

Síntese



Filosofia

História

Direito

Filosofia

História

Direito

Sociologia

Sociologia

Filosofia • Direito • Antropologia • História • Sociologia

Direito

Filosofia

Sociologia

História

História

Direito

Filosofia

VIII

Nº 16

2020

ISSN: 2518-4032



Ficha Técnica

Editor Científico

Prof. Doutor Milton Marcial Meque Correia

Equipe Editorial

Dr. Benedito Tomé Espondene, 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

Prof^ª. 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 Sarmiento Manso, Universidade do Minho, Portugal

Prof^ª. Doutora Paula Cristina Moreira da Silva Pereira, Universidade de Porto, Portugal

Prof^ª. 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

Prof^ª. Doutora Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique

Conselho Científico

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

Prof^ª. 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.

Prof^ª. Doutora Maria Antonieta Martins Antonacci, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil

Prof^ª. Doutora Vera Chaia, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil

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

Prof^ª. Doutora Andrea Moassab, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil

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

Prof^ª. 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

Prof^ª. Doutora Maria João Couto, Universidade do Porto, Portugal

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

Prof^ª. Doutora Amélia Maria Polónia da Silva, Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a. 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. Benedito Tomé Espondene, 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 de Maputo

Financiadora: Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique

Título: SÍNTESE (Publicação Semestral) Edição: 2020

Propriedade: FCSF/UP

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

Registo internacional: ISSN 2518-4032

Endereço Postal: Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia 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@up.ac.mz/revistasintese@up.ac.mz

Acesso: www.revista.up.ac.mz

ÍNDICE

<i>Editorial.....</i>	<i>4</i>
<i>Os Vectors da Cultura de Educação Escolar</i>	<i>6</i>
Raimundo Lourenço Nhamussumbe	
<i>A Participação da Mulher no Espaço de Poder e de Tomada de Decisão em Moçambique</i>	<i>23</i>
Rute Macave	
<i>A igualdade intelectual em Jacques Rancière: um fundamento duma educação emancipadora em Moçambique?</i>	<i>38</i>
Alfredo C. Ramijo	
<i>Governança e Desenvolvimento: a Perspectiva Filosófica da Participação Política para o Desenvolvimento local em Moçambique, um Diálogo a partir de Ngoenha</i>	<i>53</i>
Clério Frederico Joaquim da Cruz	
<i>História e ciclos de Formulação de Políticas Públicas de Educação em Moçambique</i>	<i>69</i>
Chico Francisco Faria e Francisco Luciano B. Pacala	
<i>A pesquisa social em Moçambique: Um olhar epistemológico</i>	<i>86</i>
Arlindo Uate e Anselmo Matusse	
<i>«Mondlane: o Homem, o Académico, o Nacionalista e o seu Papel na Construção da Unidade Nacional»</i>	<i>100</i>
Hélder Martins	

Editorial

Nesta edição da revista *Síntese* inserimos junto dos artigos de académicos, um documento histórico, em que o autor, reconhecido escritor da história de Moçambique e da descolonização da África, narra a sua experiência de camaradagem vivida com Dr Eduardo Chivambo Mondlane.

Mais uma vez, a revista cumpre sua missão de publicação de iniciativas de estudo, argumentação e debate de problemáticas sociais, das Ciências Sociais e da Filosofia, que mobilizam nossa atenção. Vimos mostrando ao longo dos anos a nossa presença como uma revista académica aberta a toda academia moçambicana, evidenciada pela publicação de artigos de académicos da Universidade Pedagógica de Maputo e de outras instituições de ensino nacionais e internacionais.

A diversidade de problemáticas que corporizam os seis artigos publicados na presente edição espelha a pluralidade da nossa Faculdade. Desta vez, seguimos publicando artigos das áreas de Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outras, cujas temáticas entrecruzam-se nos seus recursos metodológicos interdisciplinares, como sejam a Educação, a Ética, a Mulher, a Política, a Governação, as Políticas Públicas, o Desenvolvimento, etc. Todos eles excelentes marcos de uma academia que busca justapor o ensino, a pesquisa e extensão, tornando a academia um campo de produção social da Ciência.

Com o artigo *Os Vectores da Cultura de Educação Escolar*, Raimundo Lourenço Nhamussumbe analisa o Plano Estratégico da Educação (2012-2016) moçambicano, buscando e oferecendo respostas baseadas na família e na cultura como proposta a soluções sustentáveis. A temática da educação volta a ser abordada no artigo *História e ciclos de Formulação de Políticas Públicas de Educação em Moçambique*, uma co-autoria de Chico F. Faria e Francisco L. B. Pacala, desta vez sendo analisada a história e os ciclos de formulação de políticas públicas de educação. A Rute Macave, através do *A Participação da Mulher no Espaço de Poder e de Tomada de Decisão em Moçambique*, reitera como a mesma resume a “questão de género no âmbito político”, visualizando a actualidade da problemática nas iniquidades do poder prevalecendo no parlamento moçambicano. Ainda no campo filosófico, Alfredo C. Ramijo traz ao debate uma das condições da possibilidade da emancipação, dando o devido reconhecimento à teoria rancieriana no *A igualdade intelectual em Jacques Rancière: um fundamento duma educação emancipadora em Moçambique?* Clério F. J. da Cruz, por sua vez, ainda trazendo a marca da escola filosófica moçambicana, dialoga com o filósofo Severino Ngoenha em temáticas de desenvolvimento e governação, recorrendo a questões referentes a

descentralização, representação e legitimidade, no artigo *Governança e Desenvolvimento: a Perspectiva Filosófica da Participação Política para o Desenvolvimento local em Moçambique, um Diálogo a partir de Ngoenha*. Arlindo Uate e Anselmo Matusse, no artigo de ao-autoria que leva o título de *A pesquisa social em Moçambique: Um olhar epistemológico*, analisam os desafios impostos pela pesquisa social num contexto actual em que avulta a produção por consultorias, não menos tendenciosas nas agendas de desenvolvimento dos seus financiadores privados.

