba- S. Paulo/ Brasil

Prof. Doutor Carlos Eduardo Pinho, Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ Brasil

Prof. Doutor Sílvio Gallo, Universidade Estadual de Campinas/ Brasil

Revisão e Preparação de Textos

Prof. Doutor Milton Marcial Meque Correia, Universidade Pedagógica, Moçambique

Dr. Adolcido Matine, Universidade Pedagógica, Moçambique

Dr. Benedito Tomé Espondene, Universidade Pedagógica, Moçambique

Dr. Bruno Augusto Cuamba, Universidade Pedagógica, Moçambique

Dr. João Chimene Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique

Tradução e Revisão

Prof. Doutor Mário Alberto Viegas, Universidade Pedagógica, Moçambique

Mestre Amade Barasa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Mestre Aurélio Ginja, Universidade A Politécnica, Moçambique

Design e Capas

Dr. Armando Maxaieie

Editoração e Diagramação

CIUP- Universidade Pedagógica

Financiadora: Universidade Pedagógica, Moçambique

Título: SÍNTESE (Publicação Semestral) Edição: 2019

Propriedade: FCSF/UP

Registo nacional: DISP. REG/GABINFO-DEC/2015

Registo internacional: ISSN 2518-4032

Endereço Postal: Centro de Pesquisa da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da UP – Moçambique, Av. De Moçambique – Km 1, *Campus* de Lhanguene, Caixa Postal 3276, 3º Andar, Bloco B, Telefax nº. 21901402, Telefone +258 823067111, Maputo

Emails: sintese-fcsf@up.ac.mz/revistasintese-fcsf@gmail.com

Acesso: www.revista.up.ac.mz

ÍNDICE

Editorial	5
Da Sociedade de Risco à Luta pelo Reconhecimento: Reflexão sobre a exploração de areia nos Municípios de Maputo e Matola.....	7
Relações de Poder e Sentido de Autonomia da Sociedade Civil Moçambicana	19
O Trabalho Alienado na Perspectiva de Karl Marx	28
O discurso sobre qualidade nas políticas educativas em Moçambique.....	41
- o caso do Ensino Básico (1975-2015)	41
A Contribuição da Escola Profissional de Massinga no Desenvolvimento Comunitário (1976-2009)	56
A Especificidade Simbólica da Escola Moçambicana:.....	68
entre o espaço privado e público-comum.....	68
Pobreza e Violência contra a Mulher Idosa em Moçambique	79
VIDA E OBRA DE EDUARDO CHIVAMBO MONDLANE	88

Editorial

Esta edição da revista *Síntese* publica sete artigos e dois documentos.

Arrojados no trato teórico e metodológico, os artigos representam a florescente academia moçambicana voltada para problematizar temáticas relevantes da sociedade, no actual contexto caracterizado por transformações em diversos sectores públicos. O carácter interdisciplinar da revista mais uma vez se demonstra pela diversidade de áreas de conhecimento em que se enquadram os artigos e os respectivos autores da Sociologia, Educação, Filosofia e História.

No seu artigo *Da Sociedade de Risco à Luta pelo Reconhecimento: Reflexão sobre a exploração de areia nos Municípios de Maputo e Matola*, Carlos João B. Manjate traz-nos uma análise em torno de uma questão que se levanta hoje no país que tem a ver com o crescimento, infraestruturas e ambiente ao reflectir objectivamente sobre a atividade de exploração de areia e a produção de sociedade de risco, a partir de dois teóricos de mérito, nomeadamente Ulrich Beck e Alex Honneth. Orlando Nipassa, no seu artigo *Relações de Poder e Sentido de Autonomia da Sociedade Civil Moçambicana*, debruça-se sobre a problemática relação de poder envolvendo o governo, sociedade civil e agências doadoras de financiamento, situando sua análise em questões de autonomia e dependência. Chico F. Faria com o artigo *Trabalho Alienado na Perspectiva de Karl Marx* retoma Karl Marx, actualizando sua teoria e conceitos como trabalho, alienação, luta de classes, entre outros, para incidir sobre a questão do desemprego e miséria como mecanismos de reprodução contemporânea do capitalismo. Henrique F. Litsure com o artigo *A Contribuição da Escola Profissional de Massinga no Desenvolvimento Comunitário (1976-2009)* faz uma análise histórica desta escola na questão do desenvolvimento comunitário, que lhe permitiu observar que os projectos de desenvolvimento comunitário têm limitações no trato de problemas estruturais locais cuja resolução afecta directamente a vida das populações visadas. Alfredo Chafunha Ramijo, da Filosofia, no artigo *A Especificidade Simbólica da Escola Moçambicana: entre o espaço privado e público-comum* questiona os binómios oportunidade/exclusão e público/comum presentes na escola moçambicana e apresenta as possibilidades de torná-la um espaço comum e instituição benéfica para todo moçambicano.

A partilha de experiências informadas dos próprios autores no sector da educação no país juntou Stela Mithá Duarte, Manuel Guro e Juliano Neto de Bastos no artigo *O discurso sobre qualidade nas políticas educativas em Moçambique - o caso do Ensino Básico (1975-2015)*, com o qual reflectem sobre o discurso relativo a qualidade nas políticas do Ensino Básico no período pós-colonial em Moçambique, numa análise em que referem sobre o carácter histórico e dinâmico dos conceitos de qualidade. Outro artigo de co-autoria é o *Pobreza e Violência contra a Mulher Idosa em Moçambique*, de Joaquim Nhampoca, Orlando Nipassa e Chico Faria que no campo da Sociologia abordam a violência e abusos que tristemente assolam as mulheres idosas e afirmam que esta situação está enraizada na pobreza e desigualdade de género.

Fazendo jus à história libertária e heróica do Dr. Eduardo Chivambo Mondlane, consagrado pelo Estado Moçambicano como “Arquitecto da Unidade Nacional”, Joaquim Alberto Chissano, antigo Presidente da República de Moçambique narra a sua experiência partilhada de camaradagem na luta de libertação nacional deste país no texto que publicamos na íntegra na rubrica *Documento*.

Da Sociedade de Risco à Luta pelo Reconhecimento: Reflexão sobre a exploração de areia nos Municípios de Maputo e Matola

Carlos João Batista Manjate¹

Resumo

O discurso político, assim como académico, vem mostrando preocupação com o desenvolvimento sustentável em Moçambique e é neste debate que pretendemos situar a nossa reflexão. O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a atividade de exploração de areia no âmbito de uma sociedade de risco proposta por Ulrich Beck. O ponto central do artigo são os areiros ao longo da estrada circular de Maputo, uma das maiores estradas construídas na capital moçambicana depois da independência ligando os diferentes bairros da cidade de Maputo e Matola; portanto, o presente trabalho procura perceber como se pode explicar aquela atividade no âmbito de uma sociologia do risco e, sobretudo, como os intervenientes no processo de exploração de areia percebem o risco da atividade que desenvolvem naquele espaço. Paralelamente a esta reflexão, busca-se a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth como crítica a sociedade de risco bem como mecanismo para sua superação. Metodologicamente, a reflexão foi elaborada a partir da consulta bibliográfica assim como de uma visita exploratória ao espaço da pesquisa. Procuramos argumentar que, perante as ameaças da sociedade de risco, a luta pelo reconhecimento trazida por Axel Honneth seria o caminho de lidar com esta sociedade uma vez que ela incorpora dimensões morais e éticas.

Palavras-chave: Sociedade de Risco. Luta pelo Reconhecimento. Desenvolvimento Sustentável. Irresponsabilidade Organizada. Municípios.

Abstract

Political discourse, as well as academic discourse, is showing concern for sustainable development in Mozambique, and it is in this debate that we intend to situate our reflection. This article presents a reflection on the activity of sand exploration in the scope of a risk society proposed by Ulrich Beck. The central point of the article is the sands of the along the circular road of Maputo, this is one of the largest roads built in the Mozambican capital after independence linking the different neighborhoods of the city of Maputo and Matola, therefore, the present work seeks to perceive how it is possible to explain that activity within the scope of a sociology of risk and above all how the participants in the process of exploration of sand perceive the risk of the activity that they develop in that space. Parallel to this reflection is sought the theory of the struggle for recognition of Axel Honneth as a criticism of the society of risk as well as mechanism for its overcoming. Methodologically the reflection was elaborated from the bibliographical consultation as well as an exploratory visit to the research space. We try to argue that, faced with the threats of risk society, the struggle for recognition brought by Axel Honneth would be the way to deal with this society since it embodies moral and ethical dimensions.

Keywords: Risk Society. Struggle for Recognition. Sustainable Development. Organized Irresponsibility. Municipalities.

Introdução

Após a realização das primeiras eleições presidenciais e legislativas em 1994 em Moçambique, como culminar do processo de implementação do Acordo Geral de Paz assinado pelo governo moçambicano e a guerrilha da Renamo que pôs fim a uma guerra civil que durou 16 anos, seguiram-se várias reformas políticas e administrativas; destas podemos destacar a lei dos Municípios. Esta reforma consistiu na criação das autarquias locais (lei nº 2/97), em Fevereiro de 1997 e as eleições

¹ Sociólogo, Docente da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da Universidade Pedagógica de Moçambique, afecto ao Departamento de Ciências Sociais, pós-graduado em Sociologia do Desenvolvimento. Correio eletrónico. jcarlos.manjate7@gmail.com

locais decorreram pela primeira vez em 1998. As atribuições das autarquias são de fornecedores de serviços locais, como os parques, estradas, segurança pública, iluminação pública, policiamento municipal e resíduos sólidos entre outros, atualmente, passaram assumir a responsabilidade de complexos serviços sociais, incluindo alguns aspectos da educação e da saúde – tal como determina o Decreto 33/2006 (estabelece o quadro de transferência de funções e competências dos órgãos do Estado para as autarquias locais).

É neste quadro legal que os Municípios vão entrar num processo de mobilização de recursos e parcerias que os permitissem viabilizar o mandato imposto por lei. Não é interesse deste artigo discutir o nível de alcance ou não desse mandato, servimo-nos dele para ilustrar as transformações que os Municípios têm vindo a sofrer em parte como resultado desses planos.

Os municípios da cidade de Maputo e Matola, nos últimos dez anos, sobretudo, depois da aprovação dos respetivos planos de estrutura urbana, têm conhecido um "desenvolvimento extraordinário" em sua economia, hábitos e, sobretudo, na sua estética. Um indicador dessas mudanças é o crescimento acentuado do mercado imobiliário, com construções de infra-estruturas públicas e privadas para diversos fins nos municípios já citados. Novas vias de acesso têm sido construídas, velhas avenidas reabilitadas, construção de novos edifícios públicos e privados, tais como, bancos, hotéis, casas luxuosas para arrendamento ou habitação, restaurantes, Ministérios, paralelamente a este processo, assiste-se ao aumento de procura de recursos naturais necessários para estas construções tais como: água, areia, pedra, entre, outros.

Esta mudança nos dois Municípios, para além de trazer benefícios diversos aos moradores e visitantes da cidade (melhorias de vias de acesso, construção de edifícios privados e públicos mais seguros, aumento de emprego, serviços públicos e privados de relativa qualidade, etc.) carrega consigo mudanças no estado do ambiente físico da cidade, como consequência de exploração de diversos recursos naturais que permitem a viabilização de grande parte desses projectos.

Como parte deste processo de mudanças que se tem verificado nos Municípios, vem crescendo um mercado de exploração de areia para construção, sendo que os distritos de Marracuene ao longo da estrada circular de Maputo e o bairro da Matola Gare no Município da Matola são exemplos de espaços onde esta actividade de extracção ocorre. Pode-se observar nessas áreas crateras ou buracos abertos para extracção de areia para construção e, aparentemente, a maior parte dos exploradores de areia vermelha não tem uma organização que permita explorar este recurso com preocupação na sustentabilidade ambiental. Tornou-se normal ver camionistas, "pessoas de todas idades" perfilados retirando areia nesses locais em qualquer momento do dia inclusive nos feriados e finais de semana. Nessas áreas escavadoras instaladas retiram areia dos buracos existentes e quase que permanentemente uma camioneta nova chegando para o carregamento.

Ao redor dessas áreas podem encontrar-se residências e também algumas empresas. Em visita exploratória a esses espaços foi possível ficar a saber que a areia ali extraída tinha como destino obras particulares, também obras públicas incluindo a própria circular de Maputo, assim como empreendimentos nos Municípios de Maputo e Matola como hotéis, Ministérios, restaurantes, etc.

O discurso político assim como a academia vem mostrando preocupação com o desenvolvimento sustentável em Moçambique e é neste debate que pretendemos situar a nossa reflexão.

Na nossa revisão da literatura, são apresentadas duas grandes matrizes interpretativas que polarizam o debate actual e pretendem abarcar a multiplicidade de enfoques que envolvem a noção de sustentabilidade; segundo Lima (2003), de um lado, tem-se o discurso oficial que compreende o desdobramento da proposta da Comissão Brundtland (CMMAD, 1988). Para o autor, trata-se de um discurso pragmático que enfatiza a dimensão tecnológica e económica da sustentabilidade e que defende a possibilidade de articular crescimento económico e preservação ambiental. Nessa perspectiva, o processo de transição para o desenvolvimento sustentável será liderado pela economia de mercado, por meio da geração de tecnologias limpas, do controle do crescimento populacional e pela emergência de processos produtivos e de consumo ecologicamente equilibrados.

A outra matriz apresenta-se como uma proposta multidimensional de sustentabilidade que procura integrar dimensões sociais e individuais. Nessa concepção, segundo Lima (2003), prefere-se utilizar a expressão sociedade sustentável, salientando a autonomia política, a diversidade cultural e os valores éticos de respeito à vida.

Na definição de Diegues (1992) o conceito de “sociedades sustentáveis” parece ser mais adequado que o de “desenvolvimento sustentável”, na medida em que possibilita a cada uma das sociedades definir seus padrões de produção e consumo, bem como o de bem-estar a partir de sua cultura, de seu desenvolvimento histórico e de seu ambiente natural.

Se considerarmos a realidade dos areiros dos espaços referenciados e as duas abordagens teóricas de desenvolvimento sustentável apresentadas por Lima (2003), verifica-se que há lacunas neste debate teórico uma vez que as populações que normalmente são os principais agentes exploradores são colocadas como meros observadores sem nenhum papel activo na materialização dos processos de sustentabilidade ambiental, deixando a economia e a tecnologia como os principais agentes do processo, sem mostrar como os actores sociais em lugares de risco podem participar da mudança em direção a sustentabilidade ambiental.

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a actividade de exploração de areia no âmbito de uma sociedade de risco proposta por Ulrich Beck. O ponto central do artigo é o areiro do bairro Guava situado ao longo da estrada circular de Maputo, esta é uma das maiores estradas construídas na capital moçambicana depois da independência ligando os diferentes bairros da cidade de Maputo e Matola; portanto, o presente trabalho procura perceber como se pode explicar aquela actividade no âmbito de uma sociologia do risco e, sobretudo como os intervenientes no processo de exploração de areia percebem o risco da actividade que desenvolvem naquele espaço. Paralelamente a esta reflexão busca-se a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth como crítica a sociedade de risco bem como mecanismo para sua superação.

A discussão aqui proposta sobre o desenvolvimento sustentável centra-se no pilar da sustentabilidade ambiental que consiste na manutenção das funções e componentes dos ecossistemas

para assegurar que continuem viáveis – capazes de se auto-reproduzir e se adaptar a alterações, para manter sua variedade biológica. É também a capacidade que o ambiente natural tem de manter as condições de vida para as pessoas e outros seres vivos, tendo em conta a habitabilidade, a beleza e sua função como fonte de energias renováveis.

Metodologicamente o trabalho foi elaborado a partir da consulta bibliográfica sobre desenvolvimento sustentável, assim como de uma visita exploratória ao espaço da pesquisa.

Estruturalmente, para além da presente introdução o trabalho encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira parte faz a descrição da teoria de risco de Beck, procurando depois mostrar em que medida ela se aplica ao nosso objecto de reflexão. De seguida apresentada a teoria de reconhecimento como crítica à sociedade de risco em emergência na estrada circular de Maputo; na terceira parte são feitas as considerações finais onde destacamos os processos que permitiram a elaboração da reflexão e, por fim, é apresentada a bibliografia fundamental que orientou o trabalho.

1. A exploração de areia como produção de Sociedade de Risco: Um olhar a partir de Ulrich Beck

Na obra *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*, Beck (2010) afirma que estamos a passar de uma sociedade industrial para uma sociedade de risco. Sociedade de risco é aquela que se caracteriza por novas angústias, pelo crescimento do individualismo e por mudanças básicas nas instituições sociais mais importantes.

Risk Society e Ecological Politics viajam de comboio contra um mundo, no qual temos de viver constantemente perante ameaça conhecida de catástrofe, mas sendo incapazes de reduzir a sua probabilidade; onde sabemos quem são os perpetradores, mas não podemos obrigá-los a vir ao público; onde sabemos quais são os problemas, mas deixando escorregar as provas pelos dedos (Hannigan, 2009).

O trabalho de Beck sobre a sociedade de risco é extremamente importante para todos aqueles que se interessam pela teoria social de degradação do ambiente e à política de ambiente, uma vez que ele permite localizar as origens e as consequências da degradação do ambiente no âmbito do desenvolvimento da modernidade e, em particular, para compreensão da dinâmica que envolve a exploração de areia para construção como parte desse processo.

Apesar de Beck utilizar a ideia de riscos e perigos para se referir a muitas áreas de vida social (trabalho, família, identidade, tradições, etc), estas ideias são aprofundadas na análise dos riscos e perigos relativos a degradação do ambiente. Embora certos perigos e azares sempre ameaçaram as sociedades humanas. A ideia de sociedade de risco é vista como uma decadência da sociedade industrial. Neste sentido não se deve entender a decadência da sociedade industrial como crise mas sim como reflexo do sucesso da mesma.

O motivo que leva o autor a considerar a sociedade actual como de risco é o facto dos perigos e azarões que são conhecidos, sua ocorrência pode ser prevista e probabilidade pode ser calculada. Hannigan inspirado em Beck mostra o estado actual de coisas nos seguintes termos: “*Correr perigo é uma coisa. Saber que se está em perigo é completamente diferente. Saber que se está em perigo e*

sentir-se completamente impotente para alterar o curso dos acontecimentos que causam esse perigo é ainda outra coisa.”

A exploração de areia para construção de infra-estruturas diversas, e, considerando a modalidade na qual tem sido feita na cidade de Maputo não restam dúvidas que ela produz uma sociedade de risco, pois, além dos benefícios sociais e económicos que podem advir dessa actividade ela carrega consigo uma serie de riscos ambientais, tornando vulneráveis as pessoas residentes ao redor, visto que a área de exploração tende a crescer em direcção as casas ali instaladas, assim como a perda de área de cultivo por invasão desta actividade. Este não é um risco somente para as comunidades vizinhas das zonas de exploração mas para os municípios de Maputo e Matola, pois a perda de espaço de realização das principais actividades de sustento daquelas populações pode gerar uma massa de população delinquente que procura outros mecanismos de subsistência que podem estar fora do padrão socialmente aceite.

Para Beck a produção e as implicações dos riscos contemporâneos são diferentes – qualitativa e quantitativamente – das formas anteriores de risco e perigo, apresentando três traços distintivos. Em primeiro lugar, embora os riscos presentes nas sociedades industriais fossem importantes ao nível local e frequentemente devastadores a nível pessoal, os seus efeitos acabavam por ficar limitados em termos do espaço. Não ameaçavam as sociedades inteiras. Nem as limitações espaciais ou sociais se aplicam aos riscos contemporâneos, e no caso da exploração da areia nas zonas identificadas isso pode ser observado. Em segundo lugar Beck mostra que o impacto no corpo humano e em todo ecossistema são irreversíveis e os seus efeitos vão-se acumulando, por esse motivo as consequências dos riscos sobrevivem aos seus causadores. São riscos que se vão acumulando em intensidade e complexidade através de gerações. Embora o autor reconheça o carácter relativo e discutível da percepção e definição de risco.

O terceiro conjunto de aspectos dos riscos ambientais modernos é o facto de o seu impacto não estar ligado ao seu ponto de origem e a sua transmissão e movimentos serem muitas vezes invisíveis e insondáveis para a percepção do dia-a-dia.

Beck apresenta um modelo de desenvolvimento social dividido em três pontos, partindo da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial e para a sociedade de risco. Nas sociedades pré-industriais, o risco toma a forma de perigos naturais – tremores de terra, cheias, secas, etc. Estes não estão dependentes das decisões tomadas por indivíduos, do ponto de vista espacial e social dos perigos tanto pode ser localizado como bastante vasto.

Com a emergência das sociedades industriais clássicas, as origens, consequências e características do risco mudam. A forma como são socialmente entendidos também muda, passam a estar dependentes das acções tanto dos indivíduos como de forças sociais no âmbito mais vasto. Por isso na sociedade de risco os perigos tornam-se incalculáveis e imprevisíveis.

1.1. Irresponsabilidade organizada e produção de sociedade de Risco na Exploração de areia na Cidade de Maputo

Nos seus trabalhos sobre política ecológica numa era de risco Beck utiliza de forma sistemática o conceito de irresponsabilidade organizada para descrever os meios pelos quais o sistema político e judicial das sociedades de risco, intencional ou involuntariamente, tornam invisíveis as origens e as consequências sociais dos perigos ecológicos em grande escala. Enquanto os riscos das sociedades industriais podiam ser convenientemente apreendidos, os modelos de causa e risco social que se encontravam ao dispor dessas sociedades deixam de ser possível nas sociedades de risco, mas somos incapazes de assumir a sua existência ou determinar com precisão o grau de culpa, quer dos indivíduos quer de organizações, em relação a essas ameaças.

A situação que ocorre na exploração de areia nos municípios de Maputo e Matola é parte desse processo de irresponsabilidade organizada, uma vez que a presença de exploradores de areia para fins privados e públicos naquele espaço mostra claramente a imprecisão na determinação de culpa do perigo ali emergente.

O poder público, por via do conselho municipal, está empenhada no crescimento de infra-estruturas urbanas da cidade (estradas, escolas, mercado imobiliários, hospitais, etc.). No entanto, a solução desses problemas pode gerar riscos cuja determinação do culpado e sua origem torna-se difícil, sobretudo, quando a argumentação é o desenvolvimento dos municípios.

O crescimento da cidade por via das infra-estruturas públicas e privadas tem aceitação colectiva, porém os riscos que daí surgem são invisíveis no quotidiano, mas satisfazem as expectativas de uma sociedade cada vez mais orientada para a busca de bens materiais sem olhar as consequências presentes nem futuras, o que tem sido percebido sob o já desgastado conceito de desenvolvimento.

O poder político e o discurso académico falam da necessidade de desenvolvimento sustentável que compreende o desdobramento da proposta da Comissão Brundtland (CMMAD, 1988). Para Lima (2003), trata-se de um discurso pragmático que enfatiza a dimensão tecnológica e económica da sustentabilidade e que defende a possibilidade de articular crescimento económico e preservação ambiental. Nessa perspectiva, o processo de transição para o desenvolvimento sustentável será liderado pela economia de mercado, por meio da geração de tecnologias limpas, do controle do crescimento populacional. Essa perspectiva em nosso argumento configura-se como uma irresponsabilidade organizada visto que ela somente serve para ocultar os perigos que podem advir dessa actividade bem como retirar a legitimidade às reivindicações e preocupações de pessoas que protestam contra esses problemas e é preciso considerar o papel das elites políticas e económicas que encobrem efectivamente as origens e consequências dos riscos e dos perigos catastróficos do recente crescimento dos municípios. Nesse sentido, concordamos com Diegues (1992, p. 28): o conceito de “sociedades sustentáveis” parece ser mais adequado que o de “desenvolvimento sustentável”, na medida em que possibilita a cada uma das sociedades definir seus padrões de produção e consumo, bem como o de bem-estar a partir de sua cultura, de seu desenvolvimento histórico e de seu ambiente natural.

2. A Luta por Reconhecimento como Alternativa a Sociedade de Risco: Um contributo a partir de Axel Honneth

O presente capítulo procura reflectir uma alternativa que permita os actores individuais ou colectivos lidar com a sociedade de risco. Beck provavelmente nunca se tenha referido de forma tão clara sobre os mecanismos segundo os quais é possível lidar com a sociedade de risco, tal exercício poder ser visto de forma tímida na sua teoria de modernização reflexiva. Assim, pretendemos buscar os contributos de Axel Honneth na teoria de reconhecimento como crítica a sociedade de risco.

A teoria de reconhecimento de Honneth não foi desenvolvida com o intuito de discutir a sociedade de risco narrada por Beck, porém suas ideias são úteis para confrontar tal sociedade. A discussão é feita analisando sobretudo a pertinência, abrangência ou adaptabilidade da Teoria do Reconhecimento a partir da concepção individualista da autonomia e as suas implicações sobre o entendimento do papel da acção colectiva na luta pelo reconhecimento.

O ponto de partida da teoria de reconhecimento deve ser constituído pelo princípio no qual a reprodução da vida social se efectua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma auto-relação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interacção, como seus destinatários sociais. No entanto, uma tese relevante para a explicação disso só resulta dessa premissa geral se nela é incluído um elemento dinâmico: aquele imperativo ancorado no processo da vida social opera como uma coerção normativa, obrigando os indivíduos à delimitação gradual do conteúdo do reconhecimento recíproco, visto que só por esse meio podem conferir uma expressão social às pretensões de sua subjectividade que sempre se regeneram.

Em seu livro, *Crítica do Poder (Kritik der Macht)*, Honneth procurou salientar as características principais da tradição da Escola de Frankfurt, a fim de que preocupação óptica de uma Teoria Crítica da sociedade tivesse em evidência: “como o quadro categorial de uma análise, que, ao mesmo tempo, seja capaz de contemplar tanto as estruturas de dominação social como também os processos sociais de sua superação prática, deve ser elaborado?” (Honneth, 1988, p.381-382 *apud* Rosenfiel e Saavendra, 2013, p.1).

A estratégia de Honneth nesta obra foi a de dar uma resposta indirecta ao problema, na medida em que ele apresenta a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt como um processo de aprendizagem. Para Honneth o reconhecimento envolve uma série de expectativas com dimensões morais e éticas. Esta perspectiva de reconhecimento contrasta com aquela desenvolvida pela Escola de Frankfurt, em particular de Habermas que viu o reconhecimento como a simples participação livre na esfera pública (Rosenfiel e Saavendra).

A teoria da sociedade que Honneth pretende desenvolver parte do princípio de que as relações de reconhecimento contêm pretensões normativas na sua estrutura, as quais possibilitam o esclarecimento da mudança social.

Honneth procura explicar como, no seu entendimento, surge e está constituída uma estrutura tripartite das relações de reconhecimento. Porém, não quer apresentá-la de forma puramente teórica e, portanto, procura conferir plausibilidade às suas afirmações teóricas comparando-as com os estudos empíricos e psicanalíticos de Donald W. Winnicott (Rosenfiel e Saavendra). Em um primeiro momento, Honneth pretende apresentar a dimensão das relações de reconhecimento do amor, que estão ancoradas estruturalmente na dimensão da natureza afectiva e dependente da personalidade humana. Honneth encontra os primeiros elementos da sua teoria do reconhecimento na categoria da *Dependência Absoluta* de Winnicott. Esta categoria designa a primeira fase do desenvolvimento infantil, na qual tanto a mãe quanto o bebé se encontram de tal forma ligados, que surge uma espécie de relação simbiótica entre eles. Neste sentido, podemos falar da dependência do Homem ao meio ambiente na sua primeira fase de busca por bens de subsistência.

Honneth sustenta que o nível do reconhecimento do amor é o núcleo fundamental de toda a moralidade (Honneth, 1992). Portanto, este tipo de reconhecimento é responsável não só pela base de *auto-respeito*, mas também pela base de autonomia necessária para a participação na vida pública. Este primeiro e fundamental nível de reconhecimento é, portanto, *conditio sine qua non* do segundo nível do reconhecimento, a saber, o jurídico.

Assim, fica evidente que o primeiro nível de reconhecimento do amor é condição fundamental para crítica a sociedade de risco, visto que ele mostra que a autonomia na participação na vida pública requer também a consideração dos outros intervenientes no processo, procurando analisar em que medida a nossa participação não põe em causa os interesses de terceiros.

A exploração de areia vermelha para construção de infra-estruturas públicas e privadas na estrada circular de Maputo faz parte de um processo de recusa do nível de reconhecimento do amor apesar de nela poder ser encontrado um potencial normativo que é desenvolvido historicamente através de conflitos e lutas sociais.

A segunda esfera do reconhecimento - *direito* – é, segundo Rosenfiel e Saavendra, orientada por duas questões fundamentais: (1) qual é o tipo de autorelação que caracteriza a forma de reconhecimento do direito? (2) como é possível que uma pessoa desenvolva uma consciência de ser sujeito de direito?

Honneth procura mostrar que, junto com o surgimento de uma moral ou de uma sociedade pós-tradicional, houve também uma separação da função do direito daquela do juízo de valor. Na teoria de Ihrering e na tradição pós-kantiana de diferenciação de duas formas de respeito (*Achtung*), principalmente com base na pesquisa de Darwall encontra elementos para determinar a diferença entre direito e juízo de valor. Para o direito, a pergunta central é: como a propriedade constitutiva das pessoas de direito deve ser definida? No caso do juízo de valor: como se pode desenvolver um sistema de valor que esteja em condições de medir o valor das propriedades características de cada pessoa? (Honneth, 1992, p. 183ss *apud* Rosenfiel e Saavendra).

Para Honneth, os sujeitos de direito precisam, portanto, estar em condições de desenvolver sua autonomia, a fim de que possam decidir racionalmente sobre questões morais. Aqui Honneth fiel à sua

estratégia metodológica limita o desenvolvimento da autonomia para esfera da moral, porém, podemos alargar essa noção para outras esferas da vida individual e colectiva como: a economia, cultura, sexualidade, ambiente, etc. A luta por reconhecimento deveria, então, ser vista como uma pressão, sob a qual, permanentemente, novas condições para a participação na formação pública da vontade vêm à tona.

O direito deve ser visto, portanto, como a forma de expressão simbólica que, através da potencial efectivação da sua faculdade de entrar em juízo, permite ao actor social demonstrar que é reconhecido. Assim, a construção de uma sociedade de risco por via da exploração de areia na circular de Maputo representa uma outra negação de reconhecimento, visto que é negada a população residente na área o direito de viver em ambiente seguro, saudável e com paisagem adequada. Embora esteja legislada uma norma que orienta a actividade de exploração de recursos naturais em zonas residenciais, no caso em análise falta a sua efectivação.

Portanto, a negação de reconhecimento nas duas primeiras dimensões (amor e Direito) resulta também na negação da terceira forma de reconhecimento apresentada por Honneth que a esfera da *solidariedade* ou Comunidade de Valores.

Portanto, Honneth parte do princípio de que a terceira forma de reconhecimento deve ser considerada um tipo normativo, ao qual correspondem as diversas *formas* práticas de *autorelação valorativa*. Ele procura mostrar que com a transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna surge um tipo de individualização que não pode ser negado, aspecto também identificado por Beck acima.

A terceira esfera do reconhecimento deveria ser vista, então, como um meio social a partir do qual as propriedades diferenciais dos seres humanos venham à tona de forma genérica, vinculativa e intersubjectiva (Honneth, 2003). Nesta fase do desenvolvimento de sua teoria, Honneth denomina esta terceira esfera do reconhecimento de Solidariedade. Porém, em seu livro publicado em conjunto com Nancy Fraser, *Redistribuição e Reconhecimento (Umverteilung und Anerkennung)*, Honneth reinterpreta a esfera da solidariedade ou valoração social (*Wertschätzung*) a partir do princípio do *Rendimento (Leistung)* (Rosenfiel e Saavendra). Neste nível de integração social encontram-se valores e objectivos que funcionam como um sistema de referência para a avaliação moral das propriedades pessoais dos seres humanos e cuja totalidade constitui a autocompreensão cultural de uma sociedade. A avaliação social de valores estaria, então, permanentemente determinada pelo sistema moral dado por esta autocompreensão social.

Para que os actores sociais possam, portanto, desenvolver um *autorelacionamento* positivo e saudável, eles precisam ter a chance simétrica de desenvolver a sua concepção de vida boa sem desenvolverem as patologias oriundas das experiências de *desrespeito*, sobretudo, da natureza. O que significa uma experiência de desrespeito permanece ainda sem resposta. Na verdade, porque à experiência do reconhecimento corresponde sempre uma forma positiva de *experiência de si*, Honneth precisa partir do princípio de que o conteúdo do que seja desrespeito deve estar implicitamente vinculado às reivindicações individuais por reconhecimento: se e quando o sujeito social faz uma

experiência de reconhecimento, ele adquire um positivo entendimento sobre si mesmo; se e quando, ao contrário, um actor social experiencia uma situação de desrespeito, consequentemente, a sua positiva autorelação, adquirida intersubjectivamente, adoece.

Como podemos notar, portanto, à compreensão da dimensão social dos processos identitários e de construção da autonomia individual assenta sobre três esferas do reconhecimento: amor, direito e solidariedade. Para os indivíduos poderem dispor de suas autonomias individuais é preciso que socialmente sejam reconhecidas suas necessidades, sua igualdade legal e/ou suas contribuições sociais. O que reverte na possibilidade do sujeito realizar sua autonomia individual ao desenvolver uma autorelação marcada, respectivamente, pela autoconfiança, autorespeito e autoestima. A definição de reconhecimento remete a três esferas: a do amor, a do Direito e a da solidariedade/contribuição/*performance*. É a experiência de falta de reconhecimento em uma ou mais dessas esferas – violação, privação e exclusão, respectivamente – que serviria de motivação para a luta por reconhecimento.

Assim, considerando que a exploração de areia na circular de Maputo contribui grandemente para emergência de uma sociedade de risco e, em consequência, representa uma negação das três esferas de reconhecimento acima mencionadas (a do amor, a do Direito e a da solidariedade), a proposta de luta por reconhecimento apresentada por Honneth parece pertinente para compreensão dos mecanismos possíveis para se relacionar com a sociedade de risco emergente na cidade de Maputo.

Considerações Finais

Nesta etapa de considerações finais, antes vale lembrar que o problema aqui apresentado prende-se com a questão de desenvolvimento sustentável, apresentando uma reflexão sobre a actividade de exploração de areia no âmbito de uma sociedade de risco proposta por Ulrich Beck. O ponto central do artigo foram os areeiros do município de Maputo e Matola. Procurou-se perceber como se pode explicar aquela actividade no âmbito de uma sociologia de risco de Ulrich Beck; paralelamente, procurou-se mostrar como uma sociologia normativa seria útil para lidar com a sociedade de risco, nesse contexto buscou-se a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth para servir de pretensão para tal realização.

A exploração de areia na circular de Maputo foi entendida como criação de sociedade de risco na medida em que, apesar dos benefícios que ela traz (melhoria das estradas, construção de casas ligeiramente mais seguras, geração de renda para os directa ou indirectamente envolvidos, etc), cria perigos para as comunidades da cidade de Maputo e Matola, tal como Beck afirma leva a uma viagem de comboio contra um mundo, no qual temos de viver constantemente perante ameaça conhecida de catástrofe, mas sendo incapazes de reduzir a sua probabilidade; onde sabemos quem são os perpetradores, mas não podemos obriga-los a vir ao público; onde sabemos quais são os problemas. Entende-se que apesar dos benefícios individuais e coletivos que podem advir da exploração de areia simultaneamente são gerados riscos ambientais com efeitos catastróficos ao longo do tempo.

Em segundo lugar buscou-se o conceito de irresponsabilidade organizada de Ulrich Beck para mostrar como as elites políticas e económicas procuram ocultar esta realidade através de uma retórica voltada para o desenvolvimento. O poder público, por via do conselho municipal, está empenhado no crescimento de infraestruturas urbanas da cidade (estradas, escolas, mercado imobiliário, hospitais, etc.).

O poder político e o discurso académico falam da necessidade de desenvolvimento sustentável que compreende o desdobramento da proposta da Comissão Brundtland, trata-se de um discurso pragmático que enfatiza dimensão tecnológica e económica da sustentabilidade e que defende a possibilidade de articular crescimento económico e preservação ambiental. Essa perspectiva, em nosso argumento, configura-se como uma irresponsabilidade organizada visto que ela somente serve para ocultar os perigos que podem advir dessa actividade bem como retirar a legitimidade às reivindicações e preocupações de pessoas que protestam contra esses problemas.

Por fim, em jeito de crítica à sociedade de risco, buscou-se uma sociologia normativa sustentada na teoria de luta por reconhecimento onde procuramos argumentar que perante as ameaças da sociedade de risco esta teoria trazida por Axel Honneth seria o caminho de lidar com esta sociedade, uma vez que ela incorpora dimensões morais e éticas.

Bibliografia

- BECK, U. Sociedade de Risco. Rumo a uma outra Modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.
- CHELOTTI, M. Desterritorialização e Identidade Territorial. Uberlândia: Scielo, 2010.
- DIEGUES, António C. S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. São Paulo: Perspectiva, vol. 6, n. 1-2, p. 22-29, jan.-jun 1992.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- GIDDENS, Anthony. A teoria Social Hoje. São Paulo, UNESP, 2006.
- HAESBAERT, R. O Mito da Desterritorialização. Do "Fim dos Territórios" à Multiteritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HANNIGAN, John. Sociologia ambiental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- Imprensa Nacional de Moçambique. Lei 2/97. I Serie- Numero 7. 18 de Fevereiro de 1997.
- _____. Decreto 33/2006. I serie - numero 35. 30 de Agosto de 2006.
- LIMA, Gustavo da C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. Ambiente & Sociedade, Campinas, v. 6, n. 2, jul.-dez, 2003.
- MAZUR, F & PONTES. L. Um Estudo acerca dos aglomerados de exclusão na cidade Maravilhosa. Costa Rica: Revista Geográfica de América Central, 2011.

OSÓRIO, L. Desterritorialização e Reterritorialização. Disponível em <http://ambientesgeograficos.blogspot.com/2010/08/desterritorializacao-e.html> acessado aos 16 de Junho de 2018 às 16h30min.

RAFFESTIN, C. Por uma Geografia do Poder. Trad. França, M.S.L. Editora Ática, s/d.

ROSENFELD, Cinara L. e SAAVEDRA, Giovani A. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. In Sociologias, nr 33, ano 15, Maio/Agosto, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, M. J. L. O Território sobre espaço de poder, Autonomia e Desenvolvimento. In CASTRO, et al (org). Geografia Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Resumo

Certas organizações da sociedade civil moçambicana observam uma dependência em relação às agências doadoras da comunidade internacional. Este facto não impede porém possibilidades de exercício da autonomia baseada na capacidade de articulação de diversos interesses numa lógica de ação coletiva. Esta pode mobilizar amplo apoio popular, alterar as relações de poder e lograr sucesso em disputas públicas contra outros agentes como, por exemplo, o governo e as agências doadoras que, eventualmente, defendam interesses desavindos. Outrossim, estratégias de subsistência podem seguir muitos caminhos diferentes, um dos quais envolve a possibilidade da sociedade civil optar pela dependência como expressão da sua autonomia. Este artigo é derivado da nossa tese de doutoramento e baseou-se numa metodologia qualitativa. Mais especificamente foram usadas entrevistas semi-estruturadas para colher dados pertinentes entre os membros das organizações da sociedade civil, do governo e das agências doadoras da comunidade internacional. Este exercício que implicou uma articulação entre a teoria e a empiria permitiu-nos chegar a conclusão de que, contrariamente ao que várias vozes da opinião pública e alguma literatura científica defende, as organizações da sociedade civil moçambicana têm sempre autonomia, mesmo quando a expressão desta contraria certas expectativas da sociedade em geral.

Palavras-chave: Sociedade civil. Dependência. Relações de poder. Autonomia.

Abstract

Some Civil Society Organizations in Mozambique have been perceived in a situation of dependency as far as donor agencies of the international community are concerned. This fact, though, does not hinder the possibility of an autonomous based on its capacity to articulate several interests in logic of collective action that may mobilize popular/ wide audience, alter power relations, and succeed in case of public disputes againsts other agents, such as, the government, donor agencies, that eventually, may defend conflicting interests. Also, coping strategy mechanisms may follow different paths, one of them may push CSOs to opt for dependency as an expression of their autonomy. This article derives from our PhD thesis and is based on a qualitative methodology. Specifically, we applied interviews to gather relevant data from civil society organization, government and donor agencies. Matching the theoretical and empirical data we came to the conclusion that, against what part of the public opinion and some scientific literature argue, the civil society organizations in Mozambique are autonomous. But the way they express their autonomy do not always correspond to the everyone expectation.

Key words: Civil Society; Dependency; Power relations; Autonomy

Introdução

Na esteira da minha tese de doutoramento, argumento neste artigo que nas relações de poder que se estabelecem entre a sociedade civil, o governo e as agências doadoras da comunidade internacional há muitos interesses em jogo. Para a sua satisfação cada um destes agentes mobiliza lógicas de ação coletiva que podem ser orientadas tanto para a dependência como para a autonomia. Neste prisma se apresenta o conceito da autonomia dependente³, que explora, entre outros, a articulação complexa entre as liberdades substantivas individuais e os elos das conjunturas e estruturas sociais.

² Sociólogo, docente e investigador da Universidade Eduardo Mondlane.

³ A noção de autonomia humana é complexa, uma vez que depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós próprios precisamos de aprender uma linguagem, uma cultura, um saber e é preciso que tal cultura seja bastante variada para que possamos fazer a escolha no *stock* das ideias existentes e refletir de maneira autónoma. Portanto, esta autonomia alimenta-se de dependência (Morin, 2008: 96). Na linha de Morin, Pedro Geraldo identifica a noção de

Nas lutas que as organizações da sociedade civil moçambicana desencadeiam muito está em jogo. Os equilíbrios a serem estabelecidos entre os interesses públicos e os particulares apresentam a questão de saber de quem são os interesses que pesam mais na balança. A resposta depende em muito de quem exerce maior poder de influência. Assim, a autonomia relativa dos intervenientes na arena pública moçambicana revela desigualdades de poder que condicionam diferentes práticas associativas, ou lógicas de ação coletiva, através das quais tanto as organizações da sociedade civil como o governo e as agências doadoras da comunidade internacional tentam manter ou melhorar suas capacidades de influência.

Uma tendência comum orienta os mais poderosos e os menos poderosos a se juntarem com outros integrantes de suas respectivas categorias sociais a fim de abordarem o conflito de forma organizada e coletiva. No entanto, de acordo com as análises de Mancur Olson (1998) sobre lógicas de ação coletiva, existem grandes probabilidades das relações de poder não sofrerem mudanças dramáticas por essa coletivização do conflito. Nos termos de Olson, a razão é que o poder superior também significa habilidade superior para defender e reproduzir o poder. Os poderosos são menos numerosos, mais dificilmente se dividem uns contra os outros, têm uma visão mais clara do que querem defender e têm maiores recursos para agir concertadamente tal o caso do governo e das agências doadoras em comparação com as organizações da sociedade civil na sua plataforma de intervenção (G20). Esta manifesta desigualdade de capacidades tem implicações no sentido das relações de poder, onde os dois primeiros mais facilmente conseguem impor o seu domínio e garantir a satisfação de seus interesses.

O artigo comporta três secções. Começa por descrever as possibilidades de mudança nas relações de poder com recurso às lógicas de acção colectiva de que a sociedade civil pode servir-se no processo de interação com outros agentes que intervêm na arena pública tais sejam, por exemplo, o governo e as agências doadoras da comunidade internacional. Na sequência analisa os interesses em jogo nas relações entre estes agentes e observa que nenhum deles dispõe de autonomia absoluta e que o sucesso de cada um depende das circunstâncias, capacidade de negociação e consentimento dos outros. Neste prisma, na última secção nota-se que, para efeitos de subsistência e satisfação de interesses próprios, determinadas organizações da sociedade civil optam pelo fomento da dependência como expressão da sua autonomia, facto que a opinião pública pode criticar ao confundir dependência com subserviência e falta de autonomia.

Possibilidades de mudanças nas relações de poder

Perante o quadro traçado na linha das análises de Olson (op.cit.), possibilidades de mudança nas relações de poder pressupõem uma abordagem estratégica de ação coletiva dos menos poderosos que

autonomia complexa (autonomia dependente) como o primeiro tópico do paradigma da complexidade (Gerlado, s.a., p. 64).

agregue recursos individuais dos membros das organizações da sociedade civil para articular interesses comuns que, superando as particularidades, definem uma identidade comum capaz de contornar os obstáculos à organização efetiva e oferecer oportunidades de sucesso. Isto quer dizer que a plataforma da sociedade civil que se encontra em posição de poder inferior se entender aumentar o seu potencial de mudança terá que procurar fazê-lo por meio de superação dos custos comparativamente mais altos da ação coletiva, através da mudança dos padrões de acordo com os quais esses custos são subjetivamente avaliados dentro da sua própria coletividade.

Somente na medida em que as organizações da sociedade civil conseguirem formar uma identidade coletiva, de acordo com os padrões nos quais os custos de organização estão subjetivamente esvaziados, poderão esperar mudar a relação de poder original, caso isso seja do seu interesse. Por outro lado, os que detêm poder relativamente inferior é que mais precisam de agir em termos não individuais, na base de uma noção de identidade coletiva, simultaneamente gerada e pressuposta por suas associações.

Entretanto, a lógica de ação coletiva dos relativamente destituídos de poder difere daquela dos relativamente poderosos, na medida em que a primeira implica um paradoxo que está ausente na segunda – o paradoxo de que seus interesses só podem ser defendidos na medida em que são parcialmente redefinidos. Por isso, as organizações da sociedade civil nas quais a ação coletiva dos relativamente destituídos de poder tem lugar precisam sempre de ser construídas de modo que expressem os interesses comuns entre os mais diversificados interesses particulares dos seus membros⁴.

Na esteira das elaborações teóricas de Offe e Wiesensthal (1984), apresentamos em seguida um esquema do sentido dicotômico das lógicas de ação coletiva que tendem a caracterizar as relações de poder entre a sociedade civil (plataforma G20), o governo e as agências doadoras da comunidade internacional em Moçambique:

1 - Atuação ao nível da *integração sistémica* versus atuação ao nível da *integração social*. A desintegração no primeiro nível, onde se situam, grosso modo, o governo e as agências doadoras, equivale a falhas na sua estrutura orgânica que podem ser rapidamente corrigidas e normalmente o são; a desintegração no segundo nível onde se posiciona a plataforma das organizações da sociedade civil significa *conflito*, ausência de consenso e de aceitação, problemas de difícil resolução e que muitas vezes levam ao desânimo e cisões.

⁴ Exploremos o dilema heterogeneidade versus identidade coletiva. O problema não implica somente a diversidade de posições e interesses que existem entre os atores sociais, mas também a diversidade que existe, por assim dizer, dentro de cada indivíduo. Quanto maiores as OSC, mais necessário se torna para elas achar alguma forma de reconciliar todos ou pelo menos uma parte daqueles conceitos de interesses heterogêneos.

2 - Padrão *instrumental-monológico* de ações coletivas contra padrões *dialógicos*. No primeiro padrão, o governo e as agências doadoras quase que exclusivamente agregam e transmitem interesses. Debates sobre seus objetivos ocorrem normalmente ao nível da liderança para posterior transmissão das diretivas traçadas. No segundo padrão, a plataforma das organizações da sociedade civil precisa de se esforçar para desempenhar um papel ativo na definição e transformação dos interesses dos seus inúmeros membros. Neste caso o debate dos seus objetivos precisa de ser, regularmente, estendida às comunidades de base.

3 - Na esteira dos pontos anteriores (pressupostos 1 e 2) verifica-se por parte do governo e das agências doadoras o “exercício do poder efetivo e vinculativo de seus dirigentes” enquanto os representantes das organizações da sociedade civil têm um “poder precário e difuso” que se realiza através da capacidade de mobilização dos demais membros.

Apesar do esquema apontar maiores limitações para as organizações da sociedade civil, estas têm por vezes ativado lógicas de ação coletiva através da qual conseguem obter sucessos em disputas públicas contra o governo e as agências doadoras, dependendo das circunstâncias, relações estabelecidas e interesses em jogo.

Interesses em jogo nas relações entre doadores, governo e sociedade civil

Análises das relações de poder entre a sociedade civil, o governo e as agências doadoras na arena pública moçambicana revelam que medidas sociológicas de igualdade e desigualdade da autonomia daqueles agentes somente nos fornecem informações na medida em que indicam a distância ou proximidade entre uma realidade social dada e um ideal normativo de igualdade supostamente desejada.

A opinião pública e parte dos nossos entrevistados alimentam o ideal normativo sobre o sentido de autonomia a partir do qual concluem que esta ou aquela organização tem ou não tem, tem mais ou tem menos autonomia nas suas posições e ações. Noutros termos, depreendemos que falar de graus de autonomia/dependência só tem interesse porque remete para uma equação lógica, colocada em termos normativos, cuja substância cognitiva sustenta a crença de que a sociedade civil, o governo e os doadores deveriam ter igual autonomia⁵ nas suas relações de interação. Mas é importante notar que este ideal normativo pode ser completamente desnecessário para agentes que entendam não precisar daquela “igualdade” para satisfazer seus interesses.

No contexto da dependência da ajuda que o país atravessa, quando se discute a questão das políticas públicas de desenvolvimento verifica-se que o doador fornece recursos em troca de pacotes de reformas políticas que é suposto tratar o problema enfrentado pelo governo recipiente e pela

⁵ Quando não nos prestamos a essa equação normativa e ignoramos os que a defendem ou a atacam, a informação sociológica sobre a autonomia ou falta dela não tem qualquer utilidade. Nestes termos, o que mais conta não é a informação sobre os graus de autonomia como tais, mas as conclusões que tiramos do grau de conformidade ou não entre a realidade sociológica e as pretensões normativas (Cf. Offe e Wiesenthal, op.cit.).

sociedade civil. O doador, o governo e a sociedade civil mostram-se interessados na análise do impacto das políticas públicas de desenvolvimento, embora as suas relativas posições e motivações possam ser diferentes.

O objetivo do doador na análise do impacto das referidas políticas advém do seu interesse pela eficiência política (por exemplo, tentar corrigir os desequilíbrios macroeconómicos), altruísmo (por exemplo, combate à pobreza), ou outros interesses de longo prazo (tais como vantagens comerciais e/ou outros ganhos políticos). O interesse do governo deriva do facto do seu eleitorado ser a sua razão de existência (por exemplo, o eleitorado elege o governo e este é financiado para fornecer serviços ao eleitorado/sociedade). E o interesse da sociedade civil advém da necessidade de busca de espaços cívicos de reivindicação de liberdades substantivas.

O doador não está diretamente ligado ou obrigado a prestar contas ao eleitorado moçambicano, enquanto o governo deve prestar contas ao seu eleitorado e ao doador. Se o interesse e a perceção do doador e do eleitorado moçambicano diferem, a lealdade do governo em relação ao doador ou ao eleitorado dependerá de quem exerce mais pressão coerente e sustentada sobre o governo. Se o poder do processo democrático é fraco em relação a profundidade da dependência da ajuda, o governo tenderá a ser mais responsável para os doadores que para o seu próprio eleitorado/sociedade⁶.

Dada a assimetria de informação e a autonomia relativa sobre os recursos (ajuda externa fornecida pelo doador), o controlo do processo político (exercido pelo governo) e a capacidade de mobilização pública para protestos contra políticas do governo (que pode ser ativada pela sociedade civil), o doador não pode garantir completamente que o governo, por um lado, e as organizações da sociedade civil, por outro, implementarão as reformas políticas que do ponto de vista do doador são necessárias para alcançar os objetivos perseguidos pelo sistema da ajuda externa.

O governo moçambicano e a sociedade civil pretendem garantir o fluxo da ajuda, mas podem ter interesses políticos que diferem daqueles do pacote de reformas políticas promovidas pelo doador. Segue-se que o doador pode parar de financiar o processo das políticas públicas de desenvolvimento quando entender que elas não servem para a satisfação de seus interesses explícitos ou implícitos.

Manipulação dos fluxos quantitativos da ajuda (sanções financeiras e flexibilização de tranches, por exemplo) pode não fornecer incentivos para o governo e a sociedade civil cumprirem com as orientações políticas do doador e suas metas. Por um lado, a assimetria de informação, a autonomia relativa das partes e o controlo do poder num complexo ambiente político faz com que seja muito difícil para o doador decidir acerca das sanções.

Adicionalmente, a manipulação dos fluxos de ajuda não penaliza apenas o governo e as organizações da sociedade civil recipientes que pautem pela falta de cometimento, mas atinge também o povo em geral com a resultante falta de recursos. Este facto pode desencorajar o doador de usar

⁶ Para mais detalhes sobre abordagens desta natureza, que derivam da teoria do Principal-Agente Vide: Killick, Castel-Branco and Gester (2005); de Renzio and Hanlon (2007); Castel-Branco (2011, p. 6,7)

sanções para penalizar ou encorajar aqueles agentes. Ademais, outros interesses diplomáticos, políticos e económicos podem impedir o doador de adotar tais sanções. Pode haver casos de diferenças políticas substanciais entre o doador e os agentes que não podem ser resolvidas com a aplicação de sanções.

Assim, a efetividade das sanções financeiras depende do espaço de manobras que os agentes detêm que, por sua vez, depende de vários fatores tais como a distância entre as preferências do doador e dos agentes; o cometimento do doador na perseguição dos seus indicadores fulcrais; a vontade, habilidade e a capacidade de advocacia e lobby das organizações da sociedade civil e dos grupos de interesse locais para articular estratégias e fazer pressão a favor ou contra as políticas públicas preferidas pelo doador.

Segue-se que a melhor alternativa é a de garantir que os agentes se identifiquem voluntariamente com as políticas do doador⁷. Noutros termos, até certo grau, os agentes se apropriam dos valores, conceitos e objetivos do doador e passam a agir de forma consentânea. Ownership⁸ ou, no mínimo, appropriation⁹ das políticas públicas de desenvolvimento podem assim ser a melhor opção para manter os agentes no reino das preferências do doador independentemente da vontade geral da sociedade¹⁰.

Neste prisma, percepções acerca de ownership diferem entre os agentes, dependendo dos interesses perseguidos em cada contexto. Sob a dependência da ajuda, as relações de poder entre os agentes são altamente desiguais e as prioridades concernentes ao desenvolvimento podem diferir substancialmente entre eles. Assim, as estratégias que buscam o ownership podem seguir muitos

⁷ A doutrinação deve, por exemplo, resultar da assistência técnica fornecida pelo doador; ou da educação dos gestores e analistas políticos que trabalham para os agentes, dada a natureza e o conteúdo da economia política e o pensamento das políticas económicas que dominam as escolas em que os funcionários dos agentes são formados, que têm sido escolhidas pelo doador (Castel-Branco, 2011, p. 7, 9).

⁸ Uma alternativa, a perspectiva heterodoxa, baseada na economia política do desenvolvimento, entende ownership como o resultado das dinâmicas de contestação para a influência sobre a direção do desenvolvimento, suas opções, prioridades, desafios, conexões e oportunidades (em suma, dinâmicas do desenvolvimento). Em outras palavras, os resultados da reforma do setor público, não interessa como ele seja definido, reflete ownership como uma contestação dinâmica para influenciar a direção da reforma. O desenvolvimento económico e social envolve uma permanente disputa pelo ownership das dinâmicas do desenvolvimento, das instituições e das conexões económicas e sociais, tal que o direito para e a natureza social do ownership são uma forte questão em disputa. O que mais interessa no desenvolvimento económico e social não é ownership, por si, mas a interação política e social e conflitos pela influência e conflitos para influenciar as dinâmicas e políticas de desenvolvimento. De facto, como nota Castel-Branco (2011) fora dessas interações políticas e sociais e conflitos pela influência, ownership não significa nada.

⁹ A diferença entre ownership e appropriation nem sempre é clara. Na literatura, ownership dos pacotes de reformas políticas sempre refere ao pacote (ideias, interesses, visões, arquiteturas e medidas políticas) pertencentes a agência recipiente. Appropriation pode ser definida como uma forma fraca de ownership desde que esta se refira a adoção pela agência recipiente do pacote de reformas políticas que não foram originadas dentro da agência. Na prática, porém, appropriation pode ser entendida como parte de, ou um passo para um completo ownership. O acervo de literatura sobre o espaço político, por exemplo, considera que a appropriation é a única forma realística de ownership dado que um completo ownership não é possível (Castel-Branco, 2011).

¹⁰ A apropriação das políticas do doador pelos agentes garante a possibilidade de manter em dia o programa de reformas, pouco importando o quanto difíceis e impopulares tais políticas podem ser. Portanto, o sucesso (medido pela implementação do pacote de reformas, não pelo seu impacto) depende, em alto grau, do ownership do agente ou, pelo menos, appropriation do programa (Killick, Castel-Branco and Gerster 2005; Castel-Branco, 2011).

caminhos diferentes¹¹, um dos quais envolve a possibilidade dum agente, o mais fraco, expressar a sua autonomia pela aparente não detenção de uma estratégia própria e nem interesse em desenvolver uma¹².

Dependência estratégica como sentido de autonomia – Notas finais

Como defendemos teoricamente e os dados empíricos têm vindo a corroborar, as organizações da sociedade civil remetem para um processo de luta pela conquista, usufruto e defesa de liberdades em diversos âmbitos da sociedade moçambicana. Esse processo é dinâmico e envolve sempre relações de poder caracterizadas por tensão, conflito, disputa, alianças e negociações em torno de interesses em jogo no campo político. Nele, verificámos que as organizações da sociedade civil têm sempre poder negocial e, portanto, um sentido de autonomia relativa na prossecução de estratégias que visam alcançar os seus próprios interesses. Dependendo de seu carácter e da perceção de quem os interpreta, tais interesses podem frustrar, ou não, expectativas criadas por outros membros da sociedade.

Neste prisma, entendemos que todo o processo de autonomia e/ou dependência pressupõe sempre a busca de satisfação de interesses que podem ser coletivos ou individuais, altruístas ou egoístas, emancipatórios ou perversos. Mas como saber se, por exemplo, o interesse de uma organização “dependente” é a busca de mais autonomia? E, por outro lado, não pode haver situações em que organizações “autónomas” prefiram optar por uma dependência estratégica para efeitos de sua subsistência?

A interpretação dos dados pertinentes do nosso campo de análise mostra que os dois são possíveis mesmo que convicções morais aprovem ou desaprovem um ou outro. De igual modo, as duas situações contêm autonomia na medida em que elas pressupõem decisões tomadas e levadas a cabo no sentido da satisfação de interesses re/definidos.

Ao verificarmos que a autonomia das organizações da sociedade civil moçambicana se processa em termos relativos e dependentes ao enfrentar diversos condicionalismos, confirmamos que

¹¹ Esta perspetiva também tem fortes implicações na avaliação do impacto das políticas de desenvolvimento e suas mudanças. Se existe um conflito e disputa social acerca das opções e direções do desenvolvimento, segue-se que tanto o ownership como as medidas de sucesso são áreas de disputa e conflito. Adicionalmente, a questão de saber se a avaliação focaliza os processos ou resultados (ou os dois, dado que podem estar interrelacionados), existe uma alta questão em disputa sobre que processos ou resultados são considerados para a avaliação. Assim, ownership e sucesso estão ligados na medida em que a natureza social do poder de ownership é uma determinante das opções e direções do desenvolvimento e, obviamente, dos indicadores do sucesso. As disputas sociais pelo ownership afetam como o sucesso é definido e medido, na mesma medida que a análise do sucesso reflete dinâmicas sociais, económicas e disputas políticas pelo ownership e contribui para legitimar o poder do ownership socialmente estabelecido (Castel-Branco, 2011, p. 10).

¹² A perspetiva da economia política foi também apresentada, a que liga ownership com a disputa social e conflito para a influência nas dinâmicas do desenvolvimento; daí que, nesta perspetiva ownership não tem nenhum significado real independentemente das dinâmicas das questões do desenvolvimento e seus conflitos. Daí, os governos recipientes, doadores e outros grupos de interesse social não terão apenas diferentes perceções de ownership, mas essas perceções também só farão sentido dentro de interações específicas entre eles num determinado momento dado que eles fazem parte de interações dinâmicas e complexas entre diferentes agentes e disputadas, conflitantes e complementares agendas estratégicas para influenciar a direção da mudança política e do desenvolvimento (Castel-Branco, 2011, p. 12).

a sua observância envolve sempre processos de negociação e consentimento entre as partes, como advertiu Engelhardt (1998). Assim, notamos que, efetivamente, nenhum dos intervenientes na disputa pública pelo poder de decisão escapa às capacidades de influência dos outros e que, nesta linha, a prevalência de determinados interesses em detrimento de outros depende das circunstâncias e do poder de negociação e não da posse de autonomia absoluta. Neste quadro de relações de interação entendemos que as organizações da sociedade civil moçambicana têm sempre autonomia mesmo quando optam pela dependência como forma de subsistência.

Bibliografia

BARTOLI, H. *Repensar o Desenvolvimento. Acabar com a Pobreza*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

CASTEL-BRANCO, C. *Dependência da Ajuda Externa, Acumulação e Ownership. Contribuição para um Debate de Economia Política*. Maputo: IESE, 2011.

ENGELHARDT, H.T. *Fundamentos de Bioética*. São Paulo, Loyola, 1998.

FRANCISCO, A. “Sociedade Civil em Moçambique: expectativas e Desafios”. In L. de Brito et. al. (Orgs.) *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo: IESE, 2010.

GERALDO, Pedro “Sociologia da Autonomia Complexa: A Construção Social da Solidariedade”. *Confluências, Revista interdisciplinar de Sociologia e Direito*, PPGSD-UFF, s.d.

HANLON, J. e T. Smart. *Há Mais Bicicletas – Mas Há Desenvolvimento?* Maputo: Missanga Ideias & Projetos Lda, 2008.

KILLICK, Tony, CASTEL-BRANCO, Carlos e GESTER, Richard. *Perfect Partners? The Performance of Programme Aid Partners in Mozambique, 2004*, Maputo, PAPs e GoM, 2005.

LOPES, C. *Cooperação e Desenvolvimento Humano: A Agenda Emergente para o novo Milénio*. São Paulo: UNESP, 2005.

MACAMO, E. *Um País Cheio de Soluções*. Maputo: Produções Lua, 2006.

MACAMO, E. “Against Development”. *CODESRIA Bulletin*. 3&4: 5-7, 2005.

MANYASA, E. “Democratising to Develop or Developing to Democratis: Which Way for the African State”, In K. Matlosa et. al. (Eds.), *The State, Democracy and Poverty Eradication in Africa*. Johannesburg: EISA, Global Print, 2008.

MARSHALL, T. *Citizenship and Social Class, and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.

MILANDO, J. *Cooperação sem Desenvolvimento*. Lisboa: ICS, 2005.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, E. *A Ética do Sujeito Possível. Ética, Solidariedade e Complexidade*. São Paulo: Palas-Athena, 2000.

NEGRÃO, J. “A Propósito das Relações entre ONGs do Norte e a Sociedade Civil Moçambicana”. Apresentado no *Curso de Formação em A Globalização Alternativa e as Organizações Não-governamentais do Espaço de Língua Oficial Portuguesa*, CES, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, outubro de 2003.

NGOENHA, S. *Das Independências às Liberdades*. Maputo: Edições Paulistas, 1993.

NIPASSA, Orlando. “Autonomia e Dependência da Sociedade Civil no Processo de Desenvolvimento Humano em Moçambique”. *Tese de Doutoramento*, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), 2016.

OFFE, Clauss e WIESENTHAL, Helmut. “Duas Lógicas de Ação Coletiva: Notas Teóricas sobre a Classe Social e a Forma de Organização”, em Clauss Offe, *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLSON, Mancur. *A Lógica de Ação Coletiva: Bens Públicos e Teoria dos Grupos*. Oeiras: Celta Editores, 1998.

RENZIO, P. de e HANLON, Joseph. *Contested Sovereignty in Mozambique: The Dilemmas of Aid Dependence*. Oxford: University College, 2007.

SACHS, I. *Développement, droits, et citoyennetés*. Rio de Janeiro: Instituto de Investigação sobre as Relações Internacionais do Ministério dos Negócios Estrangeiros, 1998.

SEN, A. *O Desenvolvimento como Liberdade*. Lisboa: Gradiva, 2003.

SILVA, A. e PINTO, J. M. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

TOPSOE-JENSEN, Bente et. al. *Estudo de Mapeamento das Organizações da Sociedade Civil em Moçambique*. Maputo: Altair Asesores e Agriconsulting SL, 2015.

TOURAINÉ, A. *Pensar de Outro Modo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

O Trabalho Alienado na Perspectiva de Karl Marx

Chico Francisco Faria¹³

Resumo

O texto discute sobre o Trabalho Alienado em Marx. Pelo trabalho o Homem transforma e humaniza o seu meio e, isto o coloca num lugar de destaque no mundo animal. Na sociedade de propriedade privada, o trabalho é feito sob a orientação do senhor capitalista que é o detentor dos meios de produção. Vivemos num mundo em que tudo virou mercadoria e até o próprio homem oferece a sua força produtiva ao dinheiro para a sua sobrevivência, a resposta a essa preocupação é incognita, sobretudo nos dias de hoje. Aliás, o trabalho capitalista é responsável por transformar o Homem em mercadoria que é comprada em troca de um salário. Entretanto, com a proclamação da independência, em 1975, nascem no seio do povo novas expectativas. Portanto, reconhecemos que Marx deixou um legado tão grande para a humanidade se desfazer dos abusos do capitalismo. O problema do desemprego e miséria são marcas do capitalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Homem. Trabalho. Alienação. Capitalismo no Contemporâneo.

Abstract

The text discusses Alienated Labor in Marx. Through work, Man transforms and humanizes his environment, and this places him in a prominent place in the animal world. In privately owned society, the work is done under the guidance of the capitalist master who holds the means of production. We live in a world where everything has become a commodity and even man offers his productive power to money for his survival, the answer to this concern is incognita, especially nowadays. In fact, capitalist labor is responsible for transforming Man into commodity that is bought in exchange for a salary. However, with the proclamation of independence in 1975, new expectations were born within the people. Therefore, we recognize that Marx left such a legacy for humanity to rid itself of the abuses of capitalism. The problem of unemployment and misery are marks of contemporary capitalism.

Keywords: Man. Work. Alienation. Capitalism in the Contemporary.

Introdução

O artigo tem com o tema “O Trabalho Alienado na Perspectiva de Karl Marx” enquadra-se no âmbito do trabalho capitalista em Moçambique no capitalismo atual. Nele pretendemos trazer ao alto uma teoria bastante conhecida e central de todo o pensamento de Marx - o trabalho alienado, que constitui uma das questões principais sobre as quais Marx erguia a sua reflexão.

O trabalho é inerente ao Homem, enquanto atividade sem a qual ele não pode viver. Aliás, o trabalho é uma característica singular e atividade primária do ser humano. Pelo trabalho o Homem transforma e humaniza o seu meio e, isto o coloca num lugar de destaque no mundo animal. De fato, Marx concebe o trabalho como “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1996, p. 297). O trabalho é símbolo da expressão da liberdade e supremacia do Homem na natureza.

¹³ Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro na Escola de Serviço Social, Docente Universitário na Categoria de Assistente Universitário na Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique no curso de Serviço Social.

Com o crescimento da população em Moçambique e o desenvolvimento da história, o trabalho foi ganhando uma complexidade que deu origem a divisão social do trabalho e o surgimento da propriedade privada. É no contexto da propriedade privada onde ocorre o trabalho alienado.

Na sociedade de propriedade privada, o trabalho é feito sob a orientação do senhor capitalista que é o detentor dos meios de produção. É aqui onde reside o nosso problema, que consiste em perceber a seguinte questão: *porque as pessoas vendem as suas forças e fazem do trabalho uma atividade a elas alheias?* A partir do momento em que o trabalho se apresenta sob a forma da propriedade privada na sociedade capitalista, ele não mais representa o mundo do trabalhador, não mais expressa a liberdade do trabalhador sobre a Natureza, mas passa a ser uma atividade que se aliena e significa a perda do controle de si por parte do trabalhador.