A leitura desta edição culmina com um documento histórico em homenagem a personalidade e a história política do Dr. Eduardo Chivambo Mondlane, feita por quem com ele conviveu nos tempos da luta de libertação, Dr. Hélder Martins, guerrilheiro e antigo combatente da luta anticolonial, médico, escritor, panafricanista, entre outras qualidades. No documento que intitula «*Mondlane: o Homem, o Académico, o Nacionalista e o seu Papel na Construção da Unidade Nacional*», Dr. Hélder Martins baseia-se na sua convivência com Dr. Eduardo C. Mondlane para nos oferecer a personalidade de um homem humanista, académico, nacionalista e, sobretudo, as qualidades que o levaram a se enveredar por um processo fundador da história contemporânea de Moçambique, a história da autodeterminação de um povo. A publicação deste documento bem qualifica a nossa celebração dos 50 anos da morte do Dr. Eduardo C. Mondlane (1969-2019) e do centenário do seu nascimento que se comemora este ano de 2020.

Boa leitura!

Milton Marcial Meque Correia

O Editor Científico

Os Vectors da Cultura de Educação Escolar

Raimundo Lourenço Nhamussumbe¹

[...] para a escola, os pais[...]devem também assumir o papel activo no quotidiano escolar dos filhos (Chechia & Andrade, 2005, p. 431).

Resumo

O artigo analisa o Plano Estratégico da Educação (2012-2016), a partir das inquietações apresentadas sobre o decréscimo da qualidade do ensino no país, facto que cria uma relação inversa entre os resultados escolares e os investimentos realizados no sector. O objectivo do artigo é de chamar à consciência de todos os intervenientes do processo educativo, a necessidade de tornar a educação escolar uma identidade cultural. Pois, o sucesso e insucesso escolar são analisados a partir de uma simples relação entre o professor e o aluno, reduzindo a família e o meio cultural e social que os rodeia a elementos passivos do processo. O artigo sugere que a família incluindo o contexto do aluno seja considerada parte importante do processo de escolarização e dos resultados escolares dos alunos pelo facto desta ser a maior detentora dos contornos culturais das crianças. Para a descrição do fenómeno em análise recorreu-se a teoria de Estrutura e função de Radcliffe-Brown.

Palavras-chave: Escolarização. Família. Cultura.

Abstract

The article analyzes the Strategic Education Plan (2012-2016), based on the concerns presented about the decrease in the quality of education in our country, which creates an inverse relationship between school results and investments made in the sector. The objective of the article is to raise awareness of the all intervenient, need to make school education a cultural identity. For, school success and failure are analyzed from a simple relationship between teacher and student, reducing the family and the cultural and social environment that surrounds them to passive elements of the process. The article suggests that the family, including the student's context, is considered an important part in the schooling process and the students' school results because it is the largest holder of children's cultural contours. For descriptions the phenomenon it used the structure and function theory of Radcliffe-Brown.

Keywords: Schooling. Family. Culture.

¹ Raimundo Lourenço Nhamussumbe tem o grau de Mestrado em Sociologia Rural e Gestão do Desenvolvimento e de Licenciatura em Antropologia pela Universidade Eduardo Mondlane. Concluiu o nível médio no IMAP de Chibututuine, formação que lhe conferiu a carta profissional de docência. Exerce a profissão de docência nas Escolas Primárias Públicas da Cidade de Maputo desde 2002 e realiza trabalhos de pesquisa nas áreas de saúde pública. E-mail: rnhamussumbe@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo é um contributo às inquietações sobre a “degradação” da qualidade do ensino em Moçambique, a partir da análise do Plano Estratégico da Educação 2012-2016 que define os objectivos, prioridades e estratégias do ensino tendo em vista:

o desenvolvimento do sector da educação, inserido na visão de longo prazo que promove a educação como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza (MINED, 2012, p. 3).

Tem sido comum questionar-se as competências dos professores e as capacidades dos alunos quando o assunto é baixa qualidade do ensino. Igualmente, é comum, também, elogiar as competências dos professores e as capacidades dos alunos quando o desempenho pedagógico é positivo, colocando os resultados escolares num circuito fechado que termina na relação professor e aluno.

A relação estabelecida entre professor, aluno e os resultados faz com que, quando o assunto é estimular o rendimento escolar, os prémios sejam direccionados aos alunos ou aos professores e em nenhum momento é contemplada a família onde estes fazem parte. Da mesma forma, quando os resultados são negativos as críticas são direccionadas a um dos grupos mencionados ou aos dois. A família fica isenta de qualquer responsabilização, ou seja, acontecendo, é feita de forma superficial e sem nenhum seguimento no sentido de dar a entender que ela é, também, parte fundamental do processo.

Esta forma de conceber o processo do ensino veda a possibilidade de reflectir-se sobre os outros factores que de forma directa interferem nos resultados escolares, abrindo-se espaço para o “relaxamento” dos mesmos. De acordo com Chechia & Andrade (2005), o apoio e a participação dos pais na vida escolar dos filhos contribui para obter um rendimento escolar mais equilibrado. Por seu turno, Lippitz & Levering (2002 apud Chechia & Andrade, 2005) alertam sobre a necessidade da família ter a responsabilidade de fortalecer o conhecimento e o significado da escola para a criança, cabendo a escola a confirmação desse conhecimento e significado.