O objetivo geral deste artigo é analisar o contributo de Marx para a compreensão do trabalho na sociedade capitalista. Constituem objetivos específicos deste trabalho, analisar o contributo de outros pensadores para a concepção da alienação em Marx; discutir e perceber a concepção de Marx sobre o trabalho alienado e o seu impacto na sociedade capitalista; compreender o contributo de Marx na interpretação do trabalho alienado na realidade contemporânea; e reflexão sobre as críticas feitas à teoria de alienação em Marx. A partir destes objetivos, nos propomos a oferecer uma resposta a nossa pergunta de pesquisa. A resposta a nossa pergunta de pesquisa não será baseada em criação nossa. Ela estará baseada nas descobertas feitas por Marx na sua atenta observação da sociedade capitalista de seu tempo. Marx procurou fornecer resposta aos problemas que ele constatou através de uma profunda observação científica da sociedade.

Este artigo, tal como o título sugere, aborda a questão da alienação do trabalho em Karl Marx e para percebermos o pensamento do autor, o método da pesquisa consiste na leitura, compreensão, crítica e reflexão de obras de Karl Marx, sobretudo aqueles textos que se apresentaram essenciais para esta pesquisa como é o caso dos Manuscritos Económico – Filosóficos; sendo que aos outros nos dedicamos a leitura daquelas partes que interessavam a pesquisa. A compreensão da alienação para o pensamento de Marx é um passo andado para nos situarmos num horizonte de combate a alienação, pois, ninguém tem o direito de reduzir o outro a condição de mercadoria.

1. Marx e o Trabalho Alienado

1.1. Concepção Marxista de Trabalho

Nas reflexões de Marx o trabalho constitui uma temática central. Para este pensador o trabalho representa a essência humana. O Homem existe quando trabalha, transforma a Natureza; por isso ele é fonte de relações fecundas entre o Homem e a Natureza, mas também entre o Homem com o Homem. O trabalho é das maiores conquistas do Homem e sinónimo de liberdade, pois, passou a conferir ao Homem uma maior autonomia e poder de decisão sobre o natural.

O trabalho é uma expressão de vida tipicamente humana, um valor primário e indelével do ser do Homem. “O trabalho é um processo entre o Homem e a Natureza, um processo em que o Homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1996, p.

296). Para o nosso pensador é pelo trabalho que o Homem modifica a sua condição na Natureza, se sobrepõe à Natureza, transcende e cria tudo o que lhe garante uma maior autonomia e liberdade.

Em Marx o trabalho é que é responsável por conferir ao Homem uma posição de “Senhor da Natureza”. Este é também responsável por modelar a vida social, ou seja, as relações entre os Homens. O trabalho ou a produção não é senão a “apropriação da natureza pelo indivíduo, no interior e por meio de uma determinada forma de sociedade” (MARX, 2008, p. 243). Este pode ser concebido como “o processo que se caracteriza entre o Homem e a Natureza, o processo no qual o Homem com a atividade materializa, regula e controla a troca de substâncias entre si e a Natureza” (BURLATSKI, 1987, p. 148).

O trabalho é o que torna possível a existência do Homem na Natureza. O Homem, pelo trabalho, modifica a Natureza e a si mesmo. O trabalho é um meio de realização do Homem e fonte de um bem-estar, pois proporciona meios de subsistência à sociedade humana. É pelo trabalho “que os membros da sociedade apropriam-se dos produtos da natureza para as necessidades humanas” (MARX, 2008, p. 244).

O Homem, segundo Marx, se difere dos demais animais pela sua capacidade de criar objetos para trabalhar e transcender a Natureza diferentemente dos animais que o fazem por uma mera questão instintiva de sobrevivência (MARX, 1996, p. 293). Ele é essencialmente *faber* e através de suas mãos produz bens materiais para a sua vida. O trabalho é concebido por Marx como criador de valores de uso. O trabalho enquanto útil é uma condição de existência do Homem, independentemente de todas as formas de sociedade. Ele é a eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre Homem e Natureza e, portanto, da vida humana.

“Na produção, os membros da sociedade apropriam-se dos produtos da natureza para as necessidades humanas” (MARX, 2008, p. 244). A ideia proposta por Marx no trecho previamente citado é de que o trabalho representa o processo pelo qual o Homem dá vida e sentido ao seu ser, mas também ao ser da Natureza. Em Marx não podemos conceber o homem sem o trabalho. É o trabalho que conferiu e confere ao Homem a sua existência. Pelo trabalho o Homem cria mecanismos artificiais de dominação sobre a Natureza.

Contudo, é importante salientar que Marx ao desenvolver a sua teoria sobre o trabalho estava convencido que o Homem se afirma e se constrói pelo trabalho; que o Homem se identifica com o trabalho. O trabalho representa a condição de realização e felicidade do homem; o trabalho é que está na origem do progresso do homem. Mas com o surgimento do capitalismo este se tornou estranho ao homem, causa de angústia e sofrimento. O capitalismo representa o contexto no qual o homem é despojado da sua essência – o trabalho.

1.2. O Capitalismo

Na obra *O Capital*, Marx tem como seu principal objetivo perceber o modo de produção capitalista, as relações de produção e de troca que são o fundamento do capitalismo. O capitalismo foi visto por Marx como a última formação econômico-social baseada sobretudo na exploração do

homem pelo homem (Ciência da Sociedade, 1980, p. 93). O capitalismo representa um sistema econômico e social caracterizado pela existência da propriedade privada, no qual, os senhores detentores dos meios de produção, compram a força de trabalho para produzir bens. Uma vez produzidos os bens, no contexto de um mercado de livre concorrência, estes entram numa luta selvagem em busca do lucro.

A este respeito, Luxemburg vai afirmar que “o que caracteriza a forma capitalista específica desta produção é o fato de que os meios de produção materiais atuam como capital, isto é, como contrapartida do trabalho assalariado” (LUXEMBURG, 1976, p. 53). A análise marxista do capitalismo parte de uma observação e compreensão histórica. Por isso, é importante olharmos para alguns elementos históricos que teriam levado ao surgimento deste novo sistema de produção e organização social.

O trabalho, tal como fizemos menção no ponto anterior, é concebido por Marx como artífice de toda e qualquer forma de organização social. Em tempos primitivos as pessoas trabalhavam a terra e dedicavam-se a caça e a pesca sempre num espírito de partilha. Reinava um espírito de coletivismo, comunidade e família. Com o desenvolvimento da sociedade e crescimento das populações há dissolução da organização primitiva e, isto deu lugar ao surgimento de uma sociedade dividida em classes distintas. Com o decorrer do tempo a forma de organização do tipo familiar deixa de ser a unidade básica de produção. Há mudanças durante séculos que mexem com a vida econômica e social. A criação da máquina e o aparecimento da fábrica transformaram lentamente a economia (VILLIA, 2000, p. 93).

Com o surgimento das máquinas fez com que os escravos, aqueles que trabalhavam nas terras dos senhores feudais, tivessem trabalho e com isso rendimentos para comprarem seus pedaços de terra e habitações, deixando por isso de ser dependentes do trabalho sobre a terra, mas da manufatura, através da venda da sua força de trabalho. A cooperação não voluntária entre indivíduos fez com que os mais espertos fizessem com que seus interesses fossem tomados como interesses comunitários e conseguissem dividir as atividades específicas que lhes eram impostas e da qual não podem sair. Ele será pescador, pastor e se quiser não perder meios de subsistência terá que continuar a sê-lo. Agora, a ação do homem se torna um poder alheio e oposto que o subjuga e este já não possui capacidade para dominá-lo (MARX, 1985, p. 29).

1.3. O trabalho alienado

O trabalho alienado está no centro de toda uma reflexão marxista orientada para práxis. O trabalho é relação do homem com a natureza, ou seja, o homem deve recorrer à natureza para criar objetos. “Toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo, no exterior e por meio de uma determinada forma de sociedade” (MARX, 2008, p. 243). O trabalho é toda a ação produtiva do homem na natureza. Ele representa a essência humana: o homem é aquilo que produz. Ele representa uma manifestação de vida tipicamente humana, diferenciando, deste modo, o homem dos animais (MARX, 1996, p. 298). O trabalho é o meio pelo qual o homem se objetiva na natureza.

Mas com o capitalismo o trabalho assume uma forma diferente. Não é mais essência humana, mas sim é fonte de alienação. O trabalho alienado não é visto por Marx como uma situação ontológica estática, mas a alienação (do trabalho) é um fenômeno de caráter estritamente histórico (MÉSZAROS, 2006, p. 79), e está ligado ao modo como os homens no contexto de uma sociedade se relacionam entre si. O capitalismo cria um divórcio entre a essência e a existência que data das origens do homem, adequando da sua relação com a natureza. De fato, Marx parte da análise da economia nacional, para perceber o contexto no qual o homem real é alienado pelo capitalismo.

Com o capitalismo, o trabalho deixa de ser um meio de realização humana. O trabalho apresenta-se no capitalismo como uma atividade imposta ao trabalhador, uma atividade alienante, externa. A satisfação das necessidades humanas é que leva o homem a buscar o trabalho. A existência do homem é negada. O homem alienado ao trabalho é despojado de tudo o que é seu: sua natureza, essência - o trabalho. Ele agora se encontra numa situação de animal. Trabalha para satisfazer as suas necessidades.

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e livre nas suas funções animais de comer, beber, e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. Comer, beber e procriar, etc., são também, é verdade, funções genuinamente humanas. Porém, na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais (MARX, 2004, p. 83).

A alienação do trabalho faz com que o homem, "*a medida de todas as coisas*", incorra numa tragédia que periga a sua própria existência, pois, olha para si mesmo como instrumento de trabalho (ARENDT, 2007, p.168), laborando desenfreadamente, a busca de meios para garantir a sua sobrevivência.

Na análise que Marx faz do trabalho alienado presente na sociedade capitalista, constatou que o trabalho alienado pode ser apresentado em quatro dimensões profundamente relacionadas, nomeadamente:

- i) A alienação do trabalhador com o produto do seu trabalho;
- ii) A alienação do trabalhador com o seu trabalho;
- iii) A alienação do trabalhador em relação à essência da espécie; e.
- iv) A alienação do homem em relação ao homem.

1.4. A Alienação do Trabalhador com o Produto do seu Trabalho

Para percebermos a alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho temos que nos situar na relação do homem com a natureza. A natureza é que fornece meios de vida ao homem. Mas ao longo da história cresceu o poder da propriedade privada e, com isso, os capitalistas passaram a regular a relação entre o homem e a natureza, rompendo deste modo com a relação primária do

homem e natureza, que se manifesta através do trabalho. A busca desmedida do lucro levou o homem à condição de servidão. Ele trabalha para poder garantir a sua sobrevivência.

Para Marx, a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho vai além da relação de estranhamento, na qual o trabalhador se transforma em objeto. Ela faz com que o trabalho se transforme num exterior independentemente e fora dele. De facto, nesta relação o objeto se apresenta poderoso sobre ele. “Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente” (MARX, 2004, p. 83). A relação do trabalhador com o produto do seu trabalho revela-se na forma como o trabalhador se relaciona com o mesmo. O que foi criado pelo trabalhador se revela superior ao seu senhor, ao seu produtor.

1.4.1. A Alienação do Trabalhador com o seu Trabalho.

Quando se analisa a relação existente entre o trabalhador e o trabalho, deve-se sempre partir do entendimento da relação entre o trabalhador e/ou resultado da sua produção final. O homem alienado ao produto do seu trabalho é um homem que se encontra alienado à própria atividade produtiva. A este respeito, Marx vai colocar uma questão fundamental: “Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (fremd) ao produto da sua atividade, se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo?” (MARX, 2004, p. 82). A alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho significa também uma alienação em relação ao próprio acto de produção.

Segundo esta visão, o trabalho torna-se algo exterior e estranho ao trabalhador. O trabalho representa uma realidade que o trabalhador não controla, nem do ponto de vista técnico, nem do ponto de vista social. O trabalho torna-se força de um mero meio de satisfação das suas necessidades em vez de fim próprio (SERRA, 2008, p. 11). Este é um trabalho externo que não pertence ao seu ser: “o seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*” (MARX, 2004, p. 83), assim a actividade produtiva assume-se como uma actividade que periga a dignidade do trabalhador, e este, consequentemente, se realiza fora do trabalho.

O trabalho se apresenta como uma actividade que serve para satisfazer aquelas necessidades animais, por isso Marx o concebe

[...] como uma actividade estranha e não pertence a ele, a actividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia, espiritual e física própria do trabalhador, sua vida pessoal – pois o que é a vida se não actividade - como uma actividade voltada contra ele mesmo, independentemente dele, não pertence a ele (MARX, 2004, p. 83).

1.5. A Alienação do Trabalhador em Relação à Essência da Espécie

O homem é um ser social e a sua sociabilidade se funda nas relações de produção na natureza. A natureza é o corpo inorgânico onde o homem exerce a sua atividade. O ser genérico do homem consiste na forma como cada indivíduo se apropria da natureza. Da relação que se funda na

individualidade do trabalho, o homem, graças a sua consciência, faz dele uma atividade social e universal, uma atividade da espécie. Sendo o trabalho, a capacidade de transformar a natureza, de criar coisas, o fim último da espécie humana, para Marx, é o trabalho. O trabalho é aquilo que verdadeiramente distingue o homem de todos os outros animais. O trabalho da espécie humana “é a vida engendradora de vida. No modo (*Arte*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre e o caráter genérico do homem” (MARX, 2004, p. 84).

Contudo, o capitalismo permitiu que tal fim se transformasse num mero meio individual de satisfação das necessidades de subsistência. “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem precisamente porque é um ser consciente faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência” (MARX, 2004, p. 84-85). O que era humano no sentido do gênero, espécie, se transformou num meio de existência individual. Este cenário concorre para a desumanização do homem.

1.6. A Alienação do Homem em Relação ao Homem

O trabalho alienado não é “natural” e “eterno”, mas antes surge dentro das relações de produção capitalista. O capitalismo tem no seu *core* a exploração do trabalho de uns homens por outros com vista a obtenção da mais-valia (SERRA, 2008, p. 11). O homem alienado de si é um homem que não se reconhece com o objeto do seu trabalho, com o seu trabalho, e nem se reconhece na relação com a espécie (MARX, 2004, p. 86).

O homem alienado não se reconhece na sua relação com o outro. Esta sua realidade deriva da situação criada com um aparecimento da propriedade privada. Ele trabalha, mas o resultado da sua produção não recai diretamente sobre si, mas sobre um mediador, senhor do produto e do processo de trabalho. De fato esta realidade é explicada por Marx nos seguintes termos: “o estranhamento do homem, em geral toda relação na qual o homem está diante de si mesmo, é primeiramente efetivado, se expressa, na relação em que está para o outro homem” (MARX, 2004, p. 86).

Por outro lado, os homens relacionam-se, dentro do capitalismo, a partir dos lugares que ocupam dentro da sociedade e a este respeito Marx se expressa nos seguintes termos “na relação do trabalho estranhado cada homem considera, portanto, o outro segundo critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador” (MARX, 2004, p. 86). O capitalismo abre espaço para a exploração do homem pelo homem ao estabelecer este tipo de relações entre os homens.

A alienação do homem em relação ao homem se expressa na dominação que uns exercem sobre os outros, decorrente da relação de trabalho. A relação de alienação existente entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho é produto da apropriação do trabalho por parte de alguns espertos, os capitalistas, que vão configurar como novos senhores, inimigos e poderosos sobre o homem, senhores ou dono do objeto do trabalho, ou seja, da produção, que o controlam. O trabalhador estabelece uma relação de alienação com alguém que está fora do processo de produção, mas o controla e exerce domínio sobre si (MARX, 2004, p. 87).

Se o produto final não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um outro homem fora do trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então tem de ser fruição para o outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (MARX, 2004, p. 86).

Fica claro que todo este cenário descrito por Marx da alienação do homem ao trabalho abre caminhos a famosa luta de classes, cujo fim único é a abolição da propriedade privada e a dominação do homem pelo homem.

1.7. Trabalho como Fonte de todas as outras Formas de Alienação

O trabalho é a chave para a compreensão da teoria marxista sobre a alienação. Tal como se fez menção anteriormente, para Marx o trabalho é uma atividade de que o homem se serve para modificar a sua condição na Natureza. É pelo trabalho que o homem se sobrepõe à natureza. Pelo trabalho o homem se torna senhor da natureza, pois, o trabalho lhe confere uma maior autonomia e liberdade de atuação sobre a mesma. O trabalho é responsável por modelar a vida social. Ou seja, as relações entre os homens. “O trabalho humano é alienado porque o trabalho deixou de fazer parte da natureza do trabalhador e, conseqüentemente, ele não se realiza em seu trabalho” (FROMM, 1979, p. 54).

O trabalhador alienado é um homem empobrecido, mutilado, incapaz de se desenvolver, pois, perdeu a sua exteriorização no trabalho que faz. Ele vive semelhante a um animal. Contudo, a situação no qual o proletário vive surge do interesse de dominação criado por um segmento da sociedade, a classe dos burgueses ou capitalistas que procura a todo custo fazer o seu sistema de valores e interesses valer.

O capitalismo foi visto por Marx como sendo responsável pela criação de diversos males sociais. Tal é o caso da transformação do trabalho em ato forçado, a busca descontrolada pelo lucro e dinheiro, criação de necessidades que puseram o homem na condição de um animal que trabalha com o objetivo de satisfazer necessidades tipicamente animais: ter e consumir (FROMM, 1979, p. 60). O capitalismo criou situações e instituições em que o homem, nada mais é senão escravo de si mesmo, e se situa longe de poder se realizar. Assim, nos próximos subcapítulos trataremos de uma forma sumária os diferentes tipos de alienação decorrentes do trabalho alienado.

2. O Trabalho no Período Pós-Independência em Moçambique

Em África, os países que conquistaram sua independência pela luta armada optaram pela ideologia marxista, porque o marxismo era a ideologia que responderia aos anseios e às preocupações de um povo que sai de uma dolorosa dominação colonial. Com a proclamação da independência, em 1975, nascem no seio do povo novas expectativas. Isto significou o fim da exploração e dominação colonial. A tarefa era construir uma nação nova e um homem novo. E para que tal acontecesse em 1976 houve a nacionalização de toda a economia e de infraestruturas, para permitir que o governo

exercesse um controle sobre a produção, que é a base para qualquer forma de exploração e em 1977 declarasse o marxismo como a doutrina oficial do Estado.

Isto significou o fim da exploração burguesa (colonial) em que o nativo servia de escravo na produção capitalista. Era o fim de toda a exploração velada por ilusões religiosas, políticas e ideológicas que a burguesia havia estabelecido para permitir uma exploração aberta, cínica, direta e brutal (MARX & ENGELS, 2007, p. 50).

Após a independência, houve uma profunda necessidade de se olhar o homem como um sujeito ativo e transformador da sociedade, que faz e refaz o seu próprio meio e a si próprio. Isto significou a tomada de consciência pelo nativo das suas condições reais materiais de vida e a necessidade de transformação das suas condições econômicas e sociais.

O trabalho passou a significar afirmação do moçambicano, uma condição para o país atingir um pleno desenvolvimento, pois este era na linguagem marxista, um processo de interação entre o homem e a natureza. O trabalho era orientado de acordo com as necessidades. Para Machel, a produção comunista em Moçambique passou a significar unidade de todas as classes. “production, instead of dividing men into the exploited and exploiters, now unites them all, and makes them the people’s servants, promoting the welfare of the people” (MACHEL, 1985. p. 14).

No comunismo, a igualdade é um valor. Já não há uma raça superior que a outra, e nem pessoas superiores a outra. Todos trabalham de uma forma equitativa e em conjunto. O socialismo significou o direito igual para todos receberem bens materiais de acordo com as suas necessidades (Ciências da Sociedade, 1980, p. 200). No entanto, o trabalho neste período, diferentemente do anterior, teve uma exigência tanto quanto negativa, na medida em que se afirmava que quem não trabalha não come, embora esta era uma forma de combater o parasitismo e a ociosidade.

O comunismo em Moçambique significou a formação do homem novo, livre de qualquer contaminação pela mentalidade burguesa. O homem novo é um homem que age e transforma o mundo, e se constrói com uma cultura de produção e aprendizagem (VIEIRA, 1978a, p. 34).

Contudo, a experiência comunista que aos olhos de seus mentores se apresentava como uma via para o desenvolvimento foi contraída pela guerra civil ou de desestabilização entre o governo da FRELIMO e a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique) que, assolou o país e abriu o caminho para o estabelecimento de uma economia capitalista. O comunismo apresentou-se como uma utopia que não conheceu o seu amadurecimento. Tal como em outros lugares do mundo, em Moçambique esta experiência caracterizou-se por imposição de valores e hábitos ao povo, fato este que constitui um elemento negativo do comunismo. O processo da construção do comunismo em Moçambique não conheceria a sua realização se conseguisse a liquidação de todas as formas de dominação estrangeira, em especial a dominação econômica (VIEIRA, 1978, p. 31).

3. O Contributo de Marx para uma Análise do Trabalho na Sociedade Capitalista e Tecnológica de Hoje

Vivemos hoje em um mundo excessivamente capitalista. A preocupação central de Marx era combater a alienação do homem e do trabalho pelo capitalismo. Seria muito tendencioso da nossa parte afirmar que Marx e o problema do trabalho alienado são uma realidade que diz respeito ao passado. A alienação não é um problema do passado. O pensamento de Marx continua atual e vivo até os dias de hoje. As organizações sindicais e defesa do trabalhador são frutos do trabalho iniciado por Marx.

O capitalismo e o seu modo de produção capitalista (até em países comunistas como é o caso da China e do Vietname) é que dominam o mercado mundial e são os senhores das relações de trabalho, embora não sejam a única forma de organização social, política e econômica.

O trabalho do capitalismo contemporâneo, tal como o do tempo de Marx, é controlado por uma minoria, e a maioria da população global se situa na categoria de servilismo. O trabalho faz com que o trabalhador não seja o dono do seu próprio trabalho, mas é considerado apenas como força de trabalho. Voltamos a terminologia Marxista, na qual o trabalhador assalariado do capital é uma mercadoria. O Capitalismo dos nossos dias torna o trabalhador em uma mercadoria cujo preço se reduz a um salário que serve apenas para garantir e satisfazer o necessário e básico para sobreviver, o que Marx apelidou de “necessidades animais”.

O trabalho é hoje sinal de dignidade e expressão da liberdade do homem dos nossos tempos. Ainda que o trabalho garanta uma felicidade e liberdade provisória ele é a fonte de escravização do homem. O capitalismo dos nossos dias nos ensina que devemos trabalhar para consumir, nos ensina que devemos trabalhar para ter, e este cenário encarcera o homem no trabalho. O capitalismo contemporâneo universaliza a alienação, mas também, tal como Marx, constatamos que o mesmo abre caminhos para superação da alienação, pois divide o mundo e até a sociedade humana em dois grupos, os Ricos e os Pobres, sendo que a tomada de consciência da nossa condição social é um ponto de partida para uma luta para a abolição das desigualdades sociais e econômicas. O capitalismo, tal como Marx e Engels viram no Manifesto do Partido Comunista, é responsável por diversos males sociais (MARX & ENGELS, 2007, p. 50). O capitalismo levou o trabalhador e a humanidade para uma condição degradante. O homem de hoje procura trabalho por uma mera questão de sobrevivência e, por outro lado, pela sede de dinheiro. Há no capitalismo de hoje um milésimo econômico. O homem contemporâneo busca a todo o custo mais dinheiro, mais riqueza para si.

O capitalismo hoje se apresenta sob a forma de grandes companhias multinacionais. Estas têm um grande poder de controlo sobre as nações, chegando até certo ponto a interferir em questões internas. Esta formação do capitalismo que Marx chamou de imperialismo tem um grande impacto nas economias nacionais. Podem ofuscar pequenos capitalistas nacionais e levar ao encerramento de postos de trabalho, o que origina desemprego. Esta tendência do capitalismo atual, e, sobretudo das últimas décadas do séc. XX, é caracterizada pela centralização de capitais financeiros.

Outra característica fundamental do capitalismo hodierno é a incorporação da tecnologia e computadores para o contexto do trabalho e produção. A introdução de tecnologia no contexto de trabalho concorre para uma maior celeridade na produção e, por outro lado, diminui o emprego. A máquina, a tecnologia, serve para realizar tarefas reservadas a um trabalhador. A tecnologia em países não desenvolvidos é sinônima de destruição de emprego, pois, a sua introdução significa a atribuição da escala econômica, lugar que era ocupado pelo homem. O lucro que o trabalho humano faz para o capitalista, de que este último se serve para introduzir a tecnologia, se tornou agora inimigo do homem. A tecnologia é sem dúvidas sinal de destruição de emprego, e relega grande parte da força do trabalho ao desemprego.

Se tomarmos o exemplo de um empregador X, que oferece serviços de segurança a uma instituição Y, a empresa X pode utilizar trabalhadores K,M,N,O e de tantos outros trabalhadores e oferecer ao seu cliente Y um serviço de proteção com recursos a câmaras de segurança controladas por uma única pessoa através de um computador, neste caso Z, e continuar a ganhar um lucro ainda maior empregando somente um único computador. A tecnologia é um atentado ao emprego do homem no nosso tempo.

Podemos afirmar que o problema do desemprego e miséria são marcas do capitalismo contemporâneo. Contudo, esta é uma situação perante a qual a sociedade não pode permanecer indiferente, pois caso algo não seja feito, a humanidade estará compactuando com um gigantesco processo de degradação social, cujas consequências no futuro poderão ser nefastas. A contradição do trabalho atual se expressa, por um lado, através da alienação e, por outro, através do desemprego. Estas duas realidades são apenas o espelho da situação “o pecado mortal” do capitalismo na sociedade moderna.

Marx foi, é, e sempre continuará a ser um grande defensor da valorização do homem, defensor do progresso do homem, defensor dos direitos humanos, direitos explorados como força do trabalho. A sociedade necessita reagir frente aos problemas trazidos pelo capitalismo, pois, o homem avança para uma situação de perda de dignidade perante a produção capitalista. Orientemos os nossos músculos e os cérebros numa nova direção. Procuremos inventar o homem total que o capitalismo foi incapaz de fazer triunfar (FANON, s/d, p. 365).

Conclusão

Depois de termos analisado o pensamento de Karl Marx, percebemos que estamos diante de um dos maiores pensadores que viveu numa sociedade europeia do século XIX, e seu pensamento continua vivo e ativo na história atual da humanidade. Marx notabilizou-se pelo seu materialismo, que foi um rompimento com toda filosofia idealista e materialista anterior a si, que a concebeu como estéril e contemplativa, incapaz de criar qualquer transformação. Neste artigo, procuramos trazer a visão do marxismo do trabalho alienado. E sem dúvidas que o texto *manuscrito económico-filosófico* nos serviu de grande subsídio para orientar a nossa pesquisa sobre o trabalho alienado. Marx faz uma profunda crítica à organização capitalista da economia que serviu para jogar o homem a uma condição

de objecto de exploração capitalista. A divisão do trabalho e o surgimento da propriedade privada são apontados por Marx como sendo os principais pressupostos que estão na origem da alienação do trabalho, isto porque o seu trabalho já não lhe pertence.

O trabalho é fruto do homem com a natureza. Ele é a manifestação da essência do homem, do ser homem. É pelo trabalho que o homem desenvolve a si mesmo, a sociedade e transforma a natureza. Mas com o capitalismo, por isso, não mais lhe pertence e passa a ser propriedade do um senhor externo, de um capitalista, por isso, não mais lhe pertence e passa a ser um entrave para o desenvolvimento pleno do homem. O trabalho capitalista passa a ter consequências desastrosas sobre o homem. O trabalho aliena o homem. A alienação é a relação humana quando confrontado com a dominação e exploração do trabalho, quando ele se sente privado de participar livremente do processo de trabalho. Do trabalho alienado resulta que o trabalhador não se reconhece nos objetos por si criados, ou seja, todo o produto da sua criação se apresenta como um *alienum* (alheio); o trabalhador se encontra alienado do acto da produção, ou então, ele é uma ferramenta de trabalho durante o processo produtivo, o homem se aliena à sua espécie quando este é incapaz de criar relacionamentos que transcendem o seu mundo de necessidades e também resulta do fato do homem ser incapaz de reconhecer na sua relação com o outro homem.

Bibliografia

- BURLATSKI, F. et al. *Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista*. Moscovo: Progresso, 1987.
- CODO, Wanderley. *O que é Alienação*. São Paulo: Cortez, 1988.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FROMM, Eric. *O Conceito de Manifesto do Homem*. RJ: Zahar, 1983.
- LUXEMBURG, Rosa. *A Acumulação do Capital*. 2 ed., RJ: Zahar, 1976.
- MACHEL, Samora. *Samora Machel: In African Revolutionary*. Edited by Barry Munslow London: Zed, 1985.
- MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. SP: Expressão Popular, 2008.
- _____. *Manuscrito Econômico-Filosófico*. 1 ed., SP: Biotempo, 2004.
- _____. *Trabalho Assalariado e Capital*. In *Marx & Engels. Obras Escolhidas em Três Tomos*. Tomo I, Lisboa: Avante, 1982.
- _____. *O Capital*. Tomo I, SP: Nova Cultura, 1996.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. SP: Escala, 2007.
- MAZULA, Brazão et al. *Mozambique: Dez Anos de Paz*. Maputo: CEDE, 2002.
- MÉSZAROS, Istevan. *A Teoria da Alienação em Marx*. SP: Biotempo, 2006.
- NGOENHA, Severino Elias. *Das Independências às Liberdades*. Maputo: Paulistas, 1993.
- _____. *Por uma Dimensão Africana de Consciência Histórica*. Porto: Salesianas, 1992.
- NOGUEIRA, Marcos Aurélio. *Um Estado para a Sociedade Civil*. 2 ed. SP: Cortez, 2005.
- SERRA, Joaquim. *Alienação*. Covilhã: Lusofonia Press, 2008. (www.lusofonia.net).

Fontes Secundária (leituras complementares):

DUAYER, M. “Relativismo, Certeza e Conformismo: para uma crítica das filosofias da perenidade do capital”, revista da sociedade brasileira de economia política, 27 de Outubro de 2010, pp. 58-83.

AMAMOTO, M. V. Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007, (Capítulo 3).

_____. Uma Concepção Teórica da Produção e Reprodução das Relações Sociais de Produção. In: IAMAMOTO, M. V. e CARVALHO, R. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez/Celats, 1982, parte I, cap. 1.

_____. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

IANNI, O. (Org.) Introdução. In: Karl Marx. Sociologia, 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, p. 7-44.

LEFEBVRE, H. A Re-produção das Relações Sociais de Produção. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LUKÁCS, G. “As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Ser Humano”, temas de ciências sociais, 4, 1978, pp. 1-18.

MARX, K. Introdução à Crítica da Economia Política. In: Marx. Col. “Os Pensadores”. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1974, p. 109-138.

O discurso sobre qualidade nas políticas educativas em Moçambique

- o caso do Ensino Básico (1975-2015)¹⁴

Stela Mithá Duarte¹⁵, Manuel Guro¹⁶ e Juliano Neto de Bastos¹⁷

Resumo

Este artigo visa reflectir sobre o discurso relativo a qualidade nas políticas do Ensino Básico (EB), no período pós-colonial em Moçambique, tendo como pano de fundo as rápidas transformações socioeconómicas e políticas. Essas transformações reflectem-se no processo de desenvolvimento do sistema educativo moçambicano, de uma forma geral e, em particular, na “definição” de qualidade nos diversos contextos desde 1975 até a actualidade. O estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental e pronunciamentos ditados em diferentes contextos do processo de desenvolvimento do país e conclui que uma análise diacrónica do discurso sobre qualidade nas políticas educativas permite-nos melhor perceber o carácter dinâmico do conceito de qualidade na perspectiva moçambicana. Este conceito está ligado a questões ideológicas, que têm como fio condutor a necessidade de eliminar as desigualdades do passado colonial, colocando a educação como um direito constitucionalmente expresso, não obstante as mudanças de uma economia centralmente planificada para uma economia de cariz neoliberal. Sugere-se que, de uma forma mais precisa, se clarifique melhor a nível do discurso das políticas educativas o tipo de qualidade que se pretende no EB, para que todos os actores tenham uma percepção fundada e possam intervir com maior acuidade na aferição do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas Educativas. Qualidade. Ensino Básico. Moçambique.

Abstract

This paper aims to reflect on the discourse about quality in Basic Education policies in the post-colonial period in Mozambique, taking into account the rapid socio-economic and political transformations. These changes are reflected in the process of development of the Mozambican education system in general and, in particular the *definition* of quality in the several contexts from 1975 to now. The study is based on literature review, analysis of documents pronouncements made in different contexts of the country's development process. It concludes that a diachronic analysis of the discourse on quality in educational policies allows us to better understand the dynamic nature of the concept of quality in the Mozambican perspective and how this concept is linked to ideological issues, which have as a common thread the need to redress inequalities from the colonial past, placing education as a right constitutionally expressed, despite the changes from a centrally planned economy to a neoliberal-oriented economy. It is suggested to clarify more accurately the discourse regarding educational policies in terms of what kind of quality for Basic Education, so that all actors have a founded perception which can allow them to intervene with greater accuracy in the assessment of teaching and learning process.

Keywords: Educational Policies. Quality, Basic Education. Mozambique.

Introdução

Este artigo tem como objectivo reflectir sobre o discurso relativo a qualidade nas políticas do Ensino Básico (EB), no período pós-colonial em Moçambique, tendo como pano de fundo as rápidas transformações socioeconómicas e políticas.

A elaboração do artigo teve como base a pesquisa bibliográfica e documental e pronunciamentos ditados em diferentes contextos do processo de desenvolvimento do país.

¹⁴ Uma primeira versão deste texto foi apresentada nas Jornadas de Educação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), Maputo, Moçambique, em 2015.

¹⁵ Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. Professora Associada, Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique.

¹⁶ Doutor em Desenho e Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela Universidade de Pretória, África do Sul. Professor Auxiliar, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

¹⁷ Doutor em Estudos de Políticas Educativas pela Universidade de Wits - África do Sul, Professor Associado, Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique.

Na revisão da literatura discute-se a questão da qualidade e, de seguida, faz-se uma abordagem do discurso sobre a qualidade durante os primeiros anos da Independência, isto é, de 1975 até 1983. Neste período assistiu-se a uma tentativa de romper com o sistema educativo colonial, procurando alargar a todo território nacional a experiência das *zonas libertadas*. Assim houve alteração dos currículos, a substituição de algumas disciplinas e/ou conteúdos que veiculavam e legitimavam o sistema colonial português e subalternizavam os valores, a cultura, a Geografia e a História dos moçambicanos. Sublinhe-se que durante este período e até por volta de 2004, apesar de todo o esforço no sentido de mudar os currículos, a abordagem da avaliação não se alterou, daí que não reflectia o desiderato de tornar a educação mais inclusiva. Por isso, apesar da massificação, a avaliação continuou na linha do período colonial, privilegiando supostamente o mérito, daí termos assistido a altos índices de reprovação, mesmo nas classes iniciais do sistema educativo que estava em construção.

A partir de 1983 foi introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE), constituindo uma das principais conquistas da educação pós-colonial, pois este procurava traduzir na prática o tipo de sociedade que se pretendia construir e que papel seria reservado à educação nessa gigantesca missão. Até 1990 o SNE continuou com a tarefa de formar o Homem Novo, num contexto em que o papel da Frelimo, considerado como guia incontestável, passou a ser posto mais em causa, o que levou a uma maior radicalização das posições e ao recrudescimento da Guerra Civil.

Em 1992 o SNE foi reajustado (Moçambique, 1992) de modo a reflectir as transformações socioeconómicas e políticas de cariz neoliberal advindas da adopção do Programa de ajustamento estrutural nos finais dos anos 80 do século passado e a introdução de uma nova Constituição em 1990 (Moçambique, 1990), marcando o fim do modelo de economia centralmente planificada e sob a égide de um partido único, o Partido Frelimo. Como se disse anteriormente, até a introdução do novo currículo do EB, este nível de ensino era caracterizado por altos índices de reprovação e desistências. Assim, em 1995 a Política Nacional de Educação (PNE) já propunha o “*combate ao insucesso escolar através da reforma curricular de modo a tornar o currículo mais relevante e flexível*” (MINED, 1995, p. 8-9). Nesta perspectiva, foram encetados vários estudos pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) que culminaram com a introdução de um novo Plano Curricular do EB com uma série de inovações, designadamente: (i) os ciclos de aprendizagem; (ii) o Ensino Básico Integrado; (iii) o currículo local; (iv) a distribuição de professores; (v) a progressão por ciclos de aprendizagem; (vi) a introdução das Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e da Educação Moral e Cívica. Depois da introdução do novo currículo do EB em 2004, uma das questões cruciais que se coloca relaciona-se com a adopção de um novo paradigma de avaliação assente numa perspectiva formativa, com a progressão por ciclos de aprendizagem e a promoção semiautomática (PSA). Como é referido por Duarte et al,

a PSA assume-se como uma viragem no Sistema de Educação moçambicano, por um lado por trazer uma outra visão do ser humano, mais optimista e de confiança, no sentido de que todos os alunos podem aprender. Por outro, tem também a vantagem

de tornar o ensino mais consentâneo com a aprendizagem do aluno, exigindo do professor a componente reflexiva. Estes aspectos democratizam o ensino, na medida em que as aulas tornam-se momentos de aprendizagem e pela diversidade cultural, dissipando-se o medo da avaliação punitiva, do perfeccionismo, de aulas em função do aluno médio, entre outros (2012, p. 36).

Esta inovação em termos de políticas educativas reacende o debate sobre questões relacionadas com a função da escola, com a aprendizagem efectiva, com o facilitismo, o papel do exame e a meritocracia, em suma, com a questão da qualidade. Alguns valores corporizados na PSA entram em contradição com toda a herança sociocultural caracterizada por uma fragmentação social bastante hierarquizada (ibid.).

Deste modo, constituem partes deste artigo: (i) Debate teórico sobre a qualidade de educação; (ii) O discurso sobre a qualidade no EB em Moçambique: nos primeiros anos da Independência (1975-1983); no contexto do SNE (1983-1990); novos contextos, novas dinâmicas, novos discursos (1992-2015); seguem-se as considerações finais e as referências.

1. Debate teórico sobre a qualidade de educação

A questão da qualidade da educação tem sido objecto de debate desde a antiguidade. O debate reflecte sobretudo o carácter dinâmico do desenvolvimento social, económico e político que engendra novas necessidades e novos desafios que se colocam à sociedade no seu todo e, em particular, aos vários sistemas educativos que, em última análise, constituem e/ou reflectem o tipo de sociedade que se procura erigir. Assim, os elementos que definem qualidade da educação assumem esse dinamismo, evoluindo nas diversas etapas da sociedade em consonância com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Podemos também trazer à discussão a ideia de que os sistemas educativos são construídos tendo em conta interesses de classe, o que equivale dizer que são produto das relações de poder (Archer, 1979). Este facto é também notório no processo de desenvolvimento do sistema educativo moçambicano, brevemente descrito na parte introdutória deste artigo. Neste contexto, a questão da qualidade, melhor dizendo, a questão do "discurso" sobre a qualidade deve ser vista em função dos objectivos perseguidos pela sociedade pós-colonial em construção, determinada quer pelos ideais socialistas - numa primeira fase - quer pela inculcação da perspectiva neoliberal de desenvolvimento sócio-económico e político, onde a pobreza, o desemprego e as desigualdades sociais tendem a afirmar-se cada vez mais, podendo uma educação de qualidade contribuir para quebrar esse ciclo, através do *acesso significativo*¹⁸ à Educação Básica.

Este debate procura trazer: (i) a conceptualização da qualidade de educação; (ii) os factores que influenciam os elementos que definem qualidade da educação; (iii) tensões entre diferentes visões sobre qualidade da educação.

¹⁸ Actualmente é largamente aceite que a educação de qualidade não pode ser aferida só através do acesso à escolarização, ou somente através das taxas de admissão. O acesso é certamente uma condição necessária, mas não suficiente (Spaull, 2011). O acesso só é significativo quando as escolas asseguram o acesso epistémico (Morrow, 2009) e apoiam a aprendizagem sistemática das competências básicas, conhecimentos e valores práticos, respeitando a dignidade e experiência das crianças (Pendlebury, 2009).

O entendimento sobre aquilo que constitui a qualidade da educação evoluiu significativamente. Durante muito tempo as definições convencionais estabeleciam como elementos fundamentais que elucidam a qualidade os seguintes: saber ler, escrever e contar e desenvolver habilidades para a vida. Actualmente, procura-se associar isso a componentes como a formação de professores, administração e gestão da educação, políticas educativas, sistema de exames, currículos, além de aspectos de carácter macroeconómico, ligados ao financiamento da educação, designadamente: a percentagem do orçamento do Estado que se destina ao sector da educação e a percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) para o mesmo fim, entre outros.

Assim, existem várias perspectivas de qualidade da educação. Por exemplo, ao envolver-se neste debate, Demo (1999) distingue qualidade formal de qualidade política. Para este autor, a qualidade formal refere-se a instrumentos e métodos e seria a perfeição na selecção e montagem dos mesmos; a qualidade política, por sua vez seria referida a finalidades e conteúdos, à substância (ibid., p. 9-12). A qualidade política resulta das opções, tem implicação ideológica, está ligada a participação, "*pobreza política é falta de participação*" (ibid., p. 16). Por outras palavras reflecte, em certa medida, o tipo de sociedade que se procura construir. No caso concreto de Moçambique, ao revisitarmos a evolução política do país desde o regime colonial até a actualidade, podemos constatar que os objectivos de cada fase estão associados às opções político-ideológicas.

Para Beutel (2011), qualidade é muitas vezes conceitualizada em termos de modelos: input - processo - saída e contextos. O modelo aplicado a educação resulta no seguinte: (i) factores de entrada incluem a formação, qualificação e comprometimento profissional dos professores, a capacidade dos formandos e disponibilidade de recursos de ensino e aprendizagem; (ii) Factores de saída incluem a aprendizagem dos alunos (que é medida em termos de desempenho nos principais temas que foram ensinados, assim como do desenvolvimento de habilidades cognitivas e de vida de modo mais geral), e a capacidade de obter um emprego. Os factores associados às entradas e às saídas estão ligados através dos factores-chave do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, que são afectados pela natureza da interacção entre professores e seus alunos, bem como entre alunos, assim como pelo ambiente em casa dos alunos e pela liderança da escola. (iii) Factores contextuais são específicos para o país ou região em questão e incluem as políticas nacionais de educação.

De acordo com a UNESCO (2005) apesar do consenso sobre a qualidade estar a crescer, há menos acordo no que tange ao significado do conceito na prática, sendo que dois princípios caracterizam as várias tentativas de definir a qualidade da educação: (i) identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o maior objectivo explícito, vê o sucesso como um indicador de qualidade; (ii) enfatiza o papel da educação na promoção e partilha de valores, o desenvolvimento emocional e criativo; objectivos cujo alcance é difícil de medir.

Ao analisarmos os discursos sobre a qualidade da educação no período pós-colonial consideramos as várias vertentes que ela ostenta e assumimos que esses discursos são de certo modo controversos reflectindo, em certa medida, o carácter heterogéneo do conceito, levando a que nem

sempre os diferentes actores estejam a tomar em consideração os mesmos factores para aferir a qualidade em cada momento de evolução do sistema educativo moçambicano.

2. O discurso sobre qualidade no Ensino Básico em Moçambique

2.1. O discurso sobre a qualidade nos primeiros anos da Independência (1975-1983)

Logo após a Independência Nacional em 1975, Moçambique teve que enfrentar alguns desafios no campo político, sócio-económico e cultural, com maior destaque para o campo educacional, resultantes da saída da dominação colonial portuguesa. Este período foi caracterizado pelo abandono de colonos que se dirigiram para Portugal/ex-Metrópole e para os países vizinhos como África do Sul, por exemplo, deixando uma grande brecha em todas as esferas socioeconómicas.

Ao nível político, nascia a República Popular de Moçambique, adoptando o sistema monopartidário, orientando-se pelo marxismo-leninismo, cuja finalidade era a formação de um Homem Novo, capaz de fazer frente aos desafios da nova Nação em construção. Assim, a direcção da FRELIMO definiu que *"a tarefa principal da educação e, no ensino, nos livros de textos e programas, é inculcar em cada um de nós a ideologia avançada, científica, objectiva, colectiva, que nos permite progredir no processo revolucionário"* (Machel, 1978, p. 7).

Ao nível económico, Moçambique precisava de quadros qualificados para fazer face a economia emergente, tendo inicialmente adoptado uma economia centralmente planificada.

Ao nível educacional, havia escassez de pessoal qualificado e suficiente para assegurar o sector da educação, desde as escolas primárias até a universidade. *"As nacionalizações da Educação, em 24 de Julho de 1975, deixaram clara a importância de que este sector se reveste para o Partido, Governo e Povo moçambicano"* (Revista Tempo, 1985, p. 8).

Uma das medidas para suprir o problema da falta de professores foi tomada pelo dirigente máximo da República Popular de Moçambique, Samora Machel, tendo resultado, por exemplo, no encaminhamento de indivíduos sem formação para leccionar e a direccionar outros para o Centro 8 de Março, seguindo várias áreas de formação, incluindo os cursos de formação de professores na Universidade Eduardo Mondlane. Também foram criados 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), um em cada província. A necessidade de professores em termos numéricos era elevada¹⁹, na medida em que assistia-se a uma evolução dos efectivos escolares a nível do ensino primário. Esta ideia é corroborada por Golias (1993, p. 64) ao afirmar que *"Devido a uma política vigorosa conduzida em prol da educação, o período 1975-85 pode ser caracterizado por um aumento dos efectivos escolares sem precedentes na história da Educação em Moçambique"*. Assim, até *"a data da Independência havia em todo o ensino primário 672000 crianças, grande parte das quais filhos dos colonos. Com a nacionalização do ensino este número cresce em 1976 para 1 276 500 enquanto o número de professores aumenta apenas de 10 281 para 15 000"* (Revista Tempo, 1981, p.

¹⁹ "Em síntese, em 1976, tínhamos 15% de professores moçambicanos formados; hoje são 52%. Ainda falta muito, temos um grande número de professores-monitores sem formação, mas continua o grande esforço de os submeter a formação e de admitir novos contingentes" (Revista Tempo, 1985, p. 46).

8). “O número de alunos primários de 1975 a 1983 cresceu de 671617 para 1220139, um crescimento da ordem dos 81,6 por cento” (Revista Tempo, 1985, p. 10).

Enquanto o número de crianças foi sempre crescendo, chegando a cerca de um milhão e meio em 1979, as capacidades de formar professores eram pequenas, pelo que em 1980 o acesso ao ensino foi limitado (...). A média em 1979 era de 1 professor para 90 alunos (Revista Tempo, 1981, p. 9).

Aliado a este fenómeno, assistia-se ao surgimento de várias escolas primárias sem condições de trabalho, com turmas a funcionar debaixo de árvores.

Um dos sinais importantes para romper com o sistema educativo colonial foi a 1ª Reunião Nacional sobre Educação realizada na Beira em 1975, na qual foram introduzidas algumas disciplinas no Plano de estudos como, por exemplo, Educação Política, que pretendia “incutir” no cidadão uma ideologia política e valores morais assegurando, deste modo, a formação do Homem Novo, comprometido com o seu país. Também, foram retirados alguns conteúdos ligados a História e Geografia de Portugal para dar lugar a História e Geografia de Moçambique, entre outras mudanças. Assim,

O Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique é concebido no quadro do Plano Prospectivo Indicativo (PPI) elaborado pelo Governo de Moçambique em 1980. O PPI tem como objectivo fundamental “eliminar o subdesenvolvimento” na década (1980-1990). A eliminação do subdesenvolvimento significa, na óptica do Governo, um “grande salto” em direcção ao Socialismo. No contexto desta utopia social, à educação (formal) cabe jogar um papel importante, senão mesmo central, porque é vista como o eixo da formação humana. Na altura, para o desenvolvimento acelerado, opta-se por uma planificação centralizada e por grandes investimentos (Castiano e Ngoenha, 2013, p. 80-81).

O Governo moçambicano desde a Independência preocupou-se em pôr todas as crianças nas poucas escolas existentes, mesmo reconhecendo que o número de efectivos era superior aos lugares existentes. A consequência daí resultante foi o aumento do rácio professor/aluno, a abertura de escolas sem condições adequadas para o seu funcionamento e o número²⁰ de professores²¹ ser insuficiente para cobrir as necessidades de expansão.

Um elemento muito importante que deve ser destacado fazendo parte do entrave da qualidade ora almejada, é a língua oficial de ensino, o Português. É sabido que as crianças provenientes da zona rural e da periferia não têm o português como língua de comunicação. E os alunos “*não têm contacto com ele nas suas vidas diárias, enquanto os professores não tiveram nenhum ensino de segunda língua, nem mesmo os que receberam formação docente, e não têm nenhuma metodologia consistente para tratar o problema*” (Johnston, 1986, p. 62).

²⁰ “Dos 18 751 professores primários em funções em 1981, 10 016 tinham apenas a 5ª classe, sem qualquer formação docente. Com a 6ª classe eram 8 735, sendo uns 2 000 sem formação docente. No total, a percentagem de professores sem formação era de 64%” (Johnston, 1986, p. 62).

²¹ “Os professores, de 10 281, em 1975, aumentaram para 20 769 em 1983, aumento em 102% em relação a cifra. O número de escolas cresceu apenas em 12,5 por cento”. (Revista Tempo, 1985:10) e “*Até 1979 reciclamos 11 100 monitores*” (Moçambique, 1983, p. 53).

Um outro facto importante que merece destaque é a guerra dos 16 anos, que veio afectar todo o esforço que era feito visando estabilizar a situação sócio-económica e educacional do país.

Como se pode depreender, desde a Independência Nacional até à introdução do SNE, Moçambique continuava a enfrentar muitos desafios, tais como, expansão da rede escolar, diminuição/destruição das escolas devido a guerra, formação de professores, crescimento dos efectivos escolares, rácio professor/aluno e falta de materiais didáticos adequados ao contexto do aluno. Devido a esta situação, é de salientar que *“O CC²² constatou (...) que o número de professores formados não acompanhou o ritmo de crescimento da população escolar, o que impede as estruturas da educação garantir a qualidade de ensino necessária para fazer face às crescentes exigências do nosso processo de desenvolvimento”* (Revista Tempo, 1981, p. 9).

Por um lado, o Estado moçambicano queria pôr todas as crianças em idade escolar a estudar e assegurar a formação de professores, mesmo não havendo mínimas condições materiais em algumas escolas. Por outro, a preocupação em torno da qualidade sempre esteve presente, com diferentes significados nos discursos oficiais. O discurso prevalecente neste período, ao nível do ensino primário sobre a qualidade de educação variava entre os diversos actores sociais (políticos, académicos, pais e/ou encarregados de educação).

Graça Machel, na altura Ministra da Educação, no seu discurso sobre a quantidade e a qualidade (Revista Tempo, 1976) destaca os termos “chumbar” e “passar” de classe como uma inquietação. Esta preocupação mostra que a concepção selectiva que o sistema colonial advogava estava ainda longe de ser rompida. Por outras palavras, o discurso dava maior ênfase à avaliação sumativa e aos exames, e não à avaliação formativa, esta que se preocupa com o decurso do processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo a fonte citada, *“este ano ficaram muitos escandalizados, muitos professores e muitos pais, porque houve muitos chumbados, não houve esse problema?”* (Revista Tempo, 1976, p. 37) e ainda nas suas palavras *“vamos passar aqueles alunos que sabem, não é por uma questão de quantidade, é a qualidade que nós queremos”* (Revista Tempo, 1976, p. 37). Contudo, afirmava-se que *“a nacionalização do ensino eliminou o critério selectivo e discriminatório do ensino colonial, que servia para manter o nosso povo no analfabetismo e na ignorância”* (Moçambique, 1983, p. 51). Constata-se então uma tensão entre o discurso que advogava a meritocracia e o discurso que enaltecia a necessidade de massificar, através da nacionalização do ensino.

De acordo com Gomez,

Em relação a qualidade do ensino não se explica o seu significado, apenas se fazia referência a necessidade de “responder às exigências do desenvolvimento”. Pode deduzir-se, entretanto, que ela supunha a capacitação técnico-científica dos egressos da escola segundo os parâmetros de exigência da estratégia de desenvolvimento. Como seria medida a qualidade? O que manifestavam todos aqueles que enfatizavam o problema da qualidade de ensino era o referencial da escola anterior, a escola colonial, intimamente ligada a uma concepção de educação formal e académica, onde

²² CC - Comité Central.

o sistema de avaliação continuaria sendo utilizado para a classificação e não para a valorização do esforço do aluno (1999, p. 323).

Esta citação (op. cit.) reforça a ideia de que até ao período em causa havia fortes marcas do sistema colonial, caracterizado por ser classificatório, selectivo e meritocrático.

Todo o processo de construção do nosso sistema educativo moçambicano sempre esteve preocupado com o acesso dos alunos em idade escolar que se encontravam fora da escola.

Segundo Mazula,

Para atender à demanda, foi reduzido o tempo de permanência do aluno na escola, passando de 6 para 4 ou 3 horas/dia (...) reflectindo-se na qualidade de ensino, uma vez que ela ultrapassava a capacidade nacional de fornecimento de professores suficientes e bem formados (...). Perante esta situação, o Comité Central da Frelimo decidiu, na sua V Sessão de 14 a 16 de Junho de 1979, pela planificação da educação, de forma a *compatibilizar* o crescimento da população escolar com o das escolas e dos professores, devendo melhorar a qualidade de ensino sem, contudo, comprometer a quantidade (1995, p. 164).

Podemos observar esta preocupação com a melhoria da qualidade, numa fase em que se verificava um grande crescimento de número de alunos nas escolas. Portanto,

A relação íntima entre o desenvolvimento da economia e do sistema educacional exige a elevação dos conhecimentos da classe operária e dos trabalhadores, tanto nas escolas como nos locais de trabalho. A formação e qualificação da força de trabalho, dos operários qualificados, dos engenheiros, dos economistas, dos técnicos médios devem ser prosseguidas. Elas são condição de crescimento da economia e da Pátria socialista (Moçambique, 1983, p. 54).

A educação em qualquer sociedade é chamada a se adequar às transformações políticas, sócio-económicas e culturais vigentes.

2.2. A qualidade no contexto do SNE (1983-1990)

Com a introdução do SNE marcou-se um passo muito importante para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Materializando as Directivas do III Congresso, foi aprovado o Sistema Nacional de Educação. Ele constitui a concretização das Directivas do Partido Frelimo em matéria de Educação, aplicada a fase actual na nossa sociedade e orientada para o nosso desenvolvimento. A sua implementação é condição da formação do Homem Novo” (Moçambique, 1983, p. 53).

O SNE visa responder aos seguintes objectivos “*a erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória e a formação de quadros para o desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural*” (Moçambique, 1983).

No que tange a qualidade do ensino, o SNE exigia *“um maior conhecimento do universo cultural e psicológico do aluno, uma nova estratégia na formação de professores, uma investigação pedagógica aprofundada que permita utilizar metodologias de ensino e critérios de avaliação eficazes, bem como elaborar programas e manuais de ensino adequados”* (Moçambique, 1983, p. 15).

Para Johnston,

a qualidade e eficiência da escola moçambicana são afectados por uma série de factores, comuns a maioria dos países subdesenvolvidos: O “background” social de alunos e professores; A qualidade do ensino e o meio de instrução; as condições materiais da escola; e os abandonos e as repetências (1986, p. 62).

Para o autor citado a qualidade geral do ensino é *“extremamente baixa”* (Ibid.), afirmando que para além da existência de professores sem formação, a prática pedagógica na sala de aulas continuava a ser a mesma do tempo colonial. *“... a maioria dos professores ensina por exposição, ditado, levando os alunos a fazer cópias e memorização cantada, o que resulta em insucesso na aprendizagem da leitura, aborrecimento, passividade e insucesso escolar geral por parte de muitos alunos”* (Ibid.).

No que tange às condições materiais de ensino ao nível do primário, para a Ministra da Educação e Cultura, Graça Machel,

(...) com a introdução do Sistema Nacional de Educação, as coisas tendem a melhorar do ponto de vista de se ter um programa claro, um livro para o aluno, um manual do professor com todas as orientações e normas metodológicas bem claras. Isto tem contribuído para melhorar as condições de trabalho nos professores primários (Revista Tempo, 1986, p. 19).

A discussão da qualidade estava relacionada a questões políticas, pedagógicas e técnicas, ou seja, *“Elevar a qualidade do ensino, diminuindo o número de reprovações e desistências, através da educação patriótica e política dos jovens, de melhoramento das condições de estudo e de vida nas escolas, e do nível pedagógico dos professores”* (Moçambique, 1983, p. 62).

A guerra dos 16 anos veio afectar a situação da educação no país. O Relatório do Comité Central do Partido Frelimo apresentado ao V Congresso aponta que *“mais de 2 655 escolas em todo o país, correspondendo a 45 por cento de toda a rede escolar primária foram destruídas (...) ou encerradas”* (Revista Tempo, 1989, p. 17).

Perante esta situação, o *“V Congresso do Partido Frelimo, reunido de 24 a 30 de Julho de 1989 em Maputo, fez um apelo à comunidade, empresas, cooperativas, organizações sociais e humanitárias, associação de pais e outras para intervir na criação e gestão das escolas”* (Revista Tempo, 1989, p. 17-18).

Uma das soluções para colmatar o défice da rede escolar, foi o surgimento de escolas primárias incompletas com a contribuição da comunidade local junto com os agentes da educação. Já em 1988, *“a taxa líquida de escolarização, no ensino primário do primeiro grau, situou-se em 40 por cento. Tal significa que apenas 40 por cento da população entre os 7 e 11 anos de idade se encontrava a estudar*

e a maioria desse grupo populacional, portanto 60 por cento, ficou de fora" (Revista Tempo, 1989, p. 16).

Também se denunciava que, *"a carência de recursos que a Educação enfrenta faz com que o ensino se realize em péssimas condições materiais, sem se poder aliar a teoria à prática nem formar convenientemente os professores, o que se traduz num baixo rendimento escolar"* (Revista Tempo, 1990, p. 22).

Como abordamos no ponto anterior, a qualidade de educação esteve muito focada no acesso da criança em idade escolar, mas também nas condições materiais, de ensino e formação de professores (insumos).

2.3. Novos contextos, novas dinâmicas, novos discursos (1992-2015)

Apesar de os sinais de mudança no sistema económico terem surgido na sequência da implementação do programa de ajustamento estrutural que teve a designação de Programa de Reabilitação Económica (PRE)/Programa de Reabilitação Económica e Social (PRES), em Moçambique, nos finais da década de 80 do século passado, só com a Constituição de 1990 é que se estabeleceu o princípio do pluralismo político, que possibilitou a emergência de um novo ordenamento, não só económico, mas também político, marcando o fim da I República, dominada pelo sistema de partido único e uma economia centralmente planificada.

Como resultado das transformações que despontaram e no quadro do novo contexto, o SNE foi ajustado para corresponder aos novos desafios. Todavia, em termos gerais, os problemas que se colocavam anteriormente relacionados com a eficácia²³ e a eficiência do sistema no que tange ao EB continuavam a prevalecer. As reprovações e as desistências continuavam a ser o calcanhar de Aquiles e o sistema não conseguia absorver mais alunos, devido às baixas taxas de transição do EP1 para o EP2 e do EP2 para o I ciclo do ESG. Estava-se perante desafios relacionados com o aumento do *acesso físico ou formal* (Morrow, 2009), num contexto de reconstrução pós-conflito, sendo Moçambique um dos subscritores da Educação para Todos, à luz das Conferências de Jomtien em 1990 e de Dakar em 2000. Portanto, um dos grandes objectivos do sistema educativo moçambicano deveria ser o de massificar o acesso ao EB, dada a importância que este assumia/assume para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, das comunidades e do país em geral.

A PNE e estratégias de implementação colocam ênfase na questão da massificação do EB, mas também alertam para a necessidade desse processo ser acompanhado pela qualidade de ensino. Assim,

(...) a Política Nacional de Educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Portanto, pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem

²³ Como é referido por Martins, entre 1992 e 1998, antes da introdução do novo currículo, o sistema era caracterizado por uma baixa eficácia. A taxa de promoção situava-se em torno de 60% e o índice de reprovações situava-se entre 25% e 30 %, em média, muito superior a registada em países vizinhos como a Tanzânia (2%) e Zâmbia (3%). Em cada mil alunos que tinham iniciado a primeira classe em 1994, apenas se graduaram 28 em 2000, 53 em 2001, 57 em 2002, e 46 em 2003 (Martins, citado em <http://comunidadeemocambicana.blogspot.com/>, de 2 de Novembro de 2010).

que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade (MINED, 1995, p. 15).

Na política em referência são sublinhados: a expansão do acesso e a melhoria da qualidade e relevância do ensino. Para a PNE, a melhoria da qualidade da educação implica: “*agir sobre os ‘inputs’ necessários para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, as condições em que se realiza esse processo e avaliar o desempenho dos produtos do ensino, em função dos objectivos previamente estabelecidos*” (Ibid., p. 22).

Com um ou outro acréscimo, a documentação aprovada e implementada pelo sector da educação, como os planos estratégicos, reflecte profundamente o desiderato de desenvolver um ensino de massas, mas ao mesmo tempo advoga com maior acuidade a questão da qualidade numa perspectiva holística. A introdução de um novo currículo do EB em 2004 visava e, em larga medida, corresponder ao objectivo de alinhar com o que está estabelecido na PNE, no que tange a expandir o acesso e melhorar a qualidade e a relevância.

Em termos práticos, isto significava introduzir uma nova abordagem ao grande problema que o sistema vinha enfrentando, associado ao facto que o caracterizava como sendo ineficiente.

Assim, para alterar²⁴ o cenário, o sector da educação adoptou a inclusão como um princípio ordenador em contraposição ao princípio da exclusão; passando a constituir a pedra angular sobre a qual assenta, se organiza e se estrutura o ensino, se definem a formação e a afectação de professores, se estrutura o sistema de avaliação, bem como as modalidades de progressão dos alunos²⁵. Acrescentamos que foi com a introdução do novo paradigma de avaliação no EB que houve uma ruptura, pelo menos do ponto de vista de definição de políticas educativas, com o paradigma anterior, marcadamente excludente, que provinha do período colonial e não sofreu grandes alterações, mesmo com o advento da Independência, onde novas abordagens didáctico-metodológicas foram ensaiadas no contexto de emancipação que se pretendia não só política, mas também económica, social e cultural.

A questão que se tem colocado até aos dias que correm é se os diferentes actores: pais/encarregados de educação, alunos, professores e gestores da educação têm as mesmas expectativas no que tange a questão da qualidade da educação e como ela deve ser aferida no contexto moçambicano.

Assiste-se, então, a existência de discursos contraditórios entre a *perspectiva oficial* (expressa em diversos planos estratégicos, no discurso político, documentos orientadores e em intervenções de vária índole); o discurso veiculado pela imprensa e o discurso de vozes provenientes das organizações da sociedade civil e de outros actores sociais.

²⁴ Com o apoio de doadores e os principais parceiros, entre 2004-05 o Governo tentou abordar as causas do baixo número de ingressos e melhorar a qualidade e promulgou um importante conjunto de reformas designadamente: (i) a redução dos custos directos para as famílias com a abolição das propinas e a provisão gratuita do livro escolar; (ii) o aumento do financiamento às escolas através do “Apoio Directo às Escolas” (iii) um novo currículo para o EB; (iv) a promoção semiautomática (Fox et al., 2012).

²⁵ Martins, citado em <http://comunidadeemocambicana.blogspot.com/>, de 2 de Novembro de 2010.

Pode-se reconhecer, nesses discursos, a existência de várias tensões: (a) tensão entre quantidade e qualidade; (b) tensão entre avaliação formativa e avaliação sumativa; (c) tensão entre o Estado providência e a emergência do Estado neoliberal; (d) tensão entre acesso formal e acesso epistémico ou significativo; e (e) tensão entre equidade e qualidade.

Olhando para os Planos Estratégicos da Educação fica clara a preocupação pelo equilíbrio entre quantidade e qualidade, pelo menos do ponto de vista do discurso das políticas educativas, ou seja, é reconhecido pelo próprio MINED que a questão da qualidade não tem estado a ser abordada efectivamente, com resultados tangíveis. A título de exemplo, o Plano Estratégico 2012-2016 reconhece vários progressos no EB, estimulados por: (i) introdução do novo currículo, (ii) distribuição do livro escolar, (iii) afectação de recursos às escolas, a (iv) formação de professores e de gestores educacionais (v) incremento das acções de supervisão pedagógica (MINED, 2012). Apesar disso, o Plano Estratégico que temos vindo a citar assinala que,

há sinais de que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não está a melhorar. Por exemplo, o nível de rendimento escolar dos alunos registou uma ligeira queda a partir de 2008, comparativamente aos anos lectivos precedentes. Ao mesmo tempo, existe a percepção de que há muitas crianças que no fim do 1º ciclo da EP (2ª classe) ainda não conseguem ler e escrever, contrariando as taxas de aproveitamento na 2ª classe que são relativamente altas. Os resultados do estudo SACMEQ III (2007) mostram que a maior parte dos alunos na 6ª classe ainda não atingiu as competências básicas em leitura e matemática. O desempenho dos alunos no ensino secundário também é preocupante (MINED, 2012, p. 32).

Ainda segundo o mesmo documento, o objectivo principal é de “*reverter a tendência negativa do aproveitamento dos alunos na 2ª, 5ª e 7ª classes, através de uma maior atenção para a aprendizagem de competências básicas de leitura, escrita e cálculo numérico*” (op. cit).

Parece estar muito claro que, apesar de se colocar como acento tónico a necessidade de valorizar outros aspectos para aferir a qualidade da educação, o que tem sido frequentemente colocado por diferentes actores é se a aprendizagem efectiva está a ocorrer nas escolas do EB. Por outras palavras, a grande inquietação que se coloca a vários níveis é se o acesso está a ser significativo, facto deveras importante se atendermos que “*ninguém pode negar que o acesso dos indivíduos ao conhecimento de qualquer natureza e a sua participação cultural, social e política dependem, em grande parte, da sua competência em literacia, fazendo desta habilidade uma das aprendizagens fundamentais*” (Gómez, 2010, p. 258).

Assim, podemos afirmar que nos últimos anos, desde a introdução do sistema multipartidário com uma economia de cariz neoliberal, assiste-se paulatinamente à mudança do discurso sobre a qualidade, partindo da acentuação que se fazia à qualidade política destacando-se a necessidade de massificar o EB, sem atender muito a aspectos ligados a aprendizagem efectiva; para uma perspectiva em que, quer o discurso oficial, quer o discurso dos diferentes actores interessados, passam a enfatizar a questão da aprendizagem significativa, onde as competências como leitura, escrita e a realização de operações aritméticas fundamentais constituem as principais *medidas* de aferição da qualidade do sistema educativo moçambicano. Todavia a tensão fundamental entre o *acesso físico* e o *acesso epistémico*, por razões óbvias, continuará por muito tempo a constituir objecto de controvérsia,

atendendo e considerando que se é relativamente mais fácil abordar a questão do acesso físico, o acesso ao conhecimento é bem mais complexo, dependendo de vários factores, alguns dos quais difíceis de abordar a curto e médio prazos. Por outras palavras, a questão premente deve ser como tornar o acesso mais significativo.

Considerações finais

Do estudo ora efectuado concluímos que o carácter dinâmico do conceito de qualidade em Moçambique esteve ligado a questões ideológicas e que a massificação é elemento de qualidade sempre presente no discurso. O sector educativo confrontou-se com a necessidade de eliminar as desigualdades do passado colonial, colocando a educação como um direito constitucionalmente expresso, não obstante as mudanças de uma economia centralmente planificada para uma economia de cariz neoliberal. Sugerimos que haja maior diálogo e comprometimento dos actores do sistema educativo no processo de desenho, implementação, avaliação e ajustamento de políticas educativas e que o compromisso com a massificação tem que continuar na agenda (qualidade política), mas o investimento tem que ser continuamente melhorado (qualidade técnica) para garantir aprendizagem efectiva (acesso epistémico).