Nesta perspectiva, através deste artigo pretende-se apresentar os contornos da cultura de educação escolar que ao serem assumidos como parte do processo de escolarização, acredita-se que podem contribuir para um bom desempenho pedagógico dos alunos. O ideal seria tornar

a educação escolar algo abrangente, onde todos pudessem tomar parte e tornarem-se fautores do processo.

Portanto, se a educação escolar pudesse ser assumida tal como acontece com a educação verdadeiramente dita e enquanto um fenómeno social presente em todas as sociedades, pressupõe-se que estaríamos perante uma situação de tornar a escola uma questão cultural. Pois, a definição de Taylor (1871) de cultura, para além de evocar aspectos morais e a crença, evoca a noção de conhecimento.

Na perspectiva de Taylor (1871), a cultura é um complexo unitário que inclui, também, o conhecimento adquirido pelo homem como membro da sociedade. Ele argumenta que a cultura configura-se como algo que funciona na base de códigos e símbolos para dar significado às coisas. Portanto, a educação escolar é, por excelência, um meio através do qual ocorre a transmissão e aquisição de conhecimentos. À semelhança da cultura, a educação escolar, também, é mediada por símbolos para dar significado aos elementos. Velho & Castro (1978) corroboram com Taylor e salientam que indivíduos interpretam, mudam e criam símbolos e significados vinculados a um sistema de crenças.

Desta forma, a cultura entendida sob o ponto de vista de conhecimento e enquanto uma acção social que é exercida sobre os indivíduos de formas a criar uma conduta e formar a personalidade vai consubstanciar com a definição de Durkheim (1965 apud Clausse, 1976); o qual salienta que “a educação é uma acção social, exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais novas”. O autor argumenta que a primeira geração influencia a segunda de modo a atingir a perfeição desejada.

O denominador comum da educação, seja ela escolar ou não, é de transformar o homem através de aprendizagem. A educação escolar é algo desejado e presente em todas as sociedades, embora com as especificidades que caracterizam cada contexto. Aliás, Cherkaoui (1986 apud Silva, 2007) lembra que nas sociedades pré-industriais era a família o único veículo da educação, de transmissão de valores e da cultura baseado na oralidade e na memória colectiva, um facto que mudou de rumo com o advento das sociedades industriais e passou a ser tutelado pelo Estado.

Por seu turno, Silva (2007) revela que o sistema social da escola e do ensino não é estático nem estável, vai variar progressivamente acompanhando a evolução das sociedades em que está inserido e a perspectiva sociológica sob a qual é analisada.

Deste modo, o artigo tem o objectivo de chamar à consciência de todos os protagonistas do Sistema Nacional de Educação à necessidade de tornar a escola, também, uma questão cultural com vista a anular as assimetrias existentes entre os investimentos realizados pelo governo neste sector e os resultados produzidos.

Especificamente, pretende-se que a família seja um factor determinante no processo de escolarização das crianças fazendo da educação escolar uma questão cultural. Pretende-se, também, chamar atenção aos legisladores das políticas da educação para que haja equilíbrio na atribuição de responsabilidades entre a escola e a família, de modo a criar uma correspondência linear entre os investimentos realizados pelo governo e os resultados.

O artigo resulta da análise do Plano Estratégico da Educação, versão (2012-2016) e da revisão da literatura sobre educação em geral e sobre educação escolar em particular. Foi adoptada a teoria de estrutura e função de Radcliffe-Brown que privilegia a análise da estrutura social e concebe a sociedade como um organismo onde as partes, para além de se relacionarem, contribuem para a manutenção do organismo social. Isto é, Radcliffe-Brown concebe a estrutura como sendo as relações sociais estabelecidas entre membros de um grupo, onde cada unidade funcional serve como sustentáculo desse organismo para a manutenção do sistema (Oliveira, Santana & Alves, 2014).

Educação, instrumento para o desenvolvimento do país

Este subtítulo foi extraído do Plano Estratégico da Educação (2012-2016), o qual afirma que a educação constitui um instrumento para o desenvolvimento do país. Esta afirmação ganha ímpeto com a proclamação da Independência Nacional e a partir deste período a educação é considerada um direito humano e um instrumento para a consolidação da paz e da unidade nacional.

De acordo com o Plano, é neste período que a educação passa a constar da lista das prioridades de governação do país e começa a ser exaltada como um instrumento para sustentar o crescimento económico, social e político. O Plano refere que para o sucesso da educação era necessário que os pais e as famílias enviassem os seus filhos à escola, de modo a garantir a formação de cidadãos com elevada auto-estima e espírito patriótico.

O Plano refere ainda que existem três momentos que caracterizaram a educação desde a independência até a actualidade. O primeiro momento vai desde 1974 a 1979 onde se assiste

uma expansão da rede e dos efectivos escolares, como resultado de nacionalização da educação no período pós-independência.

O segundo momento é de 1980 a 1992 e corresponde ao período do conflito armado, no qual se verificou uma redução significativa e uma estagnação do número de alunos. O terceiro e último momento começa em 1992 com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz até a actualidade. Neste período regista-se uma retoma da expansão da rede e dos efectivos escolares do ensino primário e, mais tarde, do ensino secundário (MINED, 2012, p. 3).

Os três momentos apresentados serviram de base para encontrar uma plataforma com vista a acomodar os anseios, perspectivas e acções a serem levados a cabo no período entre os anos de 2012 e 2016 e nos anos subsequentes. Para operacionalizar estes anseios, foram estabelecidos três objectivos principais. O primeiro assegurava a inclusão e a equidade no acesso e retenção na escola. O segundo exaltava a melhoria de aprendizagem dos alunos; e o terceiro era de garantir uma boa governação do sistema.

Adicionalmente, o Plano pretendia guiar a programação, o financiamento e a monitoria das intervenções chaves do sector viradas para a construção de um sistema educativo justo, inclusivo, eficaz e eficiente, onde os alunos adquirem conhecimentos, atitudes e habilidades, desenvolvendo as competências requeridas para realizar a visão de longo prazo.