Referências

- ARCHER, M. *Social Origins of Education Systems*. London, Sage Publications, 1979.
- BEUTEL, M. *Teacher talking: Primary teacher's contributions to the quality of Education in Mozambique*, VSO, 2011.
- CASTIANO, J. E. e NGOENHA, S. E. *A longa Marcha duma "Educação para todos" em Moçambique*. 3. ed. Maputo, PubliFix, 2013.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 6. ed. São Paulo, Editora Autores Associados, 1999.
- DUARTE, S. et al. *Progressão por ciclos de Aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo, INDE e Editora Educar-UP. 2012.
- FOX, L et al. *Education Reform in Mozambique: Lessons and challenges*. Washington DC, The World Bank, 2012.
- GOLIAS, M. *Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo, Editora Escolar, 1993.
- GOMEZ, M. "Os desafios para Leitura". In IESE. *Desafios para Moçambique-2010*, Maputo, IESE, 2010.
- _____. *A Educação Moçambicana - A História de um processo: 1962 - 1984*. Maputo, Livraria Universitária, 1999.
- JOHNSTON, A. Educação em Moçambique 1975 - 1984. *Education, Division Documents*, 30, 1986.
- MACHEL, S. M. *Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria*. Maputo, Edições da Frelimo, 1978.

- MAZULA, B. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985*. Lisboa, Afrontamento, 1995.
- MINED. *Plano Estratégico da Educação -2012-2016: Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo: MINED, 2012.
- _____. *Política Nacional da Educação e Estratégias de Implementação*. Maputo, MINED, 1995.
- MORROW, W. *Bounds of Democracy: epistemological access in Higher Education*. Cape Town, HSRC Press, 2009.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República, I Série, nº 12 de 23 de Março. *Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Imprensa Nacional, 1983.
- _____. Boletim da República. I Série, nº 19 de 06 de Maio. *Reajusta o quadro geral do Sistema Educativo*. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.
- _____. *Constituição da República de Moçambique, 1990*. Maputo, Imprensa Nacional, 1990.
- SPAULL, N. *Primary School Performance in Botswana, Mozambique, Namibia and South Africa*. Paris: Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) Working Paper nº.8, 2011.
- UNESCO. *EFA, Global Monitoring Report, 2005*, Paris, UNESCO, 2005.

Revista Tempo

- Revista Tempo, Nº 988, de 17 de Setembro de 1989. "Educação: o desafio colectivo". Maputo, 1989, p 16-19.
- Revista Tempo, Nº 935, de 11 de Setembro de 1988. "Educação e saúde em situação difícil". Maputo, 1988, p 19-22.
- Revista Tempo, Nº 806, de 23 de Março de 1986. "Ensino: melhorar a qualidade". Maputo, 1986, p 18-20.
- Revista Tempo, Nº 767, de 23 de Junho de 1985. "Educação: Ainda há muito a fazer" (Extractos da Entrevista com o Ministro da Educação). Maputo, 1985, p 43-46.
- Revista Tempo, Nº 757, de 14 de Abril de 1985. "Educação: O trilho para o desenvolvimento". Maputo, 1985, p 8-11.
- Revista Tempo, Nº 545, de 22 de Março de 1981. "Professor Primário: boa vontade na basta". Maputo, 1981, p 8-11.
- Revista Tempo, Nº 290, de 25 de Abril de 1976. "Ir à escola: uma conquista da revolução". Maputo, 1976, p. 37.

Sites

- Pendlebury, S. Meaningful Access to basic education: http://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/3929/CI_chapters_sachildgauge08-09_basiceducation_2009.pdf?sequence=1; visitado no dia 30 de Julho de 2015.

Reflectindo sobre Moçambique (blog) (2010). *Qualidade de ensino: um desafio complexo no país reconhece Zeferino Martins na Assembleia da República*, 2 de Novembro de <http://comunidademocambicana.blogspot.com/> visitado aos 30 de Julho de 2015.

A Contribuição da Escola Profissional de Massinga no Desenvolvimento Comunitário (1976-2009)

Henrique Francisco Litsure²⁶

Resumo

O estudo da Contribuição da Escola Profissional de Massinga no Desenvolvimento Comunitário 1976-2008 preocupa-se em estabelecer a ligação entre o ensino técnico-profissional e o desenvolvimento local visto por muitos como uma ponte para o desenvolvimento das zonas rurais mais pobres. Teoricamente, nesta análise, interagem duas correntes fundamentais: a teoria económica neoclássica e a teoria marxista. A teoria económica neoclássica estabelece a relação entre educação e o processo económico-social, tema discutido na escola clássica inglesa de economia onde se destacaram, entre tantos, Adam Smith e David Ricardo. Tomando como base as ideias dos economistas clássicos, os mentores das ideias neoclássicas desenvolveram o conceito do capital humano, demonstrando que a educação é um investimento igual à qualquer outro que se traduz em lucros. O trabalho de Theodoro Schultz, tornou-se célebre nessa demonstração na década de 1950. Esta visão tem sofrido críticas das correntes marxistas, para os quais a formação não pode ser encarada como um investimento semelhante ao que se faz com qualquer outra mercadoria porque direcciona-se para os homens. O estudo concluiu que as razões de natureza político-ideológica, cultural e técnico, impossibilitam que a Escola Profissional de Massinga se transforme numa verdadeira ponte para o desenvolvimento comunitário.

Palavras-chave: Desenvolvimento comunitário. Comunidade. Ensino técnico.

Abstract

The research about A Contribuição da Escola Profissional de Massinga no Desenvolvimento Comunitário 1976-2008 intends to establish relationship between technical education and local development seen by many as bridge to development especially in rural areas where are high indexes of poverty. There are two theories interacting: the neoclassical economic theory and Marxist theory. The first of them set-up the relation between education and social-economic process. This subject was discussed in the Economic Classical School, where Adam Smith and David Ricardo outstand. The theoretical economic neoclassic theory reminded and improved the idea of the english classics economists. They raised the concept of human capital demonstrating that the investment in education mainly in the technical branch is equal to other profitable investment, and it is therefore extremely expensive. Theodoro Schultz was very outstanding in the demonstration of such a theory in the 1950s. This vision had been criticized by Marxists. He states that education must not be compared with other profitable investments because human resources are different from other commodities. The research concluded that political-ideologic, cultural and technical reasons makes it impossible that the Escola Profissional de Massinga become a real bridge to communitarian development.

Keywords: Communitarian development, community, technical education.

Introdução

Neste artigo sobre *A Contribuição da Escola Profissional de Massinga no Desenvolvimento Comunitário (1976-2009)* analisam-se as actividades desenvolvidas na Escola Profissional de Massinga e os benefícios sociais e económicos delas resultantes para a comunidade local.

A escolha desta escola como objecto de estudo baseou-se no facto de ela ser uma instituição do ensino técnico-profissional tendo em conta que na *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011)* consta que “a *ampliação e renovação da rede de escolas de Artes e Ofícios e Elementares de Agricultura contribuirá para a formação de mão-de-obra necessária aos programas de desenvolvimento rural, redução da pobreza e a fixação das populações no campo.*”

²⁶ Mestrado em Educação/Ensino de História pela Universidade Pedagógica, Moçambique.

Partindo do pressuposto apresentado, verificou-se que de facto a Escola Profissional de Massinga insere-se num espaço socioeconómico rural e o seu isolamento em relação às outras instituições faz com que tenha uma grande responsabilidade no desenvolvimento local. Assim, acreditando que a sua história, sucessos e insucessos reflectem o resultado das alternativas de desenvolvimento de ensino técnico-profissional como meio para o estímulo do desenvolvimento comunitário em Moçambique pós-colonial, tomou-se a Escola como ponto de partida para uma reflexão sobre o papel do ensino técnico-profissional no desenvolvimento comunitário.

Objectivos

O objectivo geral da pesquisa visa analisar o contributo da Escola Profissional da Massinga no desenvolvimento da comunidade local.

Os objectivos específicos são:

- Indicar as principais actividades da Escola Profissional de Massinga na época de 1973 a 2008;
- Identificar os sucessos e constrangimentos da Escola no período indicado;
- Apresentar os resultados do impacto das actividades da Escola Profissional de Massinga na comunidade local.

Justificativa

Parte-se da ideia de que a formação técnico-profissional promove o auto-emprego e, consequentemente, estimula o desenvolvimento sócio-económico local. Assim é importante analisar o impacto das actividades da Escola Profissional de Massinga na comunidade local porque ajuda a perceber o papel estratégico do ensino técnico-profissional.

Hoje se verifica a expansão do ensino técnico-profissional, preferencialmente para as zonas rurais. Esta expansão pode ser a estratégia do governo para criar alguns pólos de desenvolvimento, com prioridade para os distritos e zonas rurais. De facto, o desenvolvimento das zonas rurais pode reter o fluxo, cada vez mais crescente, de pessoas do campo para a cidade, à procura de emprego e melhores condições de vida, situação que preocupa bastante o governo.

Sensibilizado por esta tendência, esta pesquisa pretende ser uma contribuição para a valorização do ensino técnico-profissional como eixo do desenvolvimento comunitário local.

Problema

A constatação de que, actualmente, o conhecimento da leitura e escrita, por si só, não ajuda a combater a pobreza²⁷, obriga analisar como é que a Escola Profissional de Massinga, sendo uma escola de ensino técnico-profissional, participa no desenvolvimento local.

O ensino técnico-profissional, é orientado para o auto-emprego, sendo visto como solução para os problemas existentes no país. Assim, a pergunta de partida é: Qual é a contribuição da Escola Profissional de Massinga no desenvolvimento comunitário local? Hipoteticamente assume-se que:

- A formação geral não ajuda a criação do auto-emprego podendo inibir o desenvolvimento local;
- A expansão do ensino técnico-profissional pode acelerar o desenvolvimento local, por se tratar de um ensino profissionalizante.

Metodologia

Para a abordagem do tema proposto, utiliza-se o método indutivo. Em outras palavras, *“partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral não constante nas partes examinadas”* (MARCONI e LAKATOS, 2009, p. 86).

Técnicas e Fontes

Para a recolha de dados usou-se a entrevista semi-estruturada dirigida aos professores e funcionários que acompanharam a construção e assistiram a evolução da Escola, aos membros da direcção, à alguns proprietários e técnicos das oficinas relacionadas com os cursos leccionadas na Escola.

Foram utilizadas fontes primárias escritas basicamente constituídas por despachos ministeriais, relatórios da Escola, dados estatísticos da Escola, anuários (Boletim da República), Regulamentos de Ensino Técnico-Profissional, documentação fornecida pelas Repartições de Finanças do Governo Distrital de Massinga, dados da Direcção Distrital da Geografia e Cadastro de Massinga, documentos do Conselho Municipal de Massinga, dados dos Serviços Distritais de Educação de Massinga, relatórios do Banco Mundial sobre educação e desenvolvimento humano em Moçambique documentos de INDE.

Utilizou-se também fontes orais que foram basicamente depoimentos de professores, antigos alunos da Escola e funcionários que acompanharam a construção e a evolução da Escola, membros da direcção da Escola, proprietários das oficinas e técnicos formados pela Escola.

²⁷ A falta de alimentação, habitação, educação e cuidados sanitários, carência de recursos básicos para a sobrevivência

1. Descrição da Área de Estudo

1.1. Localização da Escola

A Escola Profissional de Massinga localiza-se no Bairro Mantigane III da vila municipal do Distrito de Massinga, a 1,5 km da sede do governo distrital em direcção ao norte pela Estrada Nacional nº 1. A Célula Matingane pertence à Localidade Rovene uma das duas localidades do Posto Administrativo de Massinga Sede. Ela comporta três bairros, Matingane I, II e III e todos estão no território sob jurisdição autárquica do Município.

1.1. Breve Historial da Origem da Escola

A actual Escola Profissional de Massinga é uma instituição pública de ensino técnico-profissional. Foi criada em 1973 pelo Decreto nº 67/73 como Escola Elementar de Agricultura de Massinga²⁸. Desde a sua criação lecciona cursos de ramo industrial, sendo a carpintaria e serralharia civil os mais antigos e que nunca foram interrompidos.

Até 1972, não existia nenhuma escola de ensino técnico-profissional em Massinga, isso significa que a Escola Elementar de Agricultura de Massinga foi a primeira escola técnico-profissional a ser construída no Distrito.

Os primeiros cursos pertencentes à Escola Elementar de Agricultura de Massinga não começaram directamente na Massinga. Os primeiros cursos foram leccionados na Escola de Artes, Ofícios e Elementar de Agricultura Freire de Andrade de Inhamussua (Homoine) a partir de 1973, funcionando esta última como incubadora dos cursos que seriam posteriormente transferidos para Massinga. Foram dois os primeiros cursos: carpintaria, serralharia civil (E1)²⁹.

Em 2003, pelo Diploma Ministerial nº 138/2003, a Escola de Artes e Ofício de Massinga foi transformada em Escola Profissional de Massinga, à semelhança das outras Escolas do género.

A partir desse momento desenvolveu-se um trabalho de transformação curricular dos cursos. O documento recomendou também a criação de um novo curso nas Escolas Profissionais, trata-se do curso de Empregado de Mesa e Bar, o qual foi introduzido na Escola Profissional de Massinga em 2008.

²⁸ Cf. Decreto nº 67/73 de 29 de Novembro In: Boletim Oficial (B.O.) nº 140 Série I. 1973.

²⁹ De realçar que os entrevistados estão devidamente identificados na bibliografia. Por razões de ordem prática, as entrevistas ao longo do texto estão representadas por letras, por exemplo E1, no lugar de nome dos entrevistados, para sua protecção.

2. O Desenvolvimento Comunitário a Partir da Escola Profissional de Massinga entre 1976-2008

2.1. Conceito de Desenvolvimento Comunitário

O conceito de Desenvolvimento comunitário tem muitas acepções dependendo das estratégias metodológicas e os objectivos a serem alcançados. Pelo facto, torna-se difícil defini-lo com objectividade uma vez que as suas estratégias metodológicas e os objectivos a alcançar são vários.

O Desenvolvimento Comunitário pode ser tomado como processo dirigido de intervenção externa, esta a acepção tem a ver como a estratégia tomada na década de 1950 por muitos organismos internacionais, ao se sentir responsáveis pela prestação de ajuda e assistência técnica aos países subdesenvolvidos tomando a comunidade, em muitos programas, como unidade básica de trabalho.

Diante desta realidade, o Desenvolvimento Comunitário passou a ser visto como *“um processo técnico de acção dirigida que, partindo do reconhecimento da cultura local, tenta operar mudanças nessa cultura como condição facilitadora e necessária ao progresso e desenvolvimento”* (FRANCISCO, 2010, p. 73).

O Desenvolvimento Comunitário tem sido encarado também como processo de conjugação de esforços entre o povo e o governo. Esta acepção relaciona-se com o esforço realizado pela ONU; aqui volta-se para as preocupações do desenvolvimento social. Estudou as experiências já existentes de Desenvolvimento Comunitário e em 1953 empregou oficialmente, pela primeira vez, a expressão “desenvolvimento da comunidade” para designar determinados processos dirigidos de trabalhos comunitários (FRANCISCO, 2010, p. 73).

Em 1956, após estudos de experiências de trabalho dessa natureza, chega a um acordo quanto à sua concepção para o Desenvolvimento Comunitário. Com efeito, a ONU apresentou a seguinte definição:

Desenvolvimento Comunitário como é o processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições económicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país (AMMANN, 1992, p. 32).

Nos pressupostos da ONU, foi dada à população comunitária a incumbência de não só desenvolver a sua comunidade, mas também responsabilizar-se pelo desenvolvimento do país como um todo no sentido de buscar a união entre si e o Estado, os caminhos de desenvolvimento nacional estariam assegurados. Em 1958 a ONU fez a revisão do conceito de Desenvolvimento Comunitário formulado em 1956, passando a defini-lo como,

O processo através do qual o próprio povo participa do planeamento e da realização de programas que se destinam a elevar o padrão de suas vidas. Isto implica a colaboração indispensável entre os governos e o povo para tornar eficazes os esquemas de desenvolvimento equilibrados (CBCISS apud FRANCISCO, 2010, p. 74).

Nas duas acepções apresentadas, o Desenvolvimento Comunitário não é concebido pela própria comunidade que se pretende desenvolver, é desenhado por outras instâncias exteriores para ser executado na comunidade. Fica subjacente uma ideia de exterioridade da concepção das acções a serem desenvolvidas em relação às comunidades para onde são destinadas. É definido como meio para alcançar objectivos de um projecto de âmbito mais geral planeado fora apelando a colaboração das comunidades sem que estas tenham possibilidades de efectuar nele alterações para adequa-lo aos seus interesses.

Na segunda acepção existe o conceito formulado pela ONU, embora o povo esteja vinculado a participar nas acções, incluindo o planeamento das mesmas, na prática a participação passa a ser estimulada apenas ao nível da execução, além de que o desenvolvimento económico continua a ser privilegiado, num processo em que o homem é meio e objecto, visto como potencial económico. Com isso, dizia-se que, caso ele, o homem, fosse devidamente trabalhado, tornar-se-ia capital humano que impulsionaria o desenvolvimento da sociedade como um todo (FRANCISCO, 2010, p. 74).

O Desenvolvimento Comunitário como processo metodológico de autonomização dos segmentos da população e de materialização dos interesses e preocupações da comunidade. Nesta acepção, o Desenvolvimento Comunitário é um processo metodológico de organização social da população comunitária, através do qual esta população consegue ampliar as suas condições de vida individual e colectiva, assim como de controlo sobre estas condições, articulando-se de uma forma crescente para a participação em níveis mais amplos da sociedade, principalmente naqueles que dizem respeito à questões fundamentais das camadas populares. Sendo assim, supõe acções educativas explicitadas teoricamente com base na prática, assim como princípios de acção norteadores de prática de acordo com os objectivos a serem atingidos (FRANCISCO, 2010, p. 74).

Tendo sua origem na acção comunitária, o Desenvolvimento Comunitário fundamenta-se nos interesses e preocupações da população comunitária. Souza cita Rodrigues dando conta que,

Desenvolvimento de comunidade é um método, um processo e fim em si mesmo. É um método de ajuda às comunidades locais para fazê-las mais conscientes de suas necessidades, para apreciar seus recursos em tal forma que satisfaçam algumas das necessidades por meio dos projectos de acção e ao mesmo tempo adquirem atitudes, experiencias e destreza cooperativa para repetir este processo uma e outra vez por iniciativa própria (FRANCISCO, 2010, p. 75).

A análise efectuada neste trabalho tem a ver com esta última acepção do conceito de Desenvolvimento Comunitário uma vez que se reflecte sobre os mecanismos que a Escola Profissional de Massinga usa para consciencializar a comunidade local sobre os seus problemas, propondo medidas para resolvê-los. E ainda, as acções de desenvolvimento são concebidas e executadas pela própria comunidade e a Escola estimula as iniciativas apenas através da formação técnico-profissional que lhes permite explorar conscientemente os recursos de que dispõem em seu proveito.

2.2. A Contribuição da Escola Profissional de Massinga na Redução de Desemprego na Comunidade Local

A Escola Profissional de Massinga, mercê, em grande parte, da acção desenvolvida pelos seus agentes (essencialmente professores e educadores e funcionários não docentes) ocupa um lugar de destaque na promoção de projectos de desenvolvimento local e, constitui um verdadeiro pólo de redução de desemprego e de desenvolvimento comunitário. Ela dispõe de recursos materiais e humanos participantes que permitem que seja esta uma instituição de referência uma vez que procura proporcionar a todos os agentes intervenientes (alunos, professores, funcionários e a comunidade) uma formação específica e especializada, face à sua implantação no meio.

A contribuição da Escola Profissional de Massinga na redução de desemprego da comunidade local é visível. A Escola já formou vários técnicos elementares que se encontram actualmente empregados em vários sectores da indústria local com maior destaque para os ramos industriais de Carpintaria, Serralharia e Construção Civil. Ela participou no projecto de ajuda de emergência do pós-guerra civil moçambicana através de habilitação profissional de desmobilizados de guerra e outros membros civis da comunidade. Alguns formados no âmbito desse projecto, criaram empresas e outros encontraram emprego nas áreas da sua formação.

A Escola de Artes Ofícios de Massinga desde a sua criação em 1973 até 2005 graduou 564 técnicos elementares e depois da sua transformação em Escola Profissional até 2008, graduou 132 técnicos elementares com equivalência de nível básico somando 696 graduados que a Escola produziu desde a criação da Escola até 2008.

A formação da comunidade em si, pode ser entendida como uma forma de consciencializar a comunidade a trabalhar em seu benefício uma vez que a formação ajuda as comunidades a tornarem-se conscientes de suas necessidades, utilizando a tecnologia para transformar os seus recursos de maneiras a satisfazerem as suas necessidades e ao mesmo tempo adquirirem experiências e destreza cada vez mais eficazes.

A prioridade concedida pela Escola Profissional de Massinga aos alunos das zonas rurais no ingresso começa a surtir efeitos positivos. Actualmente existem muitos graduados que depois da formação regressam às suas zonas de origem e criam oficinas de Carpintaria, Alfaiataria e a construção de casas de alvenaria que tem aumentado nos últimos dias nas zonas rurais atraindo os técnicos de Construção Civil para o campo.

A existência de oficinas nas zonas rurais estimula o desenvolvimento do transporte uma vez que há necessidade de importar matéria-prima (como madeira, cimento e pedra), criando uma grande rede de negócio que possibilita emprego alternativo à emigração e à agricultura de subsistência pouco

rentável a muitas famílias. Nos últimos anos, a Escola procura formar técnicos para outras áreas da indústria que começam a despontar no Distrito de Massinga.

O franco desenvolvimento do turismo no Distrito de Massinga fez com que a Escola introduzisse o Curso de Operador de Mesa e Bar esperando se que futuramente os que se formam neste curso possam ter mais possibilidade de emprego nesta área de actividade económica bastante promissora no Distrito. Em suma, a Escola Profissional de Massinga contribui na redução de desemprego na comunidade local aderindo aos planos do governo ligados à formação para o emprego e proporcionado à comunidade algumas oportunidades de habilitação profissional, (este foi o caso do projecto de habilitação profissional de desmobilizados e outros membros da comunidade), o que faz com que seja um actor comunitário participativo na redução de desemprego na comunidade.

2.3. Constrangimentos

A Escola Profissional de Massinga é, de facto, um importante factor de desenvolvimento comunitário ao nível do Distrito de Massinga e consequentemente, contribui para o desenvolvimento da Província de Inhambane e do país em geral mas, continua a enfrentar dificuldades.

Para além do problema de falta do equipamento actualizado nas oficinas da Escola existe também o problema das desistências dos alunos. Há fortes indicações de que o mercado sul-africano de emprego constitui o principal factor das desistências dos alunos na Escola.

De facto, a economia sul-africana exerce forte influência sobre o Distrito de Massinga Na verdade, este trabalho não dedicou muita atenção na análise desse aspecto, mas encontrou fortes indicações desse fenómeno, tendo notado que muitos estudantes são provenientes de famílias rurais onde a emigração é uma prática corrente e interpelou muitos graduados pela Escola que neste momento encontram-se a trabalhar na África do Sul.

Na pesquisa da Maria Alfeu realizada em 2001, ela cita os dados do CEA colhidos em 2000 que indicam que nos primeiros seis meses do ano 2000 foram contratados no Distrito de Massinga 1.860 trabalhadores, para além dos emigrantes clandestinos. Este número acredita-se que tenha duplicado nos seis meses seguintes para uma população activa masculina de 32.311 (FARRÉ, 2009, p. 10). Acreditando que esta situação não mudou bastante até agora e considerando que a maior parte dos emigrantes é clandestina pode-se concluir que a emigração para África do Sul no Distrito de Massinga é um factor a não negligenciar em qualquer projecto de Desenvolvimento Comunitário porque envolve uma percentagem significativa da população activa local.

A maior parte dos alunos da Escola Profissional de Massinga está na idade activa uma vez que possui no mínimo 14 anos de idade, por isso, muitos optam por abandonar os estudos para trabalhar na África do Sul.

As entrevistas adicionais permitiram inferir que nem todos os graduados pela Escola Profissional de Massinga trabalham nas suas áreas de formação. A maior parte deles opta por quatro alternativas:

- desenvolver comércio informal;
- continuar estudos em instituições não relacionadas com a sua formação anterior, geralmente nas escolas secundárias gerais ou nos institutos de formação de professores;
- emigrar para África do Sul ou para as grandes cidades com destaque para Maputo e uma menor parte para Beira a procura de emprego, qualquer que seja, ou uma oportunidade de continuar os estudos;
- regressar para a zona de origem (zona rural) desenvolver actividades habituais da sua comunidade a espera de qualquer oportunidade para emigrar ou continuar estudos.

Esta situação revela que a formação técnica ao nível da Escola Profissional de Massinga ainda não conseguiu atingir níveis de satisfação para a comunidade local a fim de servir de alternativa à emigração do local para a cidade ou para África do Sul a procura de emprego e melhores condições de vida.

A Escola não desenvolve iniciativas de integração da sabedoria das comunidades com a qual interage para permitir a complementaridade entre o conhecimento tradicional e o conhecimento técnico científico necessário para estimular o Desenvolvimento Comunitário por isso ela é vista pela comunidade como uma instituição pária no contexto comunitário porque os projectos da comunidade não coincidem com os projectos desenvolvidos pela Escola. Esta situação não pode ser responsabilizada somente à Escola ela é, até certo ponto, reflexo da incompatibilidade das políticas da educação com as acções de Desenvolvimento Comunitário e até acaba-se admitindo falar de incoerência.

A estrutura de organização de ensino em Moçambique continua bastante centralizada o que não dá possibilidade de autonomia às instituições da base efectuar articulações flexíveis para adequar o ensino às reais necessidades das comunidades onde funcionam. Esta situação impossibilita que as escolas possam interagir eficazmente com as comunidades buscando soluções adequadas para a resolução de problemas em cada contexto específico.

O que se verifica é que a Escola não age em função dos anseios da comunidade mas sim em função das políticas centralmente desenhadas que muitas vezes não coincidem com os projectos da comunidade, a consequência disso é que a Escola prossegue objectivos tão distanciados da realidade local de tal forma que a comunidade encara-a com muita indiferença e matem os seus sistemas tradicionais de sobrevivência. Uma vez que o ensino é desinteressante para a comunidade porque não consegue satisfazer eficazmente os seus anseios, a população fica atraída pela forte economia sul-

africana que, realmente, constitui um desafio a muitas estratégias de desenvolvimento, sobretudo no sul de Moçambique e acaba mesmo disputando o poder com o Estado.

Conclusão

A pesquisa apresentada em torno do tema sobre *A Contribuição da Escola Profissional de Massinga no Desenvolvimento Comunitário* é o início de uma reflexão que se pretende que seja aprofundada nos futuros trabalhos. Assim pretende-se resumir neste espaço alguns dos pontos apresentados ao longo dos capítulos do trabalho com a finalidade de apresentar alguns subsídios para o aprofundamento das análises já iniciadas em torno do tema aqui debatido.

Na definição do conceito de desenvolvimento comunitário ficou subjacente a ideia de que ele reflecte uma acção planeada fora para ser executada pela comunidade. É geralmente definido como meio para alcançar objectivos de projectos de âmbito mais geral planeados fora apelando a colaboração das comunidades sem que estas tenham possibilidades de efectuar neles alterações para adequa-los aos seus interesses.

A maneira como os projectos de desenvolvimento comunitário têm sido conduzidos não consideram problemas estruturais locais cuja resolução afecta directamente a vida das populações visadas. A reflexão sobre a contribuição da Escola Profissional de Massinga no desenvolvimento comunitário local, desenvolvida neste trabalho, permite concluir que a formação geral não ajuda a criação do auto-emprego podendo inibir o desenvolvimento local assim, a expansão do ensino técnico-profissional pode acelerar o desenvolvimento local, por se tratar de um ensino profissionalizante.

Pode-se afirmar que a pesquisa confirmou as hipóteses formuladas. Analisando a evolução e o desenvolvimento local onde a Escola Profissional de Massinga se insere, não há razões para refutar as hipóteses. De facto, a Escola ocupa um lugar de destaque na promoção de acções de desenvolvimento local e, constitui um verdadeiro pólo de redução de desemprego e desenvolvimento comunitário.

De facto, o ensino técnico-profissional é importante uma vez que tem em vista o desenvolvimento das comunidades que se traduz em melhoria das condições de vida da população. Mas neste momento ainda não deu resultados significativos por várias razões:

- a educação ainda encontra-se bastante centralizada no sentido pedagógico e administrativo o que não cria espaço para explorar a sabedoria das comunidades e integrá-la no processo educativo o que possibilitaria uma educação orientada para estimular as iniciativas locais de desenvolvimento.
- as estruturas socioeconómicas locais sentem-se desafiadas pela instituição educacional moderna veiculada pela escola que apresenta uma nova estrutura de organização socioeconómica baseada no saber técnico e científico moderno sem no entanto, integrar aspectos do saber local e procuram por isso resistir;

- a interferência da ideologia económica capitalista como uma força hegemónica desafia o poder estatal visando impor a lógica do mercado como regulador das relações socioeconómico minimizando o papel do Estado;
- a conservação da ordem no sistema político e socioeconómico existente também constitui a preocupação das elites com vista a manutenção das posições que ocupam e, a educação é posta como um meio de manutenção de tal ordem em prejuízo de um verdadeiro desenvolvimento das comunidades.

As razões apresentadas e outras fazem com que a Escola Profissional de Massinga seja vista como uma instituição paria no contexto socioeconómico local que não consegue satisfazer eficazmente as reais necessidades da comunidade.

Bibliografia

A) Documentos Consultados

Escola de Artes e Ofícios de Massinga. *Relatório a Apresentar ao X ENDET: Balanço do Funcionamento da Escola em 1987, 1988 e 1989.*

Escola de Artes e Ofícios de Massinga. *Relatório Anual de 1992.*

Escola de Artes e Ofícios de Massinga. *Relatório Anual de 1993.*

Escola de Artes e Ofícios de Massinga. *Relatório Anual de 1995.*

Escola de Artes e Ofícios de Massinga. *Relatório Anual de 1998.*

Escola de Artes e Ofícios de Massinga. *Relatório Anual de 2000.*

Escola de Artes e Ofícios de Massinga. *Relatório Anual de 2000.*

Escola de Artes e Ofícios de Massinga. *Relatório Anual de 2001.*

Escola Profissional de Massinga. *Relatório Anual de 2004.*

Escola Profissional de Massinga. *Relatório Anual de 2005.*

Escola Profissional de Massinga. *Relatório Anual de 2006.*

Escola Profissional de Massinga. *Relatório Anual de 2007.*

Escola Profissional de Massinga. *Relatório Anual de 2008.*

FARRÉ, Albert. *Formas de Investimento das Poupanças no Local de Origem por Parte dos Emigrantes do Sul de Moçambique: O Caso do Distrito de Massinga (Inhambane).* Conference Paper N°23. Maputo: II Conferência do IESE, 2009.

Governo do Distrito de Massinga. *Plano Estratégico do Desenvolvimento do Distrito de Massinga 2008-2012.* Massinga, 2008.

Governo Geral de Moçambique. *Boletim Oficial de Moçambique. I Série número 140,* 1973.

Ministério de Administração Estatal. *Perfil do Distrito de Massinga, Província de Inhambane*. Maputo: 2005

Ministério da Educação. *Regulamento das Escolas Profissionais*. Maputo: 2004.

República de Moçambique. *Boletim da República. I Série, número 53*, 2003.

República Popular de Moçambique. *Sistema Nacional de Educação: Linhas Gerais*. Maputo: Instituto Nacional do Livro e Disco, 1985.

República Portuguesa. *Boletim Oficial de Moçambique nº 140 serie I*. 1973

B) Fontes Secundárias

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. 8ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1992.

FRANCISCO, António Álvaro. *Desenvolvimento Comunitário em Moçambique: Contribuição Para a sua Compreensão Crítica*. 2ª. Edição. Maputo: Editora BS, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª. Edição. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

MAUSSE, Miguel Aurélio. *Pobreza, Participação e Desenvolvimento em Moçambique: Estudo de Caso na Localidade de Chijingure*. Maputo: CIEDIMA, 2009.

NEGRÃO, José. *Cem Anos de Economia da Família Rural Africana*. Maputo: PROMÉDIA, 2001.

NISBET, Robert A. *Comunidade In: FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José Souza. Sociologia e Sociedade: Leitura de Introdução à Sociologia*. 23ª. Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2004, pp. 216-221.

A Especificidade Simbólica da Escola Moçambicana: entre o espaço privado e público-comum

Alfredo Chafunha Ramijo³⁰

Resumo

Neste ensaio, cujo título é *A especificidade simbólica da escola moçambicana: entre o espaço privado e público-comum*, procuro analisar a especificidade simbólica da escola moçambicana entre o espaço público e comum. Partindo do pressuposto que a escola moçambicana caracteriza-se pelo duplo binómio oportunidade/exclusão e público/comum, pretendo responder à dupla questão: (i) como equacionar a oportunidade e a exclusão? e (ii) como tornar a escola moçambicana cada vez mais comum? A tese que tento defender é que não obstante a escola moçambicana representar a relação de poder dominante sobre a classe dominada desde a gestão até ao seu funcionamento, é possível torná-la um espaço comum, ou seja, uma instituição benéfica para todo e qualquer moçambicano. Assim, a partir dum procedimento fenomenológico-hermenêutico, primeiro discuto a especificidade simbólica, explicando o duplo carácter da escola moçambicana e, por fim, apresento a sua integração no espaço público e comum, para ver a possibilidade desta escola tornar-se um espaço comum, isto é, benéfica a todo o ser humano.

Palavras-chave: Escola. Especificidade Simbólica. Público-Comum.

Abstract

This essay entitled *The symbolic specificity of schools in Mozambique between public and common space*, seeks to analyze the symbolic specificity of schools in Mozambique between public and common space. Departing from the presupposition that schools in Mozambique are characterized by the double binomial *opportunity/exclusion* and *public/common* I want to answer the two following questions: (i) how to articulate opportunity and exclusion? and (ii) how to make schools in Mozambique more common? The thesis I am arguing for is that despite the fact that schools in Mozambique represent the dominant power relation upon dominated class from management to the functioning, it is possible to make them a common space, an institution that benefits all and every Mozambican. Therefore, from phenomenological-hermeneutical procedure I first discuss the symbolic specificity explicating the double character of schools in Mozambique and finally I present its integration in the public and common space to see the possibility of schools becoming a common space, which benefits every human being.

Keywords: School. Symbolic. Specificity. Public and Common.

Introdução

Neste trabalho, o meu objectivo principal é compreender a característica fundamental (invisível) da escola moçambicana e, particularmente: (i) analisar como que a escola manifesta-se no contexto próprio de Moçambique e (ii) explicar a possibilidade da mesma escola constituir-se um espaço tanto privado como comum, abrindo-se tanto para as necessidades internas quanto de outras sociedades.

Uso o termo “escola” no sentido abrangente para referir a instituição de ensino, educação formal. O conceito “espaço” não só refere o lugar físico (geográfico), mas também abstracto, que corresponde ao horizonte, a visão ou a perspectiva com que a escola moçambicana deve se relacionar.

³⁰ Mestrado em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica; Doutorando em Filosofia na UP-Maputo e docente de Metafísica e Filosofia da Religião no Departamento de Ciências Filosóficas, da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da mesma Instituição; correio electrónico: alfredoramijo@yahoo.com.br

Partindo do pressuposto que a escola moçambicana caracteriza-se pelo duplo binómio: oportunidade/exclusão e público/comum, para desenvolver este trabalho começo analisar o binómio oportunidade/exclusão recorrendo as funções da escola que caracterizam a especificidade simbólica da escola moçambicana e acabo por explicar o binómio público/comum para compreender a possibilidade da escola moçambicana tornar-se cada vez mais um espaço comum.

Para a materialização dos meus objectivos que passam pela análise da especificidade simbólica da escola moçambicana, uso dois livros: (i) *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* de Bourdieu e Passeron e (ii) *A Condição humana* de Arendt. O primeiro por descrever as funções da escola (técnica e social), que explicam o seu binómio oportunidade/exclusão e o segundo pelo facto de ele desenvolver ideias ligadas ao binómio público/comum através de elementos abstractos (cultura, língua e linguagem).

Usando um método interpretativo, vou procurar responder o problema – **qual a especificidade da escola moçambicana?** Outra questão ligada à primeira é de saber a possibilidade da escola moçambicana ser um espaço cada vez mais comum, isto é, estar atenta às necessidades tanto da sociedade moçambicana quanto de todo o mundo. As duas questões são aporéticas, isto é, de difícil solução efectiva.

1. A especificidade simbólica da escola moçambicana

O que a escola moçambicana tem de especial?

Partindo do princípio que a escola moçambicana é muito mais que a sua infra-estrutura, tem algo simbólico, ou seja, ela representa uma realidade invisível que precisa ser desvendada. Assim, evidencio o seu duplo aspecto: (i) abre oportunidades pelo seu carácter meritório ao produto da acção pedagógica (aluno/estudante) e (ii) cria exclusão através do seu princípio selectivo. Para explicar melhor o binómio oportunidade/exclusão, apresento as funções da escola.

Diante do binómio oportunidade/exclusão, é necessário interrogar como equacionar as oportunidades que são abertas e a exclusão social que é criada pela escola moçambicana. Esta questão significa saber como tornar a escola moçambicana uma instituição benéfica para todos os moçambicanos.

a) A função técnica da escola

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron, a escola em geral e, especificamente a moçambicana, tem como função: “Assim, a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objectiva, isto é, dissimular a verdade objectiva de sua relação com a estrutura das relações de classe. (...)” (BOURDEIEU & PASSERON, 1982, p. 216).

Na sequência daquela citação, a escola, como sendo uma instituição de ensino, produz e certifica as capacidades úteis à sociedade moçambicana, a saber: leitura, escrita e cálculo, para o

Ensino básico; interpretação do mundo natural e humano, para o Ensino Secundário e o saber técnico e profissional para o Ensino Profissional e Superior ou Universitário.

Ora, como Moçambique operacionalizou àquela função ao longo do tempo? Duma forma directa, seria interrogar se a escola moçambicana realizou ou não a função técnica? Em caso negativo, exige perceber as causas e, em caso afirmativo, requer explicar os meios usados. Para perceber o fundo da questão que pretendo responder – como equacionar o carácter de abrir oportunidades pelo mérito e a exclusão pela selecção - que são intrínsecos à escola moçambicana, mostro os fins que orientaram a educação formal (ensino) ao longo do tempo:

- i) No período colonial a educação formal tinha como finalidade a “civilização” do indígena (SEVERINO et al., 2011, p. 269-270), isto é, dotar o moçambicano da cultura europeia, quer pela língua de ensino, quer pelos conteúdos das disciplinas de História e Geografia. Esta educação “civilizacional” foi levada a cabo pelo governo português com a colaboração da Igreja Católica que desenvolveu uma educação de artes e ofícios, para dotar os moçambicanos de utensílios profissionais (mecânica, serralharia e carpintaria) para que o negro produzisse algo para o desenvolvimento social e económico da Metrópole, portuguesa. Neste período, poucos moçambicanos tiveram acesso à esta educação – 2% dos 10 milhões, em 1975, ou seja, o índice de analfabetismo em Moçambique estava na ordem de 98% (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 53) - por duas razões: (1) concentração das escolas nas vilas e cidades enquanto a maioria dos moçambicanos vivia no campo e (2) manter o domínio do poder colonial em Moçambique, pois foi fácil governar um povo analfabeto do que alfabetizados, porque os moçambicanos exigiriam a liberdade como mais tarde aconteceu;
- ii) Depois da Independência Nacional (1975), a Frelimo – partido que libertou Moçambique do poder colonial e está no poder desde a Independência até hoje - coerente com a ideia de independência total e completa (libertar a terra e o povo) da colonização³¹, desenvolveu uma educação antes ensaiada nas Zonas Libertadas (Niassa), que tinha como finalidade formar o “Homem Novo”, isto é, forjar o moçambicano livre do tribalismo, do individualismo, do obscurantismo e do imperialismo. Para tal propósito, o “Homem Novo” devia dominar a ciência e a técnica para servir a sociedade e contribuir para o desenvolvimento social, económico e político de Moçambique (MAZULA, 1995, pp. 144-145). Para esta empreitada, primeiro, a educação passou a ser tarefa do Estado (centralização da educação formal), sendo por isso, o Estado nacionalizou a Educação e a Saúde em 1976, para permitir o acesso ao ensino para muitos moçambicanos e, depois, a Frelimo mudou os conteúdos dos textos nos manuais de Português, de História e de Geografia que antes tinham um cunho da cultura portuguesa, para adequá-los à cultura moçambicana. Porém, o desejo de educar a todo o moçambicano não se materializou devido a falta de professores e de infra-estruturas em todos os lugares, pois o país não tinha capacidade financeira suficiente.

³¹ Artigo 35 da Constituição da República de Moçambique, 2018.

iii) A partir de 1987, o Estado moçambicano liberaliza a Educação para desenvolver capacidades (leitura, escrita, cálculo, ser/estar e saber técnico profissional) aos moçambicanos (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 35). Para esta finalidade, o Estado convidou as instituições comunitárias e privadas para se envolverem na educação dos moçambicanos, por duas razões: (1) atender a demanda que se impunha em erradicar o analfabetismo, para o consequente, desenvolvimento humano em várias formas: social, económica e política, como a UNESCO sugerira – educação para todos (DELORS et al., 1996, p. 16)³² - e (2) atender as exigências da democracia: igualdade de oportunidades e desenvolver a liberdade de pensamento e de expressão, como pressupostos do desenvolvimento humano desejado. Nesta fase continua o desafio de assegurar o ensino a todos os moçambicanos devido a fraca capacidade financeira do Estado moçambicano em formar e disponibilizar professores para o Ensino Básico e a construção de salas de aulas em todos os lugares onde estão as crianças e os adultos analfabetos.

Como se pode notar nas três fases da história da educação formal de Moçambique as funções da escola estavam ligadas à classe dominante, o órgão no poder: o governo português, no tempo colonial e o Partido Frelimo, desde a Independência Nacional (1975) até hoje. Por isso, tanto os conteúdos como as áreas de estudos – artes e ofícios no período colonial; engenharia, medicina, veterinária, agronomia, direito, entre outras áreas do saber, no período pós independência - ficaram subordinados aos interesses da classe dominante, que em última instância era o interesse económico, ou seja desenvolver áreas produtivas para a satisfação das necessidades internas e para a exportação. As ciências humanas (história, sociologia, filosofia) foram desenvolvidas na áreas de docência, cuja finalidade era desenvolver o espírito de identidade nacional e respeito na diversidade aos alunos e estudantes.

Em última análise, a função técnica desenvolvida pela escola durante as três fases da educação moçambicana, função esta contribuiu para a abertura das oportunidades de emprego ao produto da acção pedagógica (aluno ou estudante). Por outras palavras, a função técnica está intrinsecamente ligada às oportunidades, pois a escola usa o mérito para dar privilégios àqueles que conseguem sucesso escolar. Porém, ao dar privilégios aos bem- sucedidos, também exclui das mesmas oportunidades aos outros que não conseguem desenvolver as capacidades requeridas, como explico no passo a seguir.

b) A função social da escola

Instrumento privilegiado da sociedade burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, ela consegue

³² Cf. DELORS, Jacques et alli. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Lisboa, Edições Asas, 1996.

tanto mais facilmente convencer os deserdados de que devem o seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura, a absoluta privação da posse exclui a consciência da privação de posse (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 218).

A escola ao produzir e certificar as capacidades dos moçambicanos, por um lado, ela abre as oportunidades de emprego e, conseqüentemente, a melhoria das condições de vida (casa, alimentação, educação, hospital, etc.), para uns – os que têm acesso e sucesso escolar – e, por outro lado, a mesma exclui às oportunidades de emprego para os outros que por diversas razões não ingressarem na escola ou não conseguirem ter o sucesso escolar, pois as oportunidades têm como base o mérito simbolizado pela escola.

A classe dominante usa a escola, sobretudo a função técnica, para perpetuar o seu poder e os privilégios, isto, os filhos da classe dominante têm acesso aos bons cursos nas melhores escolas (estrangeiras ou privadas internas) que os permitam escolher a qualidade de emprego (emprego rentável) e o pobre que só tem acesso ao ensino público, que a sua qualidade é questionável, não tem oportunidade aos bons empregos e está condenado a permanecer pobre, incluindo as suas gerações futuras.

Como pode-se notar, a questão de como equacionar a oportunidade e a exclusão mediante a escola moçambicana requer resolver os dois problemas: o primeiro diz respeito a erradicação do analfabetismo que está ainda na ordem de 44.9%, isto é, 8 milhões dos cerca de 27 milhões de moçambicanos não sabem ler e escrever em português, dos quais 5 milhões são adolescentes e jovens dos 15 aos 19 anos de idade e outros 3 milhões são idosos, principalmente mulheres das zonas rurais das zonas Centro e Norte do país³³ (JAQUETE, 2016, p.3). Em outros termos, persiste ainda o desafio de garantir o acesso ao ensino a todos os moçambicanos. O segundo problema consiste em proporcionar um ensino de qualidade para que todo o aluno ou estudante moçambicano tenha a capacidade intelectual e profissional para responder às necessidades do mercado laboral e, conseqüentemente, melhore a condição da sua vida.

O primeiro problema – erradicação do analfabetismo – é de ordem económica e política, na medida em que exige o esforço conjunto entre o Estado moçambicano e os seus parceiros tanto internos como externos para construir salas de aulas, formar e disponibilizar professores para Ensino Básico. Assim, o acesso ao ensino para todos os moçambicanos é possível.

O segundo problema – ter moçambicanos com boas capacidades intelectuais e profissionais – constitui uma tarefa difícil, pois não basta criar boas condições de aprendizagem (salas de aulas, material didáctico, professores bem preparados, laboratórios, oficinas, bibliotecas físicas ou virtuais, etc.) aos alunos ou estudantes, mas também é necessário desenvolver a vontade e a capacidade de aprender. Por isso, este problema constitui uma autêntica aporia.

³³ Dados revelados no dia 8/09/2016 pela Directora Nacional do Ensino Primário, do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, Gina Guibunda, por ocasião do Dia Internacional de Alfabetização.

Em última análise, enquanto não se resolver o problema da qualidade do ensino na escola moçambicana, então a escola vai continuar abrir oportunidades para poucos (os que frequentam nas escolas privadas e nas instituições estrangeiras, com boas condições de aprendizagem) e excluir grande número quer por não ter acesso ao ensino, quer por frequentar nas escolas públicas (turmas numerosas, ao relento, sem material didáctico, laboratórios, oficinas, enfim, sem boas condições de aprendizagem). Dito de outra maneira, diante do binómio oportunidades/exclusão, a possibilidade de a escola moçambicana beneficiar a todo o produto da acção afigura-se como aporia, na medida em que os critérios tanto das oportunidades quanto da exclusão estão sob o monopólio da classe dominante (política ou económica), cuja distinção é difusa no sentido que o poder político é parceiro do económico e este daquele, para viabilizar a ideologia do primeiro e para a facilitação produtiva, para o segundo. Esta situação compromete a existência duma sociedade inclusiva, pois cria marginalização de grande número de jovens, vulnerabilidade, divisão da sociedade em uns poucos muito ricos e grande maioria muito pobre.

Depois de ter explicado a especificidade simbólica da escola moçambicana, cuja pretensão é equacionar o problema das oportunidades com a exclusão que ela cria, ou seja, apresentar a aporia em tornar a escola moçambicana como uma instituição benéfica a todos os moçambicanos, como forma de ter uma sociedade inclusiva, resta ver como a escola se integra no espaço público e comum, como faço na segunda parte que se segue.

2. A configuração da escola entre o “espaço privado e público-comum”

Como tornar a escola moçambicana um espaço cada vez mais comum?

O pressuposto é que a escola moçambicana é um espaço privado, isto é, a sua razão de ser é responder as necessidades do povo moçambicano. A resposta daquela questão requer primeiro explicar o sentido do espaço privado, público e comum, que Arendt se encarregou de fazer.

Hannah Arendt quando analisa a educação como um fenómeno essencialmente humano, isto é, como um acolhimento e integração aos recém-chegados (crianças, jovens e todo o imigrado), a educação torna-se uma relação entre os adultos (representantes do mundo já velho) e os recém-chegados (ARENDT, 2000, p. 47).

A escola como uma instituição educativa, para além de integrar os alunos no mundo (sociedade onde vivem com todos os artefactos criados pelo homem: cultura, língua, linguagem, conhecimento, etc.), também faz a ponte entre o domínio privado, o lar (família) e a esfera pública (a sociedade).

No que diz respeito à integração dos alunos na sociedade mediante a escola, uma acção assegurada pelos professores dotados de autoridade e competência científica, Arendt parte da ideia de que “não é possível educar sem ensinar ao mesmo tempo, mas é possível ensinar sem educar” (Ibid., p. 52), ou seja, o ensino torna-se intrinsecamente necessário para o bom acolhimento dos novos na

sociedade já existente, na medida em que pelo ensino, a escola transmite os conhecimentos adequados à vida adulta – as acções e o discurso.

A autoridade significa a responsabilidade dos professores em introduzir aos seus alunos na realidade já velha, preparando-os para a vida adulta, pois aqueles são estranhos à sociedade. Sem esta introdução dos alunos na sociedade, estes continuam como estrangeiros num mundo que existira antes da sua chegada.

A competência diz respeito ao conhecimento tanto sobre a vida quanto sobre o mundo e dos conteúdos científicos adequados ao programa de ensino por parte dos professores.

A autoridade e a competência dos professores complementam-se, isto é, não há autoridade sem competência e não há esta sem aquela, na medida em que os professores devem ser capazes de transmitir os seus conhecimentos aos seus alunos, para que estes desenvolvam a sua aprendizagem e potencialidades (ARENDT, 2000, p. 43).

A escola estabelece a ligação entre o domínio privado e o público, ou seja, a escola é um espaço transitório entre a esfera familiar (sombra) e a esfera pública (luz), pois:

A esfera privada que é a família, caracterizada pela autoridade incontestável do chefe da família e a consequente desigualdade. A família tem uma dupla responsabilidade: dum lado, pela concepção e pelo nascimento os pais não só dão vida aos seus filhos, como também, introduzem-nos no mundo. Doutro lado, os pais asseguram o desenvolvimento físico dos seus filhos através da protecção contra o mundo hostil aos estranhos e ao mesmo tempo garantem a continuidade do mundo pela renovação dos seus habitantes. Por outras palavras, no campo familiar, por um lado, as crianças têm necessidades especiais de protecção e de cuidados do mundo pelos pais, para evitar que o mundo destrua ou impeça o desenvolvimento das potencialidades das crianças e, por outro lado, o mundo necessita de uma protecção duma possível devastação e destruição pela vaga dos recém-chegados, que sobre si espalha a cada nova geração. Portanto, a dupla protecção (às crianças e ao mundo) pelos pais acontece por meio da educação, como este acto de acolhimento e integração dos novos ao mundo.

Em termos práticos, tal como a família é um espaço privado, pois enquanto a mulher encarrega-se pela manutenção da espécie humana pelo nascimento e o homem garante vida, assegurando o consumo dos alimentos através do labor (Cf. ARENDT, 2001), a escola responde as necessidades da sociedade moçambicana pelo desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades úteis.

A escola faz a ligação entre o espaço privado (a sombra) e o espaço público (a luz), ao desenvolver o discurso, como capacidade do uso da razão que se manifesta pela liberdade de pensar e de expressar as ideias sobre algum assunto em comum, ou que diz respeito a vida humana. O desenvolvimento do pensar exige a capacidade de manejar os conceitos de forma clara e produzir um pensamento coerente, como condições para a boa convivência no espaço público. Em outros termos, a

escola torna-se uma instituição de transição da família para o mundo ao preparar as crianças e jovens para a vida adulta (cidadania), ao permitir o desenvolvimento da acção e do discurso.

Contudo, a missão de ligar o espaço privado ao público deve ser da responsabilidade de todos os adultos – educadores – não só professores, pois os educadores devem não só zelar para que os jovens cresçam em boas condições, mas também, assegurarem o livre desenvolvimento das qualidades dos jovens.

Para que a escola seja verdadeiramente um espaço público, de diferentes utentes (estudantes, professores, gestores e os agentes de serviços), requer o desenvolvimento de acções humanas (tolerância, inclusão, respeito pela diferença e pela diversidade, maneira de pensar comum, etc.) para boa integração dos alunos na esfera pública.

Ora, o fim último da escola é integrar os alunos num triplo espaço: privado, público e comum, para em seguida pensar na possibilidade de a escola moçambicana tornar-se cada vez mais um espaço comum. Esta possibilidade exige que a escola moçambicana esteja aberta aos elementos tanto internos quanto externos, ou seja, a função técnica não deve atender só os aspectos domésticos (privados) da sociedade moçambicana, mas também as da sociedade universal. Para explicar esta necessidade é necessário mostrar o sentido da integração no espaço privado, público e comum.

a) Espaço privado

Nesta perspectiva, quero-me referir ao facto de a escola moçambicana ser significativa, ela deve estar atenta às necessidades actuais do seu povo, isto é, proporcionar o desenvolvimento social, económico e político dos moçambicanos. Em termos claros, a escola moçambicana deve assumir as funções básicas do homem, que passam por assegurar os alimentos para a vida duma família, como Arendt salienta (ARENDT, 2001).

Ora, a acção da escola na esfera privada (sociedade moçambicana) pode ter um alcance nas três áreas: social, económico e político.

No campo social, a escola moçambicana pode contribuir para a melhoria das condições de vida dos moçambicanos, que passam por produzir alimentos, tratamentos de várias doenças, assegurar a boa habitação, garantir a mobilidade das pessoas, etc., desenvolver conhecimentos ligados ao sector produtivo. Mas acima de tudo, a escola precisa estar acessível a todos os moçambicanos, para que a educação formal seja de facto um direito de todos os moçambicanos e não um privilégio de poucos, devido a “mercadorização” do ensino, como se nota com a privatização do ensino.

Na área económica, a escola moçambicana deve estar a altura de produzir bens não só para o consumo interno – reduzir a dependência da sociedade moçambicana a bens e serviços estrangeiros, mas também, para exportação, de modo que o Estado tenha capacidade de resposta às várias necessidades ligadas a educação, saúde e a construção de infra-estruturas.

No âmbito político, significa que a escola deve estar envolvida na criação de valores humanos para o respeito mútuo, inclusão, tolerância, identidade moçambicana, etc.

Dado que as necessidades do povo moçambicano não são estáticas, variam de acordo com o contexto histórico, há necessidade de os conteúdos e os cursos serem ajustados e reajustados constantemente. Caso contrário, a escola moçambicana torna-se desfasada das necessidades reais da sua sociedade.

b) Espaço público-comum

Nesta dimensão, pretendo evidenciar o sentido de a escola moçambicana situar-se no espaço público-comum, para poder responder se é possível ou não a mesma escola tornar-se um espaço comum, ou seja, os elementos que sustentam a escola (conhecimentos, habilidades e valores) serem de todos e não de ninguém, tanto moçambicano quanto qualquer ser humano.

Em termos físicos (geográficos), a escola é um espaço público, uma vez que o seu espaço (salas de aulas, biblioteca, laboratórios, oficinas) é usado ou beneficia a muitas pessoas (público).

Ora, a escola usa elementos que em princípio são comuns – de todos e de ninguém - conceitos, língua, linguagem, conhecimento científicos, cultura intelectual, etc., (ARENDT, 2001, p. 125), mas na prática, são elementos privados, por carecerem do reconhecimento pelos membros da comunidade científica. Dito de outra maneira, primeiro o utente daqueles elementos tem que ter capacidade de manejar clara e coerentemente os conceitos numa área científica para que seja reconhecido e admitido na área pela comunidade científica e segundo, o acesso ao conhecimento científico ou benefício deste está condicionado ao pagamento às pessoas ou instituições que disponibilizam o conhecimento ou o benefício. Portanto, para além do conhecimento científico não operar sob uma anarquia epistemologia, mas sob regras estabelecidas por um grupo de pessoas, também o saber é poder, vende-se e compra-se. Em última análise, a escola moçambicana como sendo uma instituição do conhecimento ganha um estatuto privado.

Neste contexto, tornar a escola moçambicana um espaço comum, significa duas coisas:

Primeiro, que os conteúdos, as áreas de estudo, as habilidades e valores passem do contexto moçambicano para o contexto universal, ou seja, transitem do local para o global. Ao nível dos conteúdos, é uma tarefa fácil, pois basta organizá-los do simples ao complexo, do particular para o universal, do individual para o colectivo ou ainda de Moçambique para todo o mundo na História, na Geografia, na Sociologia ou Antropologia, Literatura, o saber-fazer, o respeito pelo ser humano, enfim. Nesta perspectiva, a escola moçambicana torna-se um espaço comum.

Segundo, as capacidades desenvolvidas na escola moçambicana sejam não só úteis para a sociedade moçambicana, mas sejam, igualmente, reconhecidas e úteis em todo o mundo. Nesta perspectiva, a escola moçambicana tem maior dificuldade, na medida em que as necessidades tanto de

Moçambique como um povo, como de todo o mundo são mais complexas e avançadas em relação às suas respostas (BOBBIO, 2001, p. 45). Por outras palavras, as capacidades desenvolvidas pela escola moçambicana estão subordinadas às necessidades do povo moçambicano, isto é, a escola não é proactiva, prever as necessidades dos povos, mas é totalmente pragmática ao resolver as necessidades concretas da sociedade moçambicana, tal como John Dewey defende ao ajustar o sistema escolar à sociedade norte americana no contexto da Revolução Industrial (DEWEY, 2002, p. 23).

Como se pode depreender, a possibilidade de a escola moçambicana tornar-se um espaço cada vez mais comum, por um lado, é possível ao desenvolver conteúdos que incluam tanto o conhecimento quanto ao respeito aos outros povos e, por outro lado, é um desafio constante e de difícil operacionalização por duas razões: 1) pelo facto de a escola ser um espaço que representa a cultura intelectual, o conhecimento científico como elementos que são produzidos e reconhecidos por um grupo especializado, por isso não ser um espaço comum e, 2) porque a escola sempre está subordinada às necessidades e aos problemas de uma sociedade concreta (moçambicana) no tempo e no espaço, é muito difícil construir conhecimentos e desenvolver cursos sobre as necessidades e os problemas de outros povos. Por isso, a escola em vez de ser universal (comum), torna-se própria da sociedade moçambicana (privado).

Bibliografia

ARENDT, Hannah et alli. *Quatro Textos Excêntricos*. Trad. de Olga Pombo, Lisboa, Relógio D'Água – Ensino, 2000.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Trad. de Roberto Raposo, Lisboa, Relógio D'água – Antropos, 2001.

BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia*. 12ª reimpressão, trad. de Marco Aurélio Nogueira, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed., trad. de Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1982.

CASTIANO, José P. e NGOENHA, Severino E. *A Longa marcha duma “Educação para todos” em Moçambique*. 3ª ed., Maputo, PubliFix, 2013.

DEWEY, John. *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Trad. de Paulo, Faria, Maria João Alvarez, e Isabel Sá, Lisboa, Relógio D'água – Ensino, 2002.

DELORS, Jacques et alli. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Trad. de José Carlos Eufrásio, Lisboa, Edições Asas, 1996.

JAQUETE, Bernardo. “Moçambique quase metade da população é analfabeta” In *Jornal Notícias de Moçambique*. 8/9/2016, disponível no www.dw.com/pt-002/em-moçambique-quase-metade-da-população-é-analfabeta/a-19529655, acesso no dia 06/01/2017 as 12 horas.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, António Joaquim et alli (Org.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

Pobreza e Violência contra a Mulher Idosa em Moçambique

Joaquim Nhampoca, Orlando Nipassa, Chico Faria³⁴

Resumo

As denúncias de casos de violência contra a mulher idosa são recorrentes em Moçambique. Ao analisarmos a questão na perspetiva das desigualdades sociais, notamos que as mulheres idosas que sofrem diversos tipos de violência fazem parte da categoria de mulheres que ao longo de suas vidas foram afetadas por uma intersecção de fatores ligados à pobreza e desigualdade de género. Este quadro se torna ainda mais crítico quando no quotidiano os perpetradores da violência não param para se rever na situação vulnerável da mulher idosa e violam de forma sistemática os princípios éticos ligados ao respeito próprio e pelos outros, à justiça, solidariedade e responsabilidade mútua.

Palavras-chave: Pobreza. Desigualdade de género. Violência contra mulher idosa.

Abstract

Shocking report cases of violence against elderly women are recurrent in Mozambique. By using the social inequalities perspective to analyse this problem, we observe that elderly women that suffer various types of violence fall under the category of women whose life span had been affected by an inter-section of factors linked to poverty and gender based inequality. This scenario becomes even more critical, when in our daily lives, the perpetrators of this type of violence do not halt in order to introspect the vulnerable situation of the elderly women, but instead, they continue, systematically, to violate the ethical principles that inform self respect and also for the others, justice, solidarity and mutual responsibility.

Keywords: Poverty. Gender based inequality. Violence against elderly women.

Introdução

De acordo com o relatório “Brief on Violence Against Older Women”, a igualdade e plena participação da mulher na sociedade é limitada e suas oportunidades são restringidas por atitudes discriminatórias, estruturas sociais e económicas injustas, e a falta de recursos, factos que acompanham o decurso da sua vida. Assim, a velhice acrescenta outro elemento de discriminação e privação. Quando combinados, a discriminação do género e idade pode conduzir à grande probabilidade de uma vida caracterizada pela pobreza, acesso limitado aos recursos e elevados riscos de abuso e violência (Stewart, 2018; VAWG, 2016).

No que tange à realidade moçambicana, estudos revelam que, efetivamente, para além de viverem numa situação de pobreza, as mulheres, em particular as idosas, são alvo de violência e abuso como, por exemplo, acusações de prática de feitiçaria que, não raras vezes, redundam em espancamento, expropriação de bens, expulsão da comunidade ou até linchamento da vítima (Nhampoca, 2014; Nipassa, 2010; Da Silva, 2001).

Neste artigo pretendemos descrever a relação entre a pobreza e a violência contra a mulher idosa. Entendemos que as mulheres idosas que sofrem diversos tipos de violência fazem parte da categoria de mulheres que ao longo de suas vidas foram afetadas por uma situação de pobreza e

³⁴ Sociólogos, Docentes e Investigadores do Departamento de Sociologia, UEM.

desigualdade de género que tendo-lhes limitado oportunidades de acesso à educação, saúde e rendimento económico as deixou vulneráveis.

Para a elaboração deste artigo baseamo-nos na revisão da literatura e contamos com dados colhidos em entrevistas semiestruturadas com mulheres idosas nas províncias de Maputo, Gaza e Sofala. O texto está estruturado em quatro secções. Na primeira expomos a teoria sociológica das desigualdades sociais e buscamos mostrar como a mulher idosa pode ser alvo de exclusão social, pobreza e violência baseadas no género e na idade. Na sequência apresentamos denúncias sobre a violência contra a mulher idosa e descrevemos os principais tipos de violência que têm lugar no contexto moçambicano. Na terceira secção mostramos que existem instrumentos legais concebidos para proteger a mulher idosa mas que na prática pouco ou nada se implementa. Para fechar o artigo, argumentamos na última secção que a violência contra a mulher idosa é uma das consequências da combinação de vários fatores da pobreza que afetam o curso da vida das mulheres acabando por conduzi-las a uma situação de vulnerabilidade que se agudiza pela não observância de princípios éticos ligados ao respeito, justiça, solidariedade e sentido de responsabilidade mútua.

Género, Idade e desigualdades sociais: uma nota teórica

O conceito “género” popularizado pelos movimentos feministas nos anos oitenta do século vinte procura analisar as relações de desigualdade social entre homens e mulheres. Na sua perspectiva, tais desigualdades têm sido caracterizadas pela dominação masculina, discriminação e opressão da mulher, facto que constitui violação dos direitos humanos da mulher (Osório e Cruz e Silva, 2018). Neste prisma, para Da Silva (2003), o conceito de ‘género’ deve ser diferenciado do de ‘sexo’, porque se refere às ideias que as sociedades têm do que devem ser os homens e as mulheres. Assim, a análise de género mostra-nos que as identidades masculinas e femininas são construções sociais, do domínio do simbólico, mas que encontram uma expressão material nas práticas sociais do quotidiano.

A teoria sociológica das desigualdades sociais observa que as sociedades podem estruturar desigualdades entre os seus membros com base em critérios como o sexo, a idade, a raça, a etnia, a religião, a categoria socioprofissional, entre outros. Isto acontece quando, por exemplo, o facto de ser homem ou mulher, jovem ou idoso, implique um grau desigual de acesso a bens, serviços ou oportunidades, cuja raiz explicativa se encontre nos próprios mecanismos da sociedade. Como colocou Girod (1984), uma desigualdade social consiste na repartição não equitativa, na população de um país ou de uma região, das vantagens e desvantagens sobre os quais a sociedade exerce uma influência.

Em síntese, podemos definir a desigualdade social como uma diferença socialmente condicionada no acesso a recursos. Assim, o facto de se deter maior ou menor volume de riqueza; maior ou menor prestígio ou valorização social; diferentes possibilidades de escolarização e sucesso escolar; diferentes capacidades de exercício do poder; estará subordinado a mecanismos de tipo social que condicionam os destinos individuais podendo relegar alguns grupos para a situação de pobreza e exclusão social (Ferreira, 1995).

De acordo com este autor, um caso recorrente de pobreza e exclusão social a múltiplos níveis é o da população idosa. Nas sociedades atuais a terceira idade tem sofrido o que os autores chamam de “exclusão social estrutural”. Os aspetos decisivos desta exclusão situam-se, sobretudo, no nível económico, por força dos mecanismos formais ou informais. Como mecanismo formal de exclusão social estrutural podemos mencionar a idade oficial de reforma, consagrada pelo regime de reformas obrigatórias. Quanto aos mecanismos informais desta exclusão destaca-se a discriminação por parte dos empregadores que privilegiam para o mercado a força de trabalho jovem (Idem).

Outro caso recorrente, principalmente nos países subdesenvolvidos, é o da exclusão das mulheres ao nível da educação e do emprego formal. Como atesta Ferreira (op.cit.), tem-se verificado um maior afastamento do mercado de trabalho por parte das mulheres adultas, cujo peso quantitativo reverte para a categoria das domésticas. Este autor observa que o desemprego é mais frequente nas mulheres; que o seu grau de qualificação é menos elevado; que estão menos representadas em posições de chefia; auferem salários menos elevados em relação aos homens (mesmo em trabalhos equivalentes); e que existe uma concentração feminina em algumas profissões e ramos de atividade específicos, caracterizados ou pela sua fragilidade económica ou por uma “identidade feminina” que lhes é atribuída, seja o exemplo das educadoras de infância e empregadas domésticas. Este quadro de desigualdades condiciona o futuro de muitas dessas mulheres que quando idosas se tornam mais pobres, vulneráveis e vítimas de diversos tipos de violência.

Das Denúncias sobre a Violência contra a Mulher Idosa

Em “Violência Contra a Pessoa Idosa: do Invisível ao Visível”, a investigadora Terezinha da Silva denunciou situações de abuso e violência contra a pessoa idosa no país e destacou a predominância de i) abuso emocional e verbal; ii) abuso psicológico traduzido em atos que causam intimidação, sentimentos depressivos, humilhação, agressão verbal, insultos, negligência, falta de segurança e isolamento; iii) acusações de feitiçaria que podem ser acompanhados por agressão física, expulsão de sua casa e até, em casos extremos, o assassinato da vítima; iv) violação dos direitos básicos tais como falta de identificação civil, falta de comida, falta de renda, não prioridade nas filas, falta de cuidados de saúde, falta de implementação pelas instituições dos benefícios sociais a que a terceira idade tem direito; v) violência física onde figuram as agressões com bofetadas e roubos; vi) abuso material e financeiro com alusão ao uso abusivo dos bens das pessoas idosas; e vii) a violência sexual.