É dentro destas expectativas que o Plano foi elaborado e procurava redimensionar as estratégias de actuação no período proposto tendo em conta o estágio da educação e os desafios eminentes a partir da simbiose entre a educação e desenvolvimento. O Plano Estratégico reconhece que falar da educação é falar de um assunto complexo, pois, é um ramo social que o seu sucesso depende de vários factores.

É neste âmbito que Brouwer, Brito & Manete (2010) concebem a educação como seguimento de conteúdo ao longo do tempo, onde uma criança entra no sistema e ao longo dos anos adquire de forma cumulativa novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Na perspectiva dos autores, ao longo da sua carreira estudantil, o aluno afunila o seu campo de saber de acordo com as suas capacidades intelectuais e, também, de acordo com as necessidades da sociedade.

Eles consideram a educação um investimento de longo prazo que influencia o desenvolvimento de uma nação e garante a criação de uma massa crítica nacional, reforçando os valores de cidadania consciente que resulta na capacidade de intervenção responsável do indivíduo e da

colectividade na busca do desenvolvimento sociocultural, económico e da sustentabilidade ambiental (Brouwer; Brito & Manete, 2010).

Os autores argumentam ainda que o sistema de educação vai determinar a relação que surge entre o cidadão e o Governo, dando espaço aos debates em torno das questões políticas, numa busca comum pelas soluções dos problemas que o país enfrenta. A ausência das competências referidas pode conduzir a uma situação que o cidadão se mantém silencioso perante o seu Governo, nutrindo frustrações e revoltas.

Neste contexto, os autores acrescentam que falar do sistema nacional de educação é falar do poder ou da ausência do mesmo, sobretudo quando o sistema educativo não responde à sua função essencial que é a de aumentar a capacidade de intervenção dos seus cidadãos.

Esta capacidade só poderá ser potenciada se o sistema educativo aumentar o conhecimento na sociedade, aumentar a capacidade de compreensão e reflexão dos cidadãos, o reforço dos valores de cidadania, e a criação de uma cultura que promove a competência e a utilização do saber e da sabedoria no seio da sociedade (Brouwer; Brito & Manete, 2010, p. 273).

Para Durkheim (1965 apud Clausse, 1976), a criança, desde a sua nascença, é objecto dos adultos que têm como primeiro objectivo a sua conservação e facilitar o seu crescimento físico e mental. Desta forma, primeiro, ela fica sob a tutela da mãe, depois do Jardim Infantil, mais tarde da escola obrigatória, escola secundária e superior ou a aprendizagem de uma profissão. A estas componentes, acrescenta-se a educação religiosa feita pelas confissões e educação cívica realizada, em parte, pela própria vida no seio da sociedade.

Portanto, Durkheim define a educação como “[...] acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social”. Ou seja, “A educação é uma coisa eminentemente social, pelas suas origens e pelas suas funções”.

Ele sustenta as suas definições argumentando que a imagem do homem que se pretende criar através da educação deve ser uma imagem real e objectiva tal como a sociedade quer que ele seja. A sua opinião é de que para a educação transmitir uma imagem real, deve-se adaptar a criança às exigências do meio social geral e do meio específico.²

² A educação deve transmitir uma imagem real nas crianças, de ensinamentos relacionados com a profissão e os contornos inerentes ao meio ambiente onde se circunscrevem (Durkheim, 1965 apud Clausse, 1976).

O pensamento de Durkheim é consubstanciado pelas reflexões de Clausse (1976), nas quais demonstra a objectividade do sistema de educação, descrevendo alguns episódios das civilizações Grega e Romana. Em relação à civilização Grega, ele revela que o cidadão de Atenas na antiguidade clássica era preparado de modo a ser capaz de participar dos diversos jogos, participar das actividades musicais e participar das actividades religiosas.

A participação do cidadão no Governo da Cidade pressupunha a possibilidade de defender o seu ponto de vista na assembleia popular, compreender as propostas que nela são apresentadas e participar nos debates.

Nesta perspectiva, e de acordo com Clausse, a realidade política ateniense exigia uma educação que considerasse no seu programa todos os aspectos essenciais de uma formação geral que tinha a ver com o desenvolvimento físico, desenvolvimento estético, desenvolvimento moral e desenvolvimento intelectual. Ele chamou o desenvolvimento intelectual de cultura intelectual. Segundo ele, nas escolas gregas *“Não há lugar para a investigação desinteressada, para o estudo das mil questões que a natureza, o trabalho, as coisas e os seres põem ao homem”* (Clausse, 1976, p. 45).

Na civilização romana, para formar um cidadão romano direccionava-se o foco para a moral cívica, para o culto dos antepassados; e o Império Romano explorava um tipo de educação universal e neutra. Na Idade Média, preocupava-se pelos ensinamentos puramente espirituais e da teologia.

Neste contexto, o Plano Estratégico em análise refere que a escola ensina a leitura, a escrita e o cálculo. Ngoenha (1993) acrescenta que a escola ensina também a liberdade, a democracia, a solidariedade, a tolerância, o diálogo e a iniciativa ao trabalho, dotando o homem de capacidade intelectual. Ele acrescenta ainda que quando se fala da escola refere-se aos alunos que constituem os cidadãos de amanhã, pelo que, a escola vai ser antes de mais um sistema de valor (Ngoenha, 1993, p. 9).

Assim sendo, a educação deve ser concebida enquanto algo planificado a partir de factores tais como a época, o contexto em causa e os objectivos. Contudo, independentemente das circunstâncias nas quais a educação é planificada, ela funciona como sustentáculo do desenvolvimento em todas as vertentes, da mesma forma que o Plano Estratégico da Educação, também, apresenta este sector como um factor imprescindível para o desenvolvimento do país.

Do ponto de vista da teoria de estrutura e função adoptada para esta reflexão, importa referir que da educação escolar espera-se um capital humano competente como resultado, o qual servirá de sustento da estrutura social e das manifestações culturais de um determinado sistema. O momento que segue apresenta algumas passagens extraídas do Plano Estratégico da Educação para dar ênfase aos anseios proposto pelo mesmo de modo a dinamizar o sector.

Os contornos e ambições de um Plano

Melhorar a qualidade do ensino é um assunto complexo (MINED, 2012, p. 37).

Este ponto faz a descrição de alguns momentos que constam do Plano Estratégico da Educação, versão (2012-2016). A descrição permite maior familiarização com os anseios e ambições do sector, bem como a familiarização com as vicissitudes que estiveram na origem da sua elaboração. Esta descrição fornece, também, elementos que conduzem a criação de um debate na secção subsequente.

O Plano Estratégico da Educação é um instrumento concebido para orientar os objectivos, as prioridades e as estratégias principais para o desenvolvimento do sector da educação nos anos contemplados pelo mesmo e nos anos subsequentes. O desafio colocado no âmbito da sua concepção foi de construir um sistema de educação justo, inclusivo, eficaz e eficiente onde os alunos possam adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades desenvolvendo competências requeridas para realizar a visão de longo prazo.

Estes desafios centram-se na ideia de que o aumento da oferta da educação de qualidade para todos constitui uma das estratégias principais do Governo para o desenvolvimento do país e consequentemente o bem-estar dos indivíduos e das famílias. Porém, o Plano Estratégico relata que o nível de aproveitamento escolar tem vindo a baixar desde 2008 apesar do aumento do número de graduados.

O Plano lembra que o Governo de Moçambique tem vindo a fazer investimentos no sector da educação com vista a alfabetizar e preparar os indivíduos rumo a um crescimento social, económico e político. Estes investimentos são acompanhados pela expansão dos programas de alfabetização e de educação informal, concentrados na aquisição de habilidades para a vida que deverá contribuir para a redução do analfabetismo e, ao mesmo tempo, reforçar a capacidade dos alfabetizados de intervirem activamente no percurso da sua vida pessoal e da sua família.

Refere-se que o sistema educativo ao longo dos últimos anos tem vindo a introduzir reformas importantes para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do Ensino Primário com a distribuição do livro escolar, afectação de recursos às escolas, a formação de professores e gestores educacionais e o incremento das acções de supervisão pedagógica. De acordo com o Plano, os investimentos efectuados pelo Governo, visando a melhoria dos níveis e a qualidade de aprendizagem, bem como de todo o sistema do ensino, são inversamente proporcionais aos resultados esperados, existindo sinais segundo os quais a qualidade de ensino e aprendizagem não estão a melhorar.

O Plano revela ainda que as evidências dos níveis de aproveitamento escolar dos alunos mostraram uma ligeira queda a partir de 2008 comparativamente aos anos lectivos precedentes e registam-se disparidades entre a realidade e os resultados no primeiro ciclo. Estas disparidades circunscrevem-se no facto de as crianças, até ao fim do primeiro ciclo do Ensino Primário (o primeiro ciclo que compreende a 1ª e 2ª classe), não saberem ler nem escrever. Na 6ª classe, a maior parte dos alunos ainda não atingiu competências em leitura e Matemática. Os resultados poucos satisfatórios abrangem ainda os alunos do ensino secundário, onde o desempenho destes, também, é preocupante.

Uma das grandes preocupações neste contexto é a preparação insuficiente das crianças para o processo de aprendizagem no ingresso na primeira classe. Refere-se que [...] houve poucos avanços na área da primeira infância (MINED, 2012, p. 32).

Sob o ponto de vista de retenção do aluno no sistema, o Plano argumenta que existem várias razões explicativas. Tais razões têm a ver com as longas distâncias percorridas de casa até a escola nas zonas onde a população está dispersa; a falta das condições económicas das famílias para suportar as despesas da educação; a precariedade de condições para atender crianças com necessidades educativas especiais; a primazia atribuída aos aspectos culturais pelas famílias associada à falta de condições nas escolas, facto que desmotiva a ida das crianças aos estabelecimentos do ensino e a ausência frequente dos professores.

O Plano admite que as razões acima mencionadas estejam, também, ligadas às fraquezas na implementação de vários programas existentes. Nesta perspectiva, recomenda a construção de escolas cada vez mais próximas das zonas de residência das crianças, a distribuição do livro escolar a todas as crianças nas escolas primárias, melhor controlo sobre o uso do tempo lectivo,

maior envolvimento dos conselhos de escola e de pais e encarregados de educação e a implementação da política de educação inclusiva.

De acordo ainda com o Plano, será dado um enfoque especial às crianças mais vulneráveis que estão fora do sistema, através da introdução de medidas de apoio social, evitando a sua exclusão ou desistência por razões económicas. Paralelamente, será feita a diversificação das modalidades de educação através de expansão da Educação Aberta à Distância criando oportunidade para a participação de todos em actividades educativas.

Contudo, o Plano reconhece que os resultados do processo educativo não dependem apenas dos recursos disponibilizados, mas de um conjunto de factores internos e externos. Assim sendo, são sugeridas medidas que na perspectiva do plano vão contribuir para melhorar o desempenho no futuro:

- Um aluno predisposto para aprender em termos do seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social;
- Um professor melhor preparado, motivado e apoiado para assegurar a aprendizagem dos seus alunos;
- Um ambiente que estimula a aprendizagem na escola e em casa;
- Um sistema de acompanhamento e monitoria que mostra evidências do desempenho do aluno, do professor e da escola na base de um conjunto de indicadores.