Analisando a situação numa perspetiva de género a autora constatou que as mulheres idosas sofrem mais abusos que os homens idosos, relativamente às acusações de feitiçaria (61% versus 28%); abuso psicológico e emocional (68% versus 43%) e violação dos direitos básicos (52% versus 37%) (Da Silva, 2011,p. 72-3). Dados recentes do Comando Geral da Polícia da República de Moçambique indicam a prevalência deste quadro com imensos registos de casos de violência contra a mulher idosa (INE, 2018).

Na esteira de Terezinha da Siva, o relatório da VAWG (2016) revela que a violência contra a mulher e a mulher idosa, em particular, é vasta, porém omitida. Ela ocorre de múltiplas formas com vários perpetradores, incluindo parceiros íntimos ou cônjuges, membros da família, prestadores de cuidados (tanto dentro como fora de cenários institucionais), ou membros da sua comunidade.

Entre os fatores que aumentam o risco de violência contra a mulher idosa destacam-se o isolamento e a demência. As mulheres idosas que estão isoladas dos amigos, família, e comunidade correm mais riscos de violência ou abuso. Viver sozinho, particularmente combinado com problemas de saúde e desafios de locomoção, aumenta o risco de isolamento e cria barreiras às mulheres idosas no acesso aos serviços sociais. Ao nível mundial quase metade das mulheres idosas vivem sozinhas por conta da viuvez, divórcio, ou nunca se terem casado (UN, 2013).

As mulheres idosas com demência são especialmente vulneráveis, dado que tal facto as impede de procurar ajuda contra abusos e violência ou faz com que os que recebem os relatórios questionem a sua veracidade. Em regiões onde a crença em feitiçaria é maior, a mulher idosa com declínio cognitivo ou demência severa são por vezes acusadas de ser feiticeiras e são sujeitas à extrema violência física e emocional e/ou são socialmente excluídas (Kwatra, 2012), situação que merece maior atenção e proteção.

Da Proteção à Mulher Idosa em Moçambique

Denúncias sobre atos de violência contra a mulher idosa, campanhas nacionais e internacionais exigindo a proteção da pessoa idosa, no geral, levaram o governo moçambicano a aprovar a lei 3/2014, de 5 de Fevereiro (lei da promoção e proteção dos direitos da pessoa idosa). Esta estabelece, no seu capítulo terceiro, os direitos especiais da pessoa idosa tais sejam: i) Assistência médica (artigo 9). Aqui importa realçar o “acesso gratuito aos medicamentos, especialmente os de uso continuado, assim como os meios de compensação relativos ao tratamento ou reabilitação e outros recursos relativos ao tratamento, [definidos] em regulamento específico” (nº3); ii) Atendimento em unidade sanitária (artigo 10) com direito a um acompanhante nos casos em que a pessoa idosa estiver internada ou em observação (nº1); iii) Assistência social (artigo 15) prestada “conforme os critérios de elegibilidade definidos nos subsistemas de segurança social básica” (nº1); iv) Direito à habitação (artigo 16); v) direito à herança (artigo 17) e; vi) Isenção do pagamento no transporte (artigo 18). A pessoa idosa goza da gratuidade de pagamento nos “transportes públicos de superfície urbanos e da redução nas carreiras interurbanas” (nº1) e beneficia da redução de pagamento nos transportes aéreos (nº2).

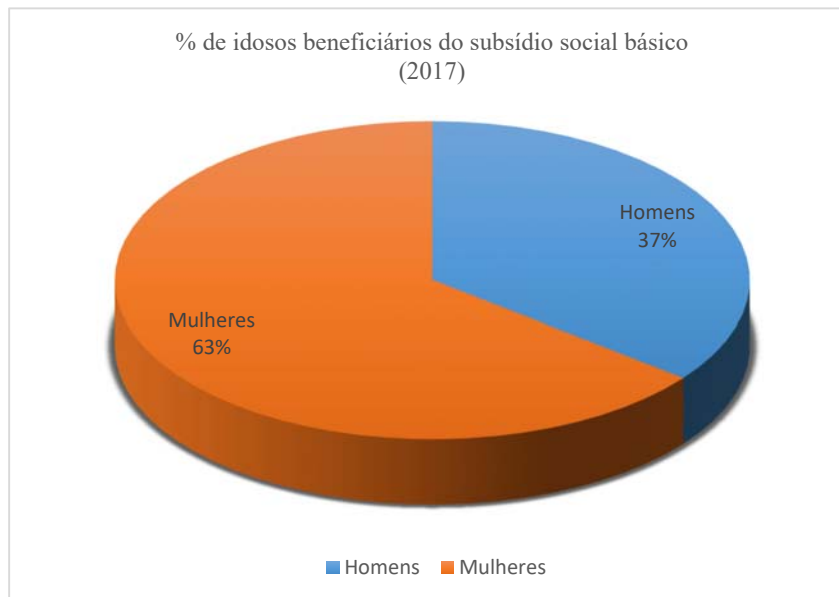
Quanto a prestação de alimentos à pessoa idosa, a lei (3/2014, de 5 de Fevereiro) estabelece, no seu artigo 6, as pessoas vinculadas, ou seja, as pessoas com a obrigação de prover alimentos quando a pessoa idosa por si só não possa fazê-lo. No entanto, caso ela e seus dependentes não possuam condições para prover pelo seu sustento, têm o direito à assistência social previsto na lei de Proteção Social (lei nº4/2007, de 7 de Fevereiro).

Ainda sobre a assistência social aos vários grupos vulneráveis ou seja a pessoas que precisam de proteção adicional, incluindo a pessoa idosa, há que referir a Política de Ação Social e Estratégia de Implementação (aprovada pela resolução 46/2017, de 2 de Novembro), o Regulamento do Subsistema de Segurança Social Básica aprovado pelo Decreto 85/2009, de 29 de Dezembro, e a Estratégia Nacional de Segurança Social Básica 2016-2024, aprovada na 5ª Sessão ordinária do Conselho de Ministros. Nesta estratégia, importa salientar o Programa Subsídio Social Básico.

E para orientar as ações desencadeadas por instituições públicas, privadas, comunidades, famílias e pela sociedade civil em geral, no âmbito do atendimento à pessoa idosa, o governo de Moçambique aprovou a *Política da Pessoa Idosa e Estratégia de sua Implementação*, através da Resolução nº 84/2002 de 12 de Novembro, e o Plano Nacional para a Pessoa Idosa 2015-2019 (Aprovado na 28ª Sessão do Conselho de Ministros, 18 de Agosto de 2015).

Em observância desta orientação, em 2017 diversos grupos vulneráveis beneficiaram do subsídio social básico, através do Instituto Nacional de Ação Social, dentre eles, as pessoas idosas, homens (126.852) e mulheres (220.071) (INE, 2018:54).

No conjunto dos idosos beneficiários do subsídio social básico, as mulheres idosas constituíram a maioria com 63% (conforme o gráfico abaixo). Embora esta percentagem indique um sinal positivo ao cobrir maioritariamente as mulheres idosas, ela põe à superfície o facto de ao longo da vida estas mulheres terem sido excluídas do mercado formal de trabalho e, como consequência, ao atingirem a velhice tornam-se vulneráveis e passam a depender de subsídios de sobrevivência e não de uma pensão de reforma.



O cenário do subsídio social básico, também conhecido como subsídio de alimento, materializa o direito à assistência social “à pessoa idosa e seus dependentes que não possuem condições económicas de prover pelo seu sustento” como previsto na lei da Proteção Social (lei nº4/2007, de 7

de Fevereiro). Todavia, ele parece insuficiente. O estudo realizado por Nhampoca (2014) constatou que cerca de 60% de mulheres idosas beneficiárias do subsídio de alimento engrossavam as fileiras de mendigos pedindo esmola.

A imagem da mulher idosa relegada à mendicidade e outras vulnerabilidades, também assenta na acusação de prática de feitiçaria a que muitas idosas são alvo (Nhampoca, 2014; Nipassa, 2010; Da Silva, 2001) e na sua recorrente exclusão do mercado de trabalho. A título de exemplo, das 15.228 ofertas de emprego registadas em Moçambique em 2017, apenas 3.425 vagas foram ocupadas por mulheres e as restantes por homem (INE, 2018:61). Esta situação abre espaço para a vulnerabilidade da futura mulher idosa.

Quanto a saúde, as mulheres idosas ou têm acesso restrito ou não têm de todo acesso a tais facilidades e nem possibilidades de sua reivindicação. No âmbito do estudo diagnóstico, as idosas afirmaram que têm um posto de saúde local mas que o seu acesso era restrito na medida em que o mesmo abria apenas três dias por semana, e acrescentaram que não se beneficiavam de qualquer isenção de pagamento de consultas médicas e que quase nunca encontravam os medicamentos que precisavam.

Tudo indica que se a plataforma legal garante claramente os direitos da terceira idade, o plano da implementação dos mesmos deixa ainda muito a desejar. A título de exemplo, nas entrevistas realizadas pelos autores, as idosas afirmaram ser vítimas de diversos tipos de violência com destaque para agressão verbal, insultos, humilhação, isolamento, falta de segurança, espancamento, roubos, estupro, expropriação de bens, acusação de feitiçaria; falta de comida, falta de renda, não prioridade nas “filas”, falta de assistência médica e medicamentosa. Dado que as vítimas não têm consciência dos seus direitos e nem dos mecanismos para sua reivindicação, esta situação tende a prevalecer inalterada. Ademais, as mulheres idosas mostram-se, geralmente, relutantes em falar sobre incidentes de injustiças e violência contra elas. Esta situação deve-se ao receio de sofrer represálias, vergonha de denunciar familiares próximos ou ignorância da lei que as protege. Enfim, as idosas acreditam que a principal causa da violência que sofrem é a sua condição de pobreza.

Da Violência contra a Mulher Idosa como Consequência da Pobreza – Notas Finais

As mulheres idosas não são apenas confrontadas com abordagens negativas sobre a velhice que são exacerbadas por normas sociais sexistas, mas também sofrem sempre de baixos padrões de vida resultantes das limitadas oportunidades de segurança económica e educação durante toda a sua vida por conta do seu género. Em muitos países, mulheres idosas – que como meninas lhes foram negadas oportunidades para concluir o ensino secundário – têm baixos níveis de escolaridade que os homens idosos (Stewart, 2018).

Tomando em consideração o contexto moçambicano, o relatório final do Inquérito ao Orçamento Familiar (IOF 2014/15) revela que as mulheres têm sido o género mais afetado pelo analfabetismo com uma percentagem a rondar os 58%. As três províncias mais críticas localizam-se no norte do país e são, respetivamente, Cabo Delgado com 60,7% de população analfabeta (46,7%

homens e 73,7% mulheres), província de Niassa com 58% de analfabetos (42,6% homens e 72,4% mulheres) e província de Nampula com a taxa de analfabetismo na ordem dos 56% (40,5% homens e 71,2% mulheres).

Como vimos em Ferreira (1995), a falta de educação formal predominante nas mulheres tem implicações no tipo de profissão que se pode adquirir e na sua condição quando idosas. Com efeito, constatamos que cerca de 90% das idosas entrevistadas no nosso estudo diagnóstico, dada a falta de educação formal, entre outros possíveis fatores, dedicavam-se à agricultura de subsistência e viviam em condições precárias e vulneráveis à violência.

Nota-se também que para muitas mulheres idosas, a saúde precária e certas incapacidades são outras manifestações da disparidade de género ao longo de suas vidas. Pesquisas sobre determinantes sociais da saúde mostram que as condições de saúde em idade avançada estão ligadas às condições e atividades dos indivíduos no decurso da sua vida. Nas culturas em que as famílias favorecem imenso crianças do sexo masculino, as meninas terão menos acesso aos alimentos e nutrição adequados ao seu processo de crescimento, facto que aumenta o risco de doenças na sua fase idosa (WHO, 2007).

Adicionalmente, complicações durante a gravidez e o parto continuam a ser umas das principais causas de mortes e incapacidades entre as mulheres em muitos países. De acordo com o Banco Mundial, 15 a 50 milhões de mulheres por ano sofrem sérios danos durante o parto e acabam afetadas por anemias severas, incontinência, problemas nos órgãos reprodutivos ou sistema nervoso e dores crónicas (VAWG, 2016). Estas condições podem piorar quando idosas, situação que leva a uma grande dependência, baixa qualidade de vida, e aumenta a sua marginalização e vulnerabilidade (Sleap, 2019; Phumzile, 2017).

Tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, as mulheres idosas tendem a ser mais pobres do que a sua contraparte masculina. A vida na pobreza aumenta a vulnerabilidade das mulheres aos atos de violência, limitando a sua possibilidade de abandonar um parceiro ou agregado familiar que a maltratem dada a sua falta de independência económica (Stewart, 2018; VAWG, 2016; Ferrant, 2014).

Quando a sociedade espera que as mulheres assumam responsabilidades sobre atividades não remuneradas como cuidar das crianças e de outros membros da família, elas são impedidas de gerar poupanças para a velhice através de um emprego ou esquemas governamentais de contribuições para pensões (Kidd, 2009). Ademais, em vários países em desenvolvimento, às viúvas (geralmente mulheres idosas) têm sido negados os direitos de herança à terra e outros bens após a morte dos maridos. Algumas comunidades em certas regiões chegam mesmo a servir-se da violência, ameaças e intimidação para obrigá-las a abandonar suas propriedades a fim de apropriarem-se delas (UNFPA & HAI, 2012).

Para terminar, notamos que a relação entre a pobreza, as desigualdades de género e a violência contra a mulher idosa é agudizada por problemas éticos ligados a falta de respeito e responsabilidade mútua. A generalizada falta de respeito próprio, pelos outros, pelas leis, normas e regras de convivência que observamos em diversas situações no espaço público como privado, no plano formal

como informal, no trato quotidiano dos cidadãos, quebra de diversas maneiras o princípio ético de responsabilidade mútua na busca do bem-estar social. Entendemos, na linha de Bartoli (1999), que ser responsável é estar sujeito a obrigações. A mulher idosa, enquanto vulnerável, era suposto ser objeto de responsabilidade mútua, pois é descobrindo o rosto do outro que se revela o próprio rosto. E esta relação com o outro não se esgota no face a face. Ela vai mais longe ao chamar a atenção para a consideração da pluralidade humana, para a necessidade da solidariedade baseada na justiça, ética e política, devidamente articuladas nas mais elementares interações sociais do quotidiano. Somos tentados a acreditar que os perpetradores da violência contra a mulher idosa em situação de vulnerabilidade ignoram ou fazem pouco caso desse sentido de responsabilidade e talvez nunca parem para se rever naquela situação. Aliás, como as entrevistadas o afirmaram, os jovens de hoje precisa de saber que serão os idosos e idosas de amanhã e, assim, combater as desigualdades de género, a pobreza e a violência contra a pessoa idosa mais do que um ato de justiça e solidariedade é lutar pela dignidade e melhores condições de vida para a sua futura condição de pessoa idosa.

Bibliografia

- BARTOLI, Henri. *Repensar o Desenvolvimento. Acabar com a Pobreza*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- Da SILVA, Terezinha. “Violência Contra a Pessoa Idosa: Do Invisível ao Visível”. *Revista Kairós Gerontologia*, 14 (1), pp. 65-78. São Paulo, Março de 2011.
- Da SILVA, Terezinha. “Violência Doméstica: Factos e Discursos”. In: SANTOS, Boaventura. et. al. (org), *Conflito e Transformação Social: Uma Paisagem das Justiças em Moçambique*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- Da SILVA, Terezinha. *The Elderly and Human Rights: Abuse of the Elderly in Mozambique*. Carr Centre for Human Rights Policy, John F. Kennedy School of Government: Harvard University, 2001.
- Decreto nº52/2011 de 12 de Outubro, cria os Programas de Segurança Social Básica.
- Decreto 85/2009 de 29 de Dezembro, aprova o Regulamento de Segurança Social Básica.
- Estratégia Nacional de Segurança Social Básica 2016-2024, aprovada na 5ª Sessão ordinária do Conselho de Ministros.
- FERRANT, Gaelle et al. *Unpaid Care Work: The Missing Link in the Analysis of Gender Gaps in Labour Outcomes*. OECD Development center, 2014.
- FERREIRA, Carvalho. et. al. *Sociologia*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill, 1995.
- GIROD, Roger. *Les Inégalités Sociales*. Paris : PUF, 1984.
- HAIM. *Relatório Alternativo aos Direitos das Mulheres Idosas*. Maputo: WLSA Moçambique, 2007.
- INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA MOÇAMBIQUE). *Anuário Estatístico 2017 – Moçambique*. Maputo: INE, 2018.

INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA MOÇAMBIQUE). *Estatísticas de Violência Doméstica*, 2017. Maputo: INE, 2018.

INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA MOÇAMBIQUE). *Inquérito ao Orçamento Familiar 2014/15*. Maputo: INE, 2016.

KIDD, Stephen. “Equal pensions, equal rights: Achieving universal pension coverage for older women and men in developing countries”. *Gender & Development*, 17 (3), pp. 377-388. 2009.

KWATRA, Anjali. *Condemned without trial: Women and witchcraft in Ghana*. London: ActionAid, 2012.

Lei 4/2007 de 7 de Fevereiro (lei da proteção social).

Lei 3/2014, de 5 de Fevereiro (lei da promoção e proteção dos direitos da pessoa idosa).

Ministério do Género, Criança e Ação social. *Plano Nacional para a Pessoa Idosa 2015-2019*. Maputo: GdM, 2016.

NHAMPOCA, Joaquim. *Idosos, Mendigos? Não!* Maputo: Imprensa Universitária, 2014.

NIPASSA, Orlando. “Direitos de Cidadania e Situação da Mulher Idosa em Moçambique”. In: TELES, Nair & Eugénio Brás (orgs). *Género e Direitos Humanos em Moçambique*. Maputo: UEM – Departamento de Sociologia, 2010.

OSÓRIO, Conceição e Teresa Cruz e Silva. *Silenciando a Discriminação: Conflitos entre Fontes de Poder e os Direitos Humanos da Mulheres em Pemba*. Maputo: WLSA Moçambique, 2018.

PHUMZILE, Mlambo-Ngcuka. *Challenges Facing Older Women – The Feminization of Ageing*. Women UN, 2017.

Resolução 46/2017, de 2 de Novembro. Cria o Política de Ação Social e Estratégia de Implementação. Maputo: GdM, 2017.

SLEAP, Bridget. *Living, not just Surviving. What Older People say about their Rights to Social Protection and Social Security, and to Education, Training, Lifelong Learning and Capacity Building*. HelpAge International, 2019.

STEWART, Ann & Jennifer Lander. *Transforming Gender Relations in na Ageing World. A policy Discussion Paper*. HelpAge International, 2018.

UN DESA Population Division. *World population ageing 2013* (ST/ESA/SER.A/348). New York, United Nations, 2013.

UNFPA (United Nations Population Fund) & HAI (HelpAge International). *Ageing in the 21st century: A celebration and a challenge*. New York: UNFPA & London: HAI, 2012.

VAWG (Violence Against Women and Girls). *Brief on Violence Against Older Women*. The World Bank, 2016.

WHO. *Women, ageing & health: A framework for action: Focus on gender*. Geneva: Author, 2007.

VIDA E OBRA DE EDUARDO CHIVAMBO MONDLANE³⁵

(Inspirado nas obras “Chitlango, Filho de Chefe”, “Lutar por Moçambique”, “Eco da Tua Voz” e nas vivências que tive com Mondlane)

Joaquim Alberto Chissano

Sumário

- 1 - O contexto da apresentação
- 2 - A autoestima e dignidade de Eduardo Mondlane que eu conheci
- 3 - A origem do nacionalismo, autoestima e dignidade em Mondlane
- 4 - O sentido da luta de classes entre o opressor e oprimido em Mondlane
- 5 - A formação do homem na luta de libertação em Mondlane
- 6 - A forma como Mondlane enfrentava os problemas na luta de libertação nacional
- 7 - O sucesso da diplomacia de Mondlane na luta de libertação nacional
- 8 - Diversidade, sinergia, legitimidade e não fragmentação como base da legitimidade da luta de libertação nacional

1 - O contexto da apresentação

Antes de mais, quero agradecer ao Senhor Director da Biblioteca Nacional de Moçambique por me ter associado a mais esta actividade inserida nas celebrações do “Ano Eduardo Mondlane”.

É com satisfação redobrada que vou aqui dar a minha humilde contribuição para a celebração da vida e obra do Presidente Eduardo Chivambo Mondlane.

O primeiro motivo da minha satisfação é o de ter ocasião de mais uma vez reavivar a minha memória e sentimento dos momentos em que virtualmente e na realidade convivi com o saudoso Eduardo Chivambo Mondlane.

É um reavivar que não posso fazer sem uma grande carga de emoção.

O segundo motivo da minha satisfação é o de, por um lado, estar aqui a falar num ambiente onde estão presentes muitos jovens que mostram a sua vontade de conhecer a história do nosso país e de se inspirarem dos feitos dos nossos melhores heróis para encararem as batalhas que têm que travar para o desenvolvimento do nosso povo.

São os Jovens que vão erguer o nosso povo para as grandes alturas a que chegaram muitas nações desenvolvidas.

São os Jovens que devem pensar como Mondlane foi feito pensar que “SOMOS ÁGUIAS” que podemos abrir as nossas asas e voar.

³⁵ Este texto foi apresentado ao público pelo autor na palestra que proferiu na Biblioteca Nacional de Moçambique, no dia 19 de Agosto de 2019. Foi-nos concedido pelo autor e publicámo-lo na íntegra.

Em terceiro lugar, a minha presença entre os jovens faz-me recordar os tempos que como jovem de tenra idade tive que enfrentar desafios semelhantes aos de muitos jovens de hoje e lutar para vencê-los.

Foram momentos em que tive o privilégio de participar numa organização de Estudantes Secundários Africanos de Moçambique criada por iniciativa de Eduardo Chivambo Mondlane.

É por isso que vou levar muito tempo a falar-vos da infância e juventude de Eduardo Chivambo Mondlane.

Perpetuar o legado de Eduardo Mondlane de libertar a terra e os homens.

2 - A autoestima e dignidade de Eduardo Mondlane que eu conheci

Como julgo que devem estar curiosos por saber como e quando eu conheci o Eduardo Mondlane vou vos falar de como tive o convívio, ou melhor, os primeiros contactos virtuais com Mondlane e depois sobre o convívio físico que realmente o tornou meu segundo ídolo, a seguir o meu pai.

Deveras foi o meu pai quem me fez conhecer Eduardo Mondlane e me orientou na minha primeira e inesquecível pesquisa do valor deste grande homem.

Para os detalhes, aconselho-vos a lerem a partir da página cento e onze do livro "Vidas, Lugares e Tempos", da minha autoria. Mas agora vou resumir.

O episódio passa-se entre 1950 e 1951. O meu pai mandou-me ler e interpretar um artigo dum jornal que falava de "um estudante de nacionalidade portuguesa de Moçambique". Este estudante que pela sua distinção merecera uma bolsa para ir estudar em Portugal depois de ter sido expulso da Universidade de Witwatersrand em Joanesburgo por ser negro.

No dia seguinte de manhã o meu pai alegrava-se de me ouvir recontar a cada um dos seus amigos que encontrávamos no caminho ao irmos e ao regressarmos da Igreja. Era num domingo.

A lição foi que se tratava de um homem que se dedicou aos estudos, sacrificando-se, passando por grandes dificuldades da vida para se tornar num homem de verdade, como diriam os mais velhos naqueles tempos para se referirem a um homem verdadeiro, homem íntegro, um homem forte, um homem cheio de capacidade, um homem firme e destemido, um homem que luta para alcançar os seus objectivos e defender os que necessitam da sua defesa e apoiar os que necessitam de apoio.

Assim, com os meus 11 anos de idade comecei a conhecer Eduardo Chivambo Mondlane sem nunca o ter visto ou dele ter antes ouvido falar. Foi o meu primeiro encontro, um encontro virtual.

Anos depois da minha conversa com o meu pai sobre o artigo do Jornal ele teve a coragem de escrever em 17 de Março de 1954 uma carta ao Dr. Mondlane que já estava nos Estados Unidos e este respondeu em Dezembro de 1954.

Disto, só vim a saber este ano e tenho cópias das cartas que encontrei na internet com indicação de que foram copiadas dos arquivos da PIDE.

Lendo as cartas e conhecendo eu bem as cautelas que meu pai e seus amigos tomavam quando conversavam de assuntos políticos, compreendi que também estas cartas foram escritas com as mesmas cautelas.

Tanto meu pai como o Dr. Eduardo Mondlane queriam a emancipação da pessoa moçambicana através da educação o que era contra a política colonialista. Por isso encontra-se nas informações alguma coisa que pudesse agradar as autoridades Portuguesas, todavia eu ainda me pergunto se a PIDE deixou a resposta do Dr. Eduardo chegar às mãos de meu pai.

O meu segundo contacto virtual foi o rapidíssimo encontro com a esposa dele, Janet Rae Mondlane acompanhada pelos seus dois filhos no Aeroporto de Lisboa em finais de 1960, quando vinha dos EUA em trânsito a caminho de Moçambique, onde se encontraria com o seu marido quando este chegasse dos Camarões para onde tinha ido numa missão da ONU.

Devem saber que Eduardo Chivambo Mondlane casou-se com a Janet Rae Johnson em 1956 nos Estados Unidos da América. Ela era uma americana de raça branca que adoptou o nome de Janet Rae Mondlane e desde a proclamação da Independência Nacional de Moçambique vive no nosso país, que é hoje o país dela pelo qual lutou como uma moçambicana de raça branca. Eduardo Mondlane partilhou importantes tarefas da luta com ela. A Janet continua firmemente como militante da FRELIMO.

O terceiro encontro, o meu encontro real, corpo a corpo, com aperto de mãos e abraços, e conversa de viva voz com Eduardo Mondlane deu-se cerca de dez anos depois de ele me ter sido apresentado pelo meu pai através do jornal.

Ele viera em 1961 a Sèvres, nos arredores da cidade de Paris a fim de se encontrar com os Estudantes das Colónias Portuguesas que tinham fugido das perseguições em Portugal para a França (outros tinham ido para a Suíça e outros ainda para a Alemanha).

Aqui, de novo, vou dar-vos apenas um resumo do que conversamos com o Dr. Eduardo Chivambo Mondlane. Os meus colegas, Pascoal Mocumbi e, salvo erro, também João Jamisse Nhambiu e a Ana Simeão estavam comigo.

O que lá discutimos pode resumir-se assim, em conformidade com o que eu escrevi no livro “Vidas, Lugares e Tempos”:

- Falamos do nosso projecto de criarmos a União Nacional dos Estudantes de Moçambique (UNEMO) e a perspectiva de ligação com o Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique (NESAM);
- O papel que através destas organizações devíamos desempenhar para a unificação do Movimento Nacionalista de Moçambique numa única FRENTE;
- A possibilidade de através da União Nacional de Estudantes denunciarmos o colonialismo português na Europa e noutras partes do mundo e angariarmos apoios à causa da libertação do nosso país;

- Ficamos a saber que o projecto do Eduardo era também a Unidade Nacional.

Éramos nós os quatro moçambicanos no grupo de Estudantes que estavam em Sèvres no Lar da CIMADE, "*Comité Inter-movements Auprès Des Evacués*", ou seja, "Comité Inter-Movimentos Junto aos Evacuados", que era uma associação de solidariedade activa e de apoio político aos migrantes, refugiados, deslocados, pedintes de asilo e estrangeiros em situação irregular, fundada em 1939 logo depois do começo da Segunda Guerra Mundial, por movimentos cristãos protestantes.

Ora, o Dr. Eduardo Chivambo Mondlane, que era Presbiteriano, esteve sempre ligado aos protestantes desde a sua tenra idade. Por isso, ele esteve associado a esta fuga dos estudantes de Portugal para Paris.

Depois de Sèvres, fui encontrá-lo em Washington em 1962 quando fui visitar outros estudantes moçambicanos e com ele continuamos a falar da estratégia da nossa participação na luta de libertação, tendo como forte ponto de partida a unificação dos Movimentos de Libertação então existentes, UDENAMO, MANU e UNAMI.

O Eduardo não iria aderir a nenhum movimento e os estudantes também só se filiariam a uma Frente Unida de Libertação. A UNEMO, no seu todo, não pertenceria a nenhum dos Movimentos, mas todos os Estudantes estariam livres de aderir a Frente Unida, deixando-se para depois a decisão sobre a filiação da própria UNEMO, embora estivesse subentendido que esta passaria a ser a ala Estudantil ou juvenil da Frente Unida.

O meu quarto encontro e digo finalmente, coube-me a honra de eu ser chamado a trabalhar como Secretário do Dr. Eduardo Mondlane, depois de eleito como Presidente da FRELIMO em 1962.

Ao mesmo tempo fiz vezes de seu adjunto ou assistente no Departamento de Educação de que ele era chefe. E, assim, trabalhei com ele de 1963 até 3 de Fevereiro de 1969, data da sua trágica morte.

Em todos estes contactos destaquei do Dr. Eduardo a sua maneira afável de tratar com as pessoas. Ele sabia descer ao nosso nível para permitir uma troca de ideias construtiva.

Ele era assim com qualquer pessoa. Para ele, não havia pessoas pequenas, não havia ignorantes que não tivessem nada para lhe ensinar e não havia ignorante que não pudesse aprender.

A questão de valores culturais e princípios em Mondlane, reflectidos em autoestima e dignidade (princípios e valores).

3 - A origem do nacionalismo, autoestima e dignidade em Mondlane

Vejamos de uma forma mais esquemática quem é Eduardo Chivambo Mondlane para não me alongar muito:

Eduardo Mondlane nasceu no dia 20 de Junho de 1920. Na aldeia que no seu livro *Chitlango, Filho de Chefe* chama de aldeia de Chitambuti, que eu presumo que é a mesma que se chama aldeia de

Nwajahane, que fazia parte do Distrito do Chibuto, mas hoje pertence ao Distrito de Mandlakazi na Província de Gaza.

Todavia, essa aldeia encontra-se, segundo o próprio Mondlane, no território de ka Machekahomu e o seu antepassado maior é o Machekahomu.

O Pai dele é Nwajahane Mussengane ou Mussengui Mondlane. De uma família Real, que ficou o regente das terras do seu clã.

A mãe dele é Mahungu ou Makungu Muzamusse Bembele também conhecida por Nwanafohlu Mbambhele, originária, também, de uma família de governantes de algures no vale do rio Limpopo.

Porém, Eduardo Mondlane em 1953 declarou que nunca esperou ser governante na sua vida e não esperava que os seus filhos contestassem a governação no futuro. Esta declaração vem para clarificar que ele não iria contestar a regência ou chefia de Nwajahane ou de Machekahomu.

Embora os seus irmãos e a sua comunidade lhe inculcassem essa cultura de realeza e de aristocracia ele declarou que nem a realeza nem a aristocracia lhe interessavam. Sob este ponto de vista ele se considerava homem do povo.

Ele detestava as honras que eram dadas às pessoas por causa do seu nascimento. Pensava que as pessoas deviam ser respeitadas por serem humanas.

Neste ponto, gostaria de dizer aos nossos jovens que mesmo eu nunca havia pensado que eu seria Governante um dia.

As pessoas ficam líderes porque são distinguidas por outras pessoas e acho que é assim que deve ser.

A pessoa deve formar-se, adquirir as melhores capacidades, para participar na realização de objetivos comuns na sua sociedade e ajudar outros a fazer tanto, ou melhor, que ela.

O objetivo deve ser obter um bom sucesso na realização desejada.

É a sociedade, a comunidade ou o grupo que acabará por identificar qual é dos participantes, aquele que pelo seu relacionamento com os outros se distingue na observação e no sentimento de cada membro do grupo.

Certamente que se Mondlane estivesse vivo, continuando a ser como o conhecemos, não teria escolha, ele seria solicitado a liderar o país porque já tinha ultrapassado a estatura de líder de um clã para a de líder de uma Nação. Ele era excelentemente distinto.

4 - O sentido da luta de classes entre o opressor e oprimido em Mondlane

O pai de Eduardo Chivambo Mondlane morreu quando ele tinha apenas 2 anos de idade.

A mãe é que o orienta a ir para a escola “para compreender a feitiçaria do homem branco para assim poder lutar contra ele”.

Ele foi à escola e aprendeu e compreendeu aquilo que a mãe chamava de feitiços do branco, mas compreendeu mais do que isso.

Compreendeu que ele era igual ao branco e qualquer pessoa, como um humano, era igual ao branco.

Que não era preciso lutar contra o branco, mas contra as más práticas do branco que neste caso era o colonialismo, o racismo, a opressão, a exploração e que lutaria contra estas práticas mesmo que fossem praticadas por negros ou outra raça qualquer.

Mas que vida levou Eduardo e que obras construiu?

Nas conversas com ele, nós seus colaboradores, fomos colhendo um e outro conhecimento sobre as suas origens, a vida que levou desde a aldeia até às Universidades e à Organização das Nações Unidas.

Mas deixem-me enaltecer o papel desempenhado pelo Missionário Suíço, André Daniel Clerc ao incentivar o jovem Eduardo, cujo nome africano, ou seja, nome de casa é Chivambo, a escrever sobre a sua cultura, sobre a sua família e sobre a vida do seu povo. Usou o pseudónimo Chitlango para que as autoridades portuguesas não soubessem quem era o co-autor do livro *Chitlango, Filho de Chefe*.

Quero recomendar aqui a todos os que querem conhecer Eduardo Chivambo Mondlane a lerem, diria mais, a estudarem esse livro, ao que ele chamou de livrinho.

Mas para mim, este é um grande livro porque ele nos mostra as fases da moldagem da personalidade do Chivambo que no livro é tratado por Chitlango.

Ele nasceu numa família “real”, isto é, de um pai que era chefe do clã.