É neste sentido que o sector da educação, ao longo dos próximos anos, vai dar prioridade à melhoria da gestão da escola nas suas intervenções, o que implicará proporcionar uma melhor formação e uma melhor definição do perfil do director bem como a aplicação dos critérios da sua selecção. Implicará, também, instigar uma melhor supervisão e monitoria do funcionamento das escolas, dos seus directores e professores, baseada em padrões de qualidade, assegurando que todos assumam a responsabilidade pelo desempenho da escola e do aluno.

Portanto, o desafio que o Plano apresenta de assegurar que todos os intervenientes do processo assumam a responsabilidade pelo desempenho da escola e dos alunos transmite a ideia de que o sucesso da educação deve ser o reflexo do empenho de todos os elementos, facto que vai conferir um sistema firme, sólido e competente. A teoria funcionalista de Radcliffe-Brown consubstancia-se com a análise descrita sobre os protagonistas do processo da educação escolar

pelo facto de apresentar a estrutura e função como algo que estabelece relações permanentes em prol do sistema (Oliveira; Santana & Alves, 2014).

Do ponto de vista funcionalista, as relações permanentes entre os protagonistas e todos os sujeitos da educação escolar podem ser um elemento forte para que se consiga qualidade do ensino, onde as competências desejadas serão o produto do trabalho que cada integrante do processo desempenhará para o sucesso do sistema e para a criação de capital humano robusto.

A próxima secção procura mostrar que a educação escolar pode ser bem sucedida se for concebida como uma identidade cultural, tal como se verifica em outros hábitos e costumes de diversas sociedades. Acredita-se que esta seria uma forma eficaz de criar interesse genuíno nas crianças e em todos os indivíduos pela educação escolar. Acredita-se, também, que as crianças seriam elas mesmas os fautores de uma educação escolar com a qualidade desejada, munida de competência de leitura, escrita e de Matemática.

A educação escolar como identidade cultural

Hoje quase tudo se pede à educação: seja para preservar e afirmar a identidade nacional, seja para formar os recursos humanos (Santos, 2007, p. 1).

A educação escolar como identidade cultural é um subtítulo adoptado para este trabalho em forma de uma sugestão, para dar entender que a escola deve ser assumida como uma questão cultural, de forma que todos os indivíduos, incluindo instituições, possam comprometer-se com os programas educativos nacionais. Igualmente, sugere-se que a educação escolar deixe de ser uma preocupação exclusivamente do Estado, mas a sociedade e a família, em particular, que é a génese dos contornos culturais da criança, sinta a responsabilidade de produzir melhores resultados escolares e de qualidade.

Pois, o fraco desempenho pedagógico revelado na secção anterior pode ser o prenúncio da falta de interesse pela escola por parte dos alunos e das famílias. Esta situação pressupõe-se que esteja a ser favorecida pela falta da cultura de educação escolar que, em parte, anula os investimentos realizados pelo governo neste sector. Este fenómeno, no qual se regista a abnegação (desinteresse, apego, renúncia) pela educação escolar, constitui um factor que interfere negativamente na formação do capital humano em Moçambique.

O sensato seria que a educação escolar se torne numa questão cultural tal como acontece com outros hábitos e costumes, como por exemplo: o uso da capulana e as danças da timbila, mapico e xigubo.

O ideal seria mobilizar um conjunto de acções para difundir, no seio das famílias e nas comunidades, a importância da educação escolar no que diz respeito a sua utilidade, os benefícios e as vantagens. Isto é, deve-se incutir nas famílias a verdadeira essência dos resultados de escolarização e não somente o conhecimento da existência do termo escola enquanto um local onde se adquire os conhecimentos técnico-científicos e ponto final.

Entretanto, a família enquanto uma construção social é definida por Biroli (2014) como um conjunto de normas, práticas e valores que tem seu lugar, seu tempo e sua história. Desta forma, os valores e as práticas das famílias precisam de ser partilhados com os valores do Estados através da educação. Por seu turno, Rego (2003 apud Dessen & Polonia 2007) lembra que a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão.

A escola e família são responsáveis pela transmissão e construção de conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico de acordo com as expectativas de cada ambiente (Rego, 2003 apud Dessen & Polonia, 2007).

No contexto moçambicano, a palavra escola é tratada de forma superficial e ofusca em si vários significados que se traduziriam no princípio de aquisição do verdadeiro conhecimento sobre a escola e do poder que a educação escolar proporciona nos indivíduos, na comunidade e no país em geral.

UNESCO (1977) lembra que não existem problemas escolares para resolver isoladamente. Neste sentido, sugere que enquanto a escola funcionar como “motor” do desenvolvimento, todas as competências intelectuais e técnicas disponíveis devem ser utilizadas juntamente com as estruturas tradicionais de ensino.

Adicionalmente, a escola enquanto um “motor” de desenvolvimento económico e social deve funcionar como elemento transformador da sociedade, onde os métodos a usar devem ser activos e dinâmicos sustentados por uma pedagogia que explore o estudo do meio (UNESCO, 1977): *“Este método deverá procurar socializar a criança para a integrar no seu meio, fornecendo-lhe simultaneamente os meios intelectuais e práticos para o transformar [...]”* (UNESCO, 1977, p. 463).

Desta forma, a UNESCO refere que o ensino salvaguardará os valores culturais de qualquer nação que seja, melhorando-os e dinamizando-os no que eles têm de fundamental e de compatível com o processo de desenvolvimento económico e social, recusando a alienação retrógrada e a aceitação incondicional de tudo que se apresenta sob a capa de modernismo.

A análise da UNESCO em relação a educação e cultura conduz-nos a uma simbiose entre os dois fenómenos, uma vez que para ela a solução dos problemas da educação deve ser encontrada através da combinação de factores múltiplos, incluindo as estruturas tradicionais de ensino. Por seu turno, a educação vai reverter-se a favor dos valores culturais e, de uma forma combinada, a cultura e educação vão funcionar como “alma gêmea” no processo de desenvolvimento económico e social.

De igual modo, a perspectiva de Tylor (1871) sobre a cultura, tal como a análise de UNESCO sobre a educação e cultura, remete-nos, também, a uma simbiose entre os dois fenómenos. Tylor olha para a cultura como um complexo unitário que inclui o conhecimento, a crença, a arte a moral, as leis e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade (Tylor, 1871).

A questão da cultura da educação é partilhada por Santos (2007) e advoga que os encarregados de educação e os professores devem planear conjuntamente o desenvolvimento dos alunos pelo facto de a relação entre a família e a escola não acontecer num espaço imaginário e abstracto. Pois, segundo ela, esta relação acontece num processo de interacção entre os actores envolvidos.

Sendo assim, o processo pedagógico constitui um acto de múltiplas trocas ou mesmo de trocas simbólicas, partilhadas por cada um dos intervenientes. É neste contexto que a educação não deve ser vista como um processo unidimensional; pelo que, deve-se promover a pluralidade da cultura da educação. Nesta perspectiva, teremos a escola como uma extensão da família e com a função de alargar e complementar o seu papel educativo (Santos, 2007).

O fraco envolvimento das famílias ou dos pais na escolarização dos filhos pode causar o que Cavalcante (1998) chama de frustração comum no seio dos professores. Para Cavalcante, o que se verifica com maior frequência é a falta de colaboração entre os pais e os professores. Desta forma, ele sugere que a escola ao planificar actividades tenha clareza quanto ao envolvimento dos pais e dos alunos sob ponto de vista de serem ouvidos e permitir que estes expressem os seus desejos e percepções, abrindo espaço para que os mesmos partilhem, também, as suas necessidades e os seus reais interesses (Cavalcante, 1998).

Por seu turno, Carvalho (2004) olha para a política de colaboração entre a escola e a família como uma obrigação natural dos pais, porque tem como meta beneficiar as crianças. Para o autor, esta colaboração é desejável uma vez que aumenta, por um lado, a participação democrática, por outro, o aproveitamento escolar; para além de que a mesma encontra o seu fundamento na crença de que a família influencia a política escolar desde os tempos remotos, no que diz respeito a qualidade de ensino (Carvalho, 2004, p. 44).

Portanto, de acordo com Carvalho, as famílias ou pais e mães precisam de criar a cultura académica e um conhecimento actualizado dos conteúdos curriculares e da pedagogia vigente. E, uma vez criada esta cultura, a escola representada por professora ou professor espera que mães e pais reservem tempo para monitorar os deveres de casa diariamente e atender as demandas escolares das crianças (Carvalho, 2004, p. 46 e 47).

Seja qual for a terminologia a usar no sentido de demonstrar a necessidade de aproximar a instituição escola e a instituição família, ou seja, a escola e a cultura, os quais sejam a *cultura intelectual* de Clausse (1976), a *cultura académica* de Carvalho (2004), o *sistema de valores* de Ngoenha (1993) e a cultura da educação escolar, terminologia adoptada neste trabalho, o sentimento é comum e converge na ideia de que a família ou pais e mães devem participar na vida escolar dos filhos orientando-os e os apoiando nos seus trabalhos pedagógicos e curriculares, como forma de melhorar o desempenho, construindo neles as competências académicas, intelectuais, educacionais ou mesmo um sistema de valores desejado.

Nesta perspectiva, os Planos Estratégicos da Educação, para além de incluir outros factores que influenciam o processo do ensino e aprendizagem, devem fazer com que os mesmos desenvolvam acções concretas e se tornem elementos funcionais do processo, com vista a dar o seu contributo rumo a criação de uma educação robusta, de qualidade e com as competências desejadas. Portanto, para o efeito, a educação escolar deve ser concebida como identidade cultural criando nos indivíduos uma sensação de pertença, tal como acontece com outros hábitos e costumes sociais já referidos nesta secção.

O funcionalismo enquadra-se neste trabalho justamente por analisar a estrutura social sob o ponto de vista da funcionalidade de cada elemento nele contido. Assim sendo, a educação escolar como um “organismo” tem várias partes que a compõe e devem desempenhar uma função no sentido de construir um sistema de educação sólido através da ligação rígida e produtiva entre a escola, o aluno, a família e a comunidade.

Conclusão

A elaboração deste artigo conduziu-nos à compreensão de que a qualidade do ensino pode ser alcançada observando processos multidimensionais que envolvem aspectos não só técnicos, mas também, de carácter sociocultural. A família deve ter uma percentagem acentuada de ponto de vista de responsabilização sobre a escolarização das crianças, de modo a contribuir para o seu melhor desempenho pedagógico.

O Plano Estratégico de Educação (2012-2016) revela que o sector da educação em Moçambique realiza vários investimentos em infra-estruturas, investimentos na formação de professores e gestores da educação, apetrechamento das escolas em mobiliários, incluindo material para as bibliotecas, distribuição do livro escolar no ensino básico, revisão curricular constante, supervisões pedagógicas, entre outras realizações.

Estes investimentos são considerados necessários e fundamentais, porém, não suficientes para alcançar a qualidade do ensino desejada. Pois, neste lote de investimentos, denota-se a ausência da acção da família como sugere Cavalcante (1998), Carvalho (2004), Chechia & Andrade (2005), Nogueira (2006) e Santos (2007). Facto que podia constituir um conector rígido e permanente entre a escola e o aluno.