Depois da morte do seu pai, ele herdou o poder aos dois anos de idade. Pelo que lhe foi inculcado da cultura do seu povo ele cresce com o sentimento de ser todo poderoso porque era o Chefe do clã, era o *mhunumuzane*.

A mãe tinha-lhe ensinado que os seus antepassados tinham sido tão grandes senhores que tinham reunido e comandado os exércitos contra o invasor zulu havia dezenas e dezenas de anos, mas tinham sido obrigados a submeter-se e a pagar imposto aos vencedores zulus que haviam ocupado o território.

Caros participantes,

Estou aqui a parafrasear a narrativa do próprio Chitlango, isto é o próprio Chivambo ou ainda o próprio Eduardo. Não é possível escrever melhor a vida de Eduardo Mondlane do que ele próprio escreveu, são estas lições de nacionalismo, autoestima e dignidade.

Permitam-me que eu continue a parafrasear o que ele diz no seu livro. A sua mãe disse-lhe mais adiante, e talvez aqui vale a pena citar para o discurso ser mais directo:

"O último grande senhor do país, amado e respeitado, se bem que submetido aos brancos foi Chitlango-o-Velho, que governou muito, muito tempo."

Esta questão da submissão aos brancos precisa ser explicada, porque veio levantar-se durante a luta de libertação, onde uns diziam que a luta era contra os brancos e Mondlane dizia que a luta não era contra os brancos e muito menos contra o povo português. Mas sim contra o sistema e o regime colonial opressor.

Isso se evidenciou com a compreensão da hierarquia dos capitães do exército colonial português que vieram a descobrir que a luta de libertação era para a autodeterminação de Moçambique. Compreenderam então que a FRELIMO não estava a lutar contra o Povo Português. Assim, se formou

o Movimento dos Capitães contra a guerra colonial e o Movimento das Forças Armadas que derrubou o regime fascista em Portugal, criando assim as condições para as negociações para a Independência de Moçambique e de outras colónias Portuguesas.

Isso era para confirmar o pensamento nacionalista, autoestima e dignidade de Mondlane que se revela da educação familiar e se preserva ao longo da sua vida até a Luta de Libertação Nacional.

Continuando, a mãe diz: “foi Chitlango-o-velho que governou muito, muito tempo.

Ele veio a seguir o seu pai, Psarithio, filho de Mitambuti, filho de Chipenanhane, filho de Khambane, filho de Dzovo. Estes homens reinaram sobre todo o país, compreendes-me?

Todas estas terras! Mas a nossa pátria dividiu-se em terras mais pequenas. Aqui, estamos em Mitambuti ou nas terras de Mitambuti – repete Chitlango!

- Eu moro nas terras do Mitambuti – (repetiu ele).

- É preciso que te lembres muito bem dos nomes de todos estes grandes chefes, porque eles vivem connosco". Fim de citação. Certamente, quando ela diz o grande senhor do País refere-se do grande Senhor do território do seu clã.

Mais adiante, a mãe revela a Chitlango que este nome lhe foi dado porque foi da vontade daqueles grandes chefes que morreram e que, contudo, vivem connosco.

Eles se tinham regozijado tanto com a vinda ao mundo daquele menino que desejaram que se desse o nome de um daqueles antepassados (ou deuses).

Quiseram que o Chitlango-o-velho recomeçasse a sua vida na carne daquela criança.

Mais adiante ainda, a mãe diz:

"Lembras-te que a partir de agora tu és o grande Chitlango, o senhor valente que conduziu os homens à batalha".

Uma outra passagem profetiza: "Lembra-te que Dzovo, Khambane Chitlango-o-velho, vela por ti. És tu quem vai erguer de novo o nosso clã".

Com efeito, foi Eduardo Chivambo Mondlane que veio de novo erguer o nosso País. Foi o Senhor valente que conduziu os homens à batalha para libertar, desta feita não um clã, mas um Povo do tamanho que é Moçambique.

Eduardo Chivambo Mondlane é hoje um daqueles grandes chefes de Moçambique que morreram e que continuam a viver conosco. Esta celebração em que hoje estamos visa fazer com que Eduardo Chivambo Mondlane viva sempre conosco e com as gerações vindouras.

Estas são algumas das passagens da história da vida de Eduardo Chivambo Mondlane contadas por ele próprio que mostram essa educação patriótica, de amor à família, de confiança em si próprio para enfrentar os males da vida, da confiança nos deuses que o protegem e encaminham.

Em 1968, no seu livro *Lutar por Moçambique*, Mondlane confirma que a atitude de repúdio ao colonialismo lhe vem desde a sua infância quando diz na página 144: “Estive de uma maneira ou doutra dentro da resistência desde a minha infância.”

Mas a mãe do Chivambo não o ensinou apenas a pensar ou sentir-se todo-poderoso. Mostrou-lhe que ele como chefe devia agir com ponderação.

Devia pensar na sorte das outras pessoas. Por exemplo, não basta que as terras e as lagoas sejam regadas por ele, o chefe do clã, para apoderar-se das colheitas das pessoas que lá produzem ou pescam. Era preciso pensar que elas também têm crianças que precisam de comer.

Aqui, Mondlane articula desde a sua Juventude princípios de Boa Governação, o respeito pelos bens do Povo, o respeito dos frutos do trabalho dos cidadãos e o respeito do bem-estar deste.

Chitlango vai aprender cedo das injustiças, ou melhor, das roubalheiras dos *banianes* e de outros cantineiros e escreveu:

"Postos avançados da «Civilização», embaixadas do comércio e marcos das estradas actuais ou futuras, as «cantinas», de maneira escandalosa, exploravam a situação desde há séculos.

O produto manufacturado possui, aos olhos do Africano, um prestígio ofuscante, a maior parte das vezes sem relação com o seu real valor.

O comércio ocidental continua a abusar sem escrúpulos da ignorância dos negros, a rapinar as pobres colheitas dos campos disseminados pelo mato, e trocá-las pela pior pacotilha europeia ou por barris de álcool.

As cantinas fazem assim parte do «cenário» de África. Todos os bebés negros lá são levados, mais dia, menos dia, embalados no saco de pele às costas de sua mãe.

E a miséria implacável, por toda a parte, se torna mais acabrunhante".

Chitlango era muito curioso. Questionava cada ideia ou palavra que ele não entendesse e a mãe explicava.

Esta falou-lhe da opressão dos brancos que obrigavam os negros a trabalhar em trabalhos duros para eles, porque eles eram fortes e tinham prisões.

Explicou que os brancos vinham para o nosso país porque conheciam os segredos da terra, cavavam buracos grandes, maiores que uma palhota onde os nossos filhos e sobrinhos iam arrancar ouro. Mas estes continuavam pobres.

Caros participantes,

Não me parece difícil tomar estas lições para as aplicarmos na solução dos problemas que nos apoquentam nos nossos dias em Moçambique, na África e no Mundo em geral.

É interessante notarmos que foi durante os anos de pastorícia que Mondlane viu a primeira pessoa de raça branca e que falava a língua dele, o *xitsonga*.

Estava a procura de localizar a morada de Muthombheni. Mais tarde, Chivambo veio a saber que aquele Europeu era o missionário Suíço Henri Philippe Junod (este é o autor do livro *Usos e Costumes dos Bantu*).

Hoje, falamos de **autoestima**, de **dignidade e do gosto daquilo que é nosso**, bases de inspiração dos valores e princípios de Eduardo Mondlane que, afinal, são os valores que formam o fundamento da hierarquia das necessidades de Manslow, cujo centro é o reconhecimento mútuo entre as pessoas em diferentes camadas da pirâmide. Falamos destes valores, mas muitas vezes não conseguimos ver os exemplos concretos destes conceitos que nos rodeiam.

Mas na sua juventude, Eduardo Mondlane tinha um sentido de observação tão profundo que reconhecia em materiais ou obras tão simples, quão evidentes, razão para despertar a sua dignidade, o seu valor como ser humano não inferior aos outros, e despertar a sua autoestima.

Por exemplo, o que ele via ao observar a sua palhota fala-lhe dos conhecimentos de arquitectura, de engenharia e arte do seu povo.

Em *Chitlango, Filho de Chefe* ele escreveu (na página 37) com orgulho, mas não vaidade, o que não resisto de citar:

"No fim da estação quente e húmida, numa tarde pesada, dormito na palhota da minha Mãe.

Quando entreabro os olhos e olho a direito para cima, não consigo distinguir bem a textura do tecto.

A princípio vejo só pontos brilhantes, onde a luz do exterior se infiltra; depois, progressivamente, a corda de lianas e paus.

Quantas gerações não terão sido abrigadas por este cone enegrecido e venerável?

Com o olhar, sigo o desenrolar da espiral que amarra toda a cobertura.

Muitas vezes meditei sobre esta arte dos homens do meu povo:

Com um molho de palha, um feixe de ramos, conseguiram esta cobertura duma só peça, que enfrenta todos os horizontes e resiste aos quatro ventos dos céus.

Estas varas flexíveis entrelaçadas fazem uma corda que, no seu paciente itinerário, une o centro às abas da cobertura".

Eduardo sentia orgulho da inteligência do seu povo.

Nós, jovens de hoje que vivemos na modernidade temos que saber reconhecer o que nos identifica, o que nos dignifica, o que nos valoriza e sabermos estimar e preservar.

Podemos encontrar muito disso, basta dar-se o tempo de observar em várias áreas tais como na Mganda, na Marrabenta, no Mapico, no Xigubu, no Nhau, no Xingomani, na Xigovia, na Timbila, nas canoas, nos Artefactos da Pesca, na Cestaria, na Pintura, na Escultura, na Mkapata, na Imanda, no Xiguinya, em fim, na diversificada Culinária do nosso povo, etc.

Como Eduardo, nós também temos que acreditar que podemos alcançar os feitiços do Norte, inovar e ultrapassá-los.

Como dizia o Chitlango, baseado na Parábola da Águia do seu antigo instrutor em Maússe, "Meu povo de África, fomos criados à imagem de Deus, mas fizeram-nos acreditar que não eramos senão galinhas. SOMOS ÁGUIAS."

"Águias, abram as vossas asas e lancem-se no voo."

Esta exortação não era só para os Moçambicanos, era para toda África. Mondlane já tinha uma visão Pan-africanista.

Chitlango teve duas irmãs mais velhas do que ele. Separaram-se dele quando o pai que no livro *Chitlango, Filho de Chefe* é tratado com o nome de Muchotane faleceu e vão trabalhar cada uma com uma das duas co-esposas do pai.

Teve vários meio irmãos mais velhos que "ganhavam dinheiro nas plantações ou na cidade."

Estes irmãos ensinaram ao Chitlango que como filhos do chefe, as lagoas, os rios e as terras do território que ele regia lhes pertenciam.

Portanto, mesmo as terras lhes pertenciam e por isso tinham o direito de recolher o peixe que outras pessoas tinham pescado naquelas águas e de se abastecerem das colheitas das plantações ali existentes.

Porém, a mãe dele corrigiu com firmeza este pensamento aristocrático que os irmãos o tinham inculcado.

Pelo contrário, ela ensinou ao Chitlango que um chefe devia agir com sensatez e "usar dos seus privilégios com moderação"; mostrou-lhe que o que ele fazia era roubalheira e deu-lhe uma sova como correctivo e ordenou-o a deixar de ser ladrão.

Precisamos desta lição em permanência, porque ela é aplicável à situação em que vivemos.

Esta foi a única vez que a mãe lhe bateu. E ele mudou. Espero que nós jovens que estamos a ouvir esta lição não precisaremos levar uma sova para não sermos ladrões, para não sermos corruptos, para não sermos egoístas.

A mãe usou a violência por causa do abalo que a atitude dos irmãos mais velhos lhe causou, mas está claro que o Chitlango acatou a educação da mãe pela força do argumento, pela explicação paciente e carinhosa mais do que pela sova.

Esta só fez prova de quão grave e perigoso era o erro que cometia.

A mãe Makungu, também, persuadiu o filho a abandonar o costume de consumir bebidas alcoólicas, contrariamente ao que as pessoas da comunidade e, sobretudo, a avó dele o aliciavam a fazer, alegando que um homem devia saber suportar a bebida e que os jovens deviam treinar-se para isso.

O conselho da mãe valeu para o Chitlango.

Em contraste com os irmãos, as irmãs que já tinham começado a estudar na escola do Missionário Henri Philippe Junod vieram convidar o Chitlango a ir frequentar a escola delas e depois para ir também ao culto dominical.

O professor que trabalhava com o Junod era o tal Muthombeni. Aqui o ensino era em Xitsonga.

Depois passou para uma escola onde se ensinava em português. Mas ficou desencorajado pelas cenas de brutalidade e injustiças que ali testemunhou.

Ele questionava, por exemplo, que se o seu professor era pago pelo governo, porque razão ele lhes fazia trabalhar de graça para si?

Porque é que estava sempre a usar o pau?

E exclamou:

“É injusto trabalhar e não ser pago.

É injusto, não ser alimentado.

É injusto ser insultado, maltratado e espancando, mesmo quando se fez tudo o que se podia fazer.

Mas para que serve lamentar-me?

Tudo isso é a vida no mundo. E depois, meu pequeno Chitlango, mete bem isto na cabeça: se queres aprender alguma coisa, renuncia aos privilégios de chefe-pequeno, chefe dum pequeno clã.”

5 - A formação do homem na luta de libertação em Mondlane

A formação do homem para todas as tarefas era primordial para Mondlane, partindo dele próprio e nesta colocava valores teóricos e práticos, psicológicos e sociológicos, e inculcou na luta de libertação nacional. Hoje tornaram-se em debates inter-paradigmáticos universais: “formação é composta de educação e treino” - educação incide nas mentes das pessoas, nos valores e princípios culturais e traz a convicção do porquê e para que estamos a fazer o que fazemos certo. Aqui reside a dignidade.

O treino incide sobre aspectos físicos da pessoa, onde a capacidade de dominar algo que é praticado traz sucesso e este torna-se em aspecto principal da autoestima.

Os dois aspectos, na vida e obra de Mondlane, foram associados constantemente desde a sua infância, nas escolas onde passou como aluno e como professor, assim por onde passou como funcionário até à luta de libertação nacional, tal como podemos discutir.

“No mundo de hoje, há povos que nem querem saber do teu nome. São eles que detêm os segredos do conhecimento, os segredos do poder (...) e também o mistério desse senhor que parece ser maior que os nossos deus-antepassados.

Chitlango, se queres ser um verdadeiro chefe, tens de arranjar maneira de dominar esses segredos (...).”

Mondlane já fazia estes julgamentos sobre injustiças como estas quando ainda tinha apenas 12 a 13 anos.

Em 1932, depois da escola do Senhor Francisco Sithole, onde recebeu lições de Xitsonga e de cânticos religiosos e da escola dominical, passou para uma escola em Coolela, uma escola do Estado que não gostou.

Passou então para uma escola de Mandlakazi que também não gostou, sobretudo, porque os professores eram bêbados e foi aqui onde se apercebeu das grandes injustiças de que já falei.

Então, ele acatou o conselho que o professor Francisco Sithole lhe havia dado e com o apoio da mãe Makungu Mbebele seguiu para a Missão Suíça de Maússe, onde fez a Primeira classe, a Segunda classe e a Terceira classe rudimentar tendo como professores a Senhora Natala Sumbane e o Senhor Casimiro Mathe.

Em 1936, pelas mãos do missionário Reverendo Emile Kaltenriecker foi a Lourenço Marques para continuar a estudar e completar a Escola Primária. Já tinha 16 anos de idade.

Encontra dificuldade de alojamento e de emprego. Os brancos não o aceitavam por causa da sua idade. Graças à ajuda do missionário Reverendo Charles Perrier consegue colocação como servente no Hospital da Missão Suíça, onde o trabalho essencialmente era varrer o quintal do Hospital e lavar ligaduras hospitalares quase sempre sujas de sangue dos doentes para serem reutilizadas; e não era com máquina de lavar. Era lavar com as mãos.

O missionário André Clerc e sua esposa aceitam-no em sua casa no Kovo para lhes ajudar nos trabalhos domésticos e estudando na Escola de Kovo.

Aqui fez a Terceira classe elementar e em seguida foi enviado para Ricatla, onde fez a Quarta classe, concluindo assim a Escola Primária em 1938 já com 18 anos.

Nesse momento, ele meteu um requerimento para ir tirar o curso de professores indígenas na Escola do Alvor, perto da Manhiça, mas não foi admitido por não ser da Igreja Católica Romana.

Durante a sua estadia em Lourenço Marques o Chivambo dirigia Patrulhas da Igreja da Missão Suíça no Kovo, Hlamankulu e Polana. Eram equipas de Jovens que organizavam diversas actividades incluindo debates, canto e outras actividades culturais, desporto e outras.

A Missão Metodista Americana de Khambini na Província de Inhambane recebe o Eduardo para um Curso Prático de Agricultura de Outubro de 1940 a Junho de 1942.

Começava assim a ser um intelectual que sabe fazer coisas com as suas próprias mãos. Um bom conceito de educação para fazer as coisas acontecerem.

Estando em Khambini aproveitou para aprender a língua Inglesa ensinada por um missionário americano durante um ano.

Em 1942 foi colocado como responsável da Paróquia da Missão Suíça em Dingani. Onde trabalhou até 1944.

Durante os muitos e variados trabalhos práticos intensos Eduardo aprendeu muitas coisas que o valorizavam tanto quanto a um estudante com diplomas.

É assim que de Dingani foi-lhe atribuída uma bolsa para ir ao North Transvaal Lemana Training College, na África do Sul, tirar o Junior Certificate, equivalente ao Quinto ano dos Liceus que correspondia ao ensino secundário geral em Moçambique durante os anos de 1944 e 1945, tendo prosseguido a concluir a Matriculation ou Matric, o equivalente ao ensino complementar ou o sétimo ano dos Liceus em Moçambique, que dá acesso ao ensino Superior, o que ele concluiu nos anos 1946 e 1947.

Em 1948 frequentou a Escola Jan H. Hofmmeyr para o Trabalho Social.

Ainda em 1948, matriculou-se na Universidade de Witwatersrand em Johannesburgo para cursar Ciências Sociais. Mas com a entrada do regime do Apartheid ele foi expulso em 1949 da Universidade, por ser de raça negra.

Foi-lhe proposta uma bolsa de estudos para o Seminário de Teologia de Chicago nos Estados Unidos de América que ele não aceitou porque ele não queria ser Pastor. No mesmo ano, regressou a Moçambique.

Durante a sua estadia na África do Sul, Eduardo Chivambo Mondlane teria certamente vivido uma experiência do associativismo estudantil ou, pelo menos, teria observado a prática disso por outros estudantes.

A sua expulsão discriminatória ter-lhe-ia sugerido a necessidade de uma união e entajuda dos estudantes negros moçambicanos.

Foi isso mesmo que ele transmitiu aos jovens quando regressou a Moçambique.

Os estudantes negros tinham de estar unidos e deviam pautar por uma ajuda mútua.

Mondlane teria seguido uma abordagem prática para despertar nos jovens um sentimento nacionalista, no bom sentido, um amor por aquilo que eles eram: moçambicanos, negros orgulhosos da sua personalidade, que pelo estudo desafiavam a discriminação e a inferiorização.

Ele não foi pelo discurso político, mas as suas palavras de ouro foram sempre a **unidade**, a **solidariedade**, a **Educação** e o **amor pela cultura**, em especial pela **cultura moçambicana**.

São estas palavras de ouro, estas armas principais que ele leva também para o Movimento de Libertação em 1962.

O essencial naquele tempo era incutir nos jovens o gosto pelo estudo, promover esforços colectivos para vencer os desafios e as barreiras que se apresentavam para o progresso intelectual dos negros e desenvolver actividades que promovessem a cultura moçambicana.

Segundo o desenhador Mateus Mabote, no Centro Associativo já existia, antes da chegada de Mondlane, um grupo juvenil cultural que organizava espectáculos, compreendendo o teatro, a dança, a canção, a poesia e debates sobre vários temas, com destaque para os relacionados com as tradições do nosso Povo, tais como o *Lobolo*.

O primeiro dirigente desta área cultural foi, salvo erro, o Dilon Inácio, que mais tarde foi substituído pelo Samuel Dabula.

Ligado aos esforços para expandir os horizontes culturais, já em 1949 Eduardo Mondlane e os seus colegas de Direcção persuadiram a Direcção do Centro a disponibilizar livros de leitura para os jovens.

A biblioteca do Centro foi aberta, mas anos depois voltou a ser vedada aos estudantes. Não sei se isto resultara do susto criado sobre as direcções das duas organizações pelos interrogatórios que a Polícia política colonial fizera aos Estudantes, nomeadamente ao Herbert Stephan Matsolo que assumira a Presidência após a partida de Mondlane para Portugal em 1950.

Embora, nem todos os estudantes vislumbrassem o alcance político das suas actividades, os políticos portugueses tinham, certamente, elementos suficientes para prever os estádios de convulsão política a que tais movimentações estudantis podiam conduzir.

Nesses anos pós-Grande Guerra Mundial, já havia muitos debates pelo mundo fora sobre os direitos do Homem e dos Povos. A Organização das Nações Unidas já existia. O movimento Pan-Africanista desenvolvia-se.

Foi nestas circunstâncias que se criou o NESAM e foi neste período do sopro de ventos de mudanças que o Eduardo Mondlane parte para Universidade de Lisboa com uma bolsa de estudos do Fundo *Phelps Stokes* de Nova York.

Nos anos 1950-1951, os estudantes em Portugal, sobretudo, os das colónias portuguesas sentem-se perseguidos pelo regime ditatorial de Salazar.

Mondlane sentiu que não teria tranquilidade para estudar naquele ambiente político e tendo conseguido outra bolsa de estudos parte a 14 de Junho de 1951 para o *Oberlin College* onde se gradua como Bacharel em Artes.

Em 1956 tira o Mestrado em Artes e prepara a tese de Doutoramento. Enquanto isto, em 1957 ele é convidado pela ONU para trabalhar no Departamento de Protectorados como investigador ligado aos Protectorados do Tanganyika, Camarões Ingleses e Sudoeste Africano (hoje Namíbia).

Os Protectorados são territórios que se preparam para ascenderem à Independência Nacional que recebem auxílio da ONU até atingirem a sua maturidade política.

Nas Nações Unidas, Eduardo Chivambo Mondlane tem a oportunidade de interagir com políticos e estadistas de muitos países, incluindo Africanos, Europeus, Americanos e Asiáticos.

É importante mencionarmos os contactos com Julius Kambarage Nyerere, do Tanganyika, que era aquele que ia várias vezes às ONU como peticionário e que viria a ser o Presidente do Tanganyika independente. Este prometeu dar apoio a Mondlane caso quisesse organizar um movimento nacionalista para a libertação de Moçambique.

Assim, começaram a colaborar nos esforços para a unificação dos Movimentos moçambicanos que, entretanto, se tinham estabelecido no Tanganyika em 1961, cerca de um mês e meio antes da proclamação da Independência deste país (caso da UDENAMO) e muito antes desta data (caso da MANU), posteriormente a UNAMI formada em Tete e Malawi.

O outro Estadista que apoiava os Movimentos de Libertação e que interagiu com Mondlane foi Kwame Nkrumah, cujo país, o Ghana, obteve a sua Independência Nacional precisamente em 1957. Também, falaram da unificação dos Movimentos Nacionalistas. Com todos eles Mondlane trocava ideias sobre muitas questões de interesse de toda a África.

Entre os Europeus importa mencionar Adriano Moreira, então Membro da Delegação Portuguesa na ONU (1957-1989), Subsecretário de Estado da Administração Ultramarina de Portugal (1960-1961) e Ministro do Ultramar de Portugal (1961-1963). Mondlane estabeleceu contactos muito próximos com esta personalidade.

Nesses contactos um dos aspectos que importa assinalar é que Adriano Moreira convidou insistentemente a Eduardo Mondlane a ir trabalhar no Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, um convite deveras aliciante, porquanto aquele Professor Doutor Português dirigia também o Centro de Estudos Políticos e Sociais da Junta das Missões Geográficas e de Investigações do Ultramar. Estes eram assuntos que interessavam ao investigador Dr. Eduardo Mondlane.

Este, antes de responder ao convite, aconselha-se junto aos amigos, sobretudo aos seus antigos tutores protestantes.

Estes dão-lhe conselhos pró e contra a aceitação, deixando pesar a reflexão sobre a situação política do momento e as cautelas que deviam ser tomadas contra as amarras que prenderiam Mondlane perante o desenrolar do movimento Independentista em África e a perspectiva da luta pela autodeterminação e independência de Moçambique.

Depois de muita reflexão, o Dr. Eduardo Mondlane enviou uma resposta muito polida que ao mesmo tempo em que manifestava interesse em aceitar o convite colocava pressupostos que só podiam redundar num longo adiamento até que o convite se tornasse irrelevante.

Era preciso tomar cautelas contra reações imprevisíveis do governo de Salazar, a mesma cautela que se pode notar na troca de correspondência entre ele e meu pai e também as cautelas durante os seus contactos com as pessoas com quem teve que interagir durante a sua visita exploratória a Moçambique em 1961.

Mas ao mesmo tempo em que o governante português procurava aliciar Mondlane a ir trabalhar em Portugal e nas suas colónias através do Instituto Superior dos Estudos Ultramarinos o nosso Doutor procurou insistentemente convencer Adriano Moreira a iniciar um processo em direção a outorgação da Independência a Moçambique à guiza do que outras potências estavam a fazer.

Estava a propor uma forma pacífica de trazer a Independência Nacional ao nosso país, mas o Ministro do Ultramar continuou a sustentar a ideia de Moçambique como parte de Portugal.

Nos Estados Unidos da América, Mondlane estabeleceu ligações com Robert Kennedy irmão do Presidente dos EUA, John F. Kennedy.

Quando o Dr. Eduardo Chivambo Mondlane regressou aos Estados Unidos depois de ter mantido contactos com as massas Africanas de Moçambique e auscultado os seus sentimentos e compreendido a situação que prevalecia em Moçambique tomou a decisão de deixar o seu cargo nas Nações Unidas para trabalhar à vontade na Política.

Solicitou um encontro com o Robert Kennedy a quem expôs a situação dramática de Moçambique e falou da necessidade de ele deixar de trabalhar na ONU e pediu ajuda para encontrar um novo emprego. Assim, conseguiu colocação na Universidade de Siracusa.

Depois de ele ter sido eleito Presidente da FRELIMO, dialogou com Robert Kennedy persuadindo-o a convencer o Governo Americano a apoiar a luta de Libertação de Moçambique e este serviu de mediador entre Mondlane e o Presidente dos Estados Unidos que dantes não havia ouvido falar de Eduardo Mondlane.

Foi assim que foi conseguindo o donativo da Fundação Ford para a construção da Escola Secundária da FRELIMO, o Instituto Moçambicano que foi concluído em 1963.

Mondlane não deixou de procurar ajuda nos outros países incluindo os países socialistas. Ele não queria depender da ajuda apenas de um bloco. Apoiar o direito de autodeterminação e Independência dos povos era um princípio das Nações Unidas e era justo que os EUA também apoiassem.

Uma vez colocado na Universidade de Siracusa para estar livre a se envolver directamente na luta do seu Povo preparou-se e, finalmente, despediu-se também da Universidade e veio estabelecer-se definitivamente com toda a sua família em Dar-Es-Salaam, donde dirigiu a Luta Política, Económica, Cultural, Diplomática e Armada até ao seu assassinato a 3 de Fevereiro de 1969.

6 - A forma como Mondlane enfrentava os problemas na luta de libertação nacional

A forma metódica e didática com que enfrentava os problemas durante a Luta de Libertação, expressa no seu livro *Lutar por Moçambique*, foi:

Identificar as potencialidades;

Identificar as fraquezas;

Identificar o curso de acção;

Podemos destacar dois exemplos:

No primeiro Mondlane dizia que temos matéria-prima para fabricar óleos e sabão, essa era uma potencialidade; e em seguida dizia que não temos técnicos; e como curso de acção “dentro de dois anos seremos capazes de fabricar estes produtos porque já mandamos formar técnicos dessas áreas”.

Mas do decurso da acção ele sugeria o espaço temporal da resolução do problema.

No segundo exemplo a destacar foi o envolvimento da mulher: Numa das visitas às zonas semilibertadas as mulheres levantaram a questão de não estarem integradas para sua própria defesa e não estarem envolvidas na frente do combate

Mondlane como solução mandou enquadrar a mulher nas áreas em que elas reclamavam fazer parte, mas com a recomendação de primeiro elas serem treinadas e daí nasceram instructoras que não só treinavam mulheres, mas também treinavam homens como foram os casos da Manuela Dai e Xica Samuel Dlakama.

7 - O sucesso da diplomacia de Mondlane na luta de libertação nacional

A diplomacia como a arte de representar uma nação ou organização. Mondlane desafiou o *status quo* do tempo complexo da Guerra Fria impondo o interesse nacional dos Moçambicanos.

A Luta de Libertação de Moçambique começou num período histórico conturbado, dominado pela Guerra Fria.

Logo após a fundação da FRELIMO, em 1962, o nosso movimento de libertação lançou uma campanha de contactos internacionais com vista a conseguir apoios para os objectivos que haviam sido traçados pelo I Congresso, designadamente, a conquista da independência total e completa de Moçambique.

Esses contactos internacionais desenvolviam-se num ambiente político bastante difícil, pois a divisão do mundo em dois blocos, política e ideologicamente antagónicos, obrigava a todas as forças políticas do mundo a remeterem-se ao alinhamento em um desses blocos.

No conflito Este-Oeste cada parte procurava que a FRELIMO tomasse posições a seu favor. O Ocidente, que era encabeçado pelos Estados Unidos da América, procurava atrair o maior número possível de aliados no mundo, o mesmo fazendo o grupo anti-imperialista, tendo a União Soviética à cabeça.

Contudo, neste último grupo criaram-se contradições entre as potências do campo socialista, opondo a República Popular da China à União Soviética; a República Popular da China à Jugoslávia e a Cuba.

A União Soviética procurava a hegemonia do bloco socialista e lutava, nesta perspectiva, por assegurar o apoio dos Movimentos de Libertação contra a República Popular da China e vice-versa. A FRELIMO manteve a sua política de Não-Alinhamento, tanto na Guerra Fria, como no Conflito Sino-Soviético.

Neste contexto politicamente delicado, a FRELIMO foi capaz de navegar de forma inteligente e ponderada, promover os seus interesses e obter o apoio de todas as partes envolvidas para o seu objectivo estratégico que era a libertação de Moçambique.

A FRELIMO procurava e continua a procurar nos nossos dias promover a amizade, a solidariedade e a cooperação mutuamente vantajosa com todos os actores internacionais, nomeadamente com os povos e países do mundo inteiro.

A FRELIMO abraçou então a política do Não-Alinhamento. Foi uma escolha difícil, dadas às pressões vindas de todas as partes, mas valeu-nos a visão estratégica, a coragem e a habilidade diplomática do Presidente Eduardo Mondlane.

A opção pelo Não-Alinhamento permitiu à FRELIMO desenvolver um relacionamento salutar e equilibrado com todo o mundo. Nesta perspectiva, o Presidente Mondlane foi capaz de interagir com dirigentes na América, como John Kennedy, a que já me referi atrás; na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), como Nikita Krushchev; na China, como Mao Tsé Tung; na Jugoslávia, como Josip Broz Tito, e na Escandinávia como Olof Palme, só para mencionar alguns.

No contexto da prossecução desses contactos internacionais, em 1963, o Presidente Eduardo Mondlane efectuou uma visita à República Popular da China para solicitar apoio político-diplomático, militar e humanitário para a causa do Povo Moçambicano, tendo mantido um encontro com o Presidente Mao Tsé Tung.

Como corolário desta visita do Presidente Eduardo Mondlane, a República Popular da China aceitou administrar no seu território a formação político-militar de quadros da FRELIMO, tendo o primeiro grupo de 11 quadros chegado àquele país em meados de 1964. O grupo foi chefiado por Filipe Samuel Magaia, coadjuvado por José Phahlane Macamo e incluía José Phahlane Moiane, Cândido Jeremias Mondlane, Paulo Samuel Kankhomba, Alfredo Maria Manuel, Matias Victor, Enoque Muster, Francisco Chico Madengo, Francisco Kufa e Sebastião Marcos Mabote. Tendo sentido a necessidade de formação político-militar de um grande número de combatentes num espaço de tempo mais curto e de uma forma permanente durante a luta de Libertação.

8 - Diversidade como fonte de sinergia e não fragmentação como base da legitimidade da luta de libertação nacional

A primeira questão vigente na actualidade e à nação moçambicana criada por Mondlane no processo da Luta de Libertação se baseava em três premissas nacionalistas que por muito tempo ficaram *slogans* importantes:

- Um só fim: a independência nacional
- Uma só força: o povo moçambicano
- Um só guia: a FRELIMO

Estes slogans traziam a legitimidade de um povo em armas para a sua autodeterminação; criavam a coesão que levava aos guerrilheiros cantar em todas as línguas nacionais, praticar as danças de todos os quadrantes nacionais, a aprenderem instrumentos musicais tradicionais de todo o país, assim como aprender a comer alimentos de outros pontos.

A diversidade desafiava a sinergia e a legitimidade na luta de libertação nacional, tal como aconteceu na crise de 68-69. Mas com os princípios e valores baseado na autoestima e dignidade da nação que Mondlane inculcou nos seus compatriotas, a luta continuou até a vitória final.

Depois de várias tentativas fracassadas Eduardo Chivambo Mondlane foi assassinado no dia 3 de Fevereiro de 1969 pela explosão de uma bomba encrustada num livro que os agentes do colonialismo português lhe enviaram a partir de Moçambique através de portadores.

Não podemos esgotar o que se conhece deste nosso Grande Herói Nacional que em cada dia 3 de Fevereiro, o dia dos Heróis Moçambicanos, o celebramos como representante de todos nossos Heróis. O certo é que a profecia e a visão dele são uma realidade.

Parafraseando Mondlane “Posso morrer, mas estou certo que a luta vai continuar, porque o próprio Povo já assumiu a direção da sua luta para se libertar”.

Disse isto com um grito que nos mobiliza até hoje, que é o seguinte:

A LUTA CONTINUA!