Há sinais segundo os quais a participação da família e dos pais na vida escolar não é algo novo. Contudo, os seus resultados vão depender da forma como esta cooperação entre as duas instituições será planificada.

De acordo com Nogueira, nos países como Estados Unidos de América, Inglaterra e França foram formuladas políticas públicas educacionais que visavam o desenvolvimento da participação e da cooperação entre as famílias e a escola. Estas políticas incluíam a celebração de contratos entre a escola e a família, nos quais os pais comprometiam-se a assumir responsabilidades sobre a assiduidade, a disciplina e sobre a realização de deveres de casa dos seus filhos.

Santos (2007) complementa o pensamento de Nogueira (2006) e diz que o sucesso escolar pode ser conseguido com a criação de um paradigma em que o mesmo seja encarado como resultado

de uma relação produtiva de aprendizagem entre a escola, a família e os próprios alunos, numa forma triangular equilibrada que permitirá atingir os objectivos pretendidos (Santos, 2007, p. 54).

É desta forma que Cardoso (s/d) corrobora com as revelações de Nogueira e de Santos e acrescenta que em Cuba a educação concilia a escola com a prática social e com a produção de diversos bens. Verifica-se a participação dos estudantes e de toda a sociedade na obra educativa, de igual forma, a educação integra a formação ideológica, técnica, cultural e física para além da formação científica.

Portanto, o artigo permitiu concluir que para atingir a qualidade do ensino não é fundamental que se declare o seu início como se de uma guerra se tratasse. Recomenda-se que haja participação efectiva e responsabilização das partes envolvidas no processo. Adicionalmente, os sujeitos da educação devem ganhar a consciência de pertença e cumprir com a parte que lhes compete, podendo ser feito num ambiente de intercâmbio contínuo e incessante, constituindo-se num ciclo vicioso de relações; de modo que cada família possa se identificar com a educação escolar dos seus filhos.

O apelo que se pretende fazer neste artigo é de chamar à consciência dos habitantes da pátria amada, do povo e seus dirigentes, no sentido de tornar a educação escolar uma identidade cultural. Facto que poderá anular as assimetrias existentes entre os investimentos e os resultados.

Desta forma, o artigo adoptou a teoria de estrutura e função de Radcliffe-Brown para mostrar a interligação que existe entre a estrutura social e a função que cada elemento dessa estrutura deve desempenhar com vista ao funcionamento pleno do sistema. Neste contexto, para a criação de um sistema educacional rígido em Moçambique, devem ser considerados todos os sujeitos do processo e estabelecer uma proporcionalidade directa entre a função e responsabilização em prol de uma educação de qualidade para o desenvolvimento do país.

Referências bibliográficas

BIROLI, F. *Família: Novos Conceitos*. São Paulo, 2014.

BROUWER, R., BRITO, L. & MENETE, Z. *Educação, Formação Profissional e Poder*. 2010.

CARDOSO, A. *Educação em Cuba*. Lisboa: Iniciativas Editoriais. S/D.

CAVALCANTE, R. *Colaboração entre Pais e Escola: Educação Abrangente - Psicologia escolar e Educacional*. 1998.

CHECHIA, V. & ANDRADE, A. *O Desempenho Escolar dos Filhos na Percepção de pais de Alunos com Sucesso e Insucesso Escolar*. Seminário de Pesquisa, 10 (3), p. 431-440, 2005.

CLAUSSE, A. *A Relatividade Educativa: Esboço de uma História e de uma Filosofia da Escola*. Coimbra: Livraria Almeida, 1976.

CARVALHO, M. de. *Modos de Educação, Género e Relações Escola-Família*. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 2004.

DESSEN, M. & POLONIA, A. *A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano*. Seminário de Pesquisa, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico da Educação*. Maputo: MINED, 2012.

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

NOGUEIRA, M. *Família e Escola na Contemporaneidade: Os Meandros de uma Relação Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, E., SANTANA, I., & Alves, A. *Radcliffe-brown e o Estrutural-funcionalismo: A Questão da Mudança na Estrutura e no Sistema Social*. *Revista diálogos*, 2014.

SANTOS, R. *Escola-Família: As Pontes e as Margens de uma Interação Comunicativa numa Escola do 2º Ciclo do Minho Litoral*. Porto: Universidade do Porto, 2007.

SILVA, G. *Educação e Género em Moçambique*. Porto: CEA da Universidade de Porto, 2007.

TAYLOR, E. *Primitive Culture*. London, 1871.

UNESCO. *Perspectivas: Problemas e promessas da educação pré-escolar*. Lisboa: Livros Horizontes, 1977.

VELHO, G. & CASTRO, E. *O Conceito de Cultura e o Estudo de Sociedades Complexas: uma perspectiva antropológica*. *Revista Artefacto*. Rio de Janeiro, ano I, (1), 1978.

A Participação da Mulher no Espaço de Poder e de Tomada de Decisão em Moçambique

Rute Macave³

Resumo

A questão de género no âmbito político foi sempre discutida ao longo da história da humanidade, com intuito de condicionar um equilíbrio entre o masculino e o feminino. Apesar de tanto esforço empreendido, as desigualdades persistem, principalmente no espaço de poder e de tomada de decisão, pois notamos que para cargos de chefia e de tomada de decisão dificilmente se indica mulheres. Com efeito, nos 50 partidos registados em Moçambique e, em particular, nos 3 partidos representados no Parlamento, a saber, Frelimo, Renamo e MDM, nenhum é presidido por uma mulher, havendo assim, uma necessidade de se descentralizar o poder das mãos dos homens, dando oportunidade também às mulheres (emancipação da mulher). Só assim a democracia moçambicana estará consolidada, permitindo que o acesso às oportunidades políticas seja para todos e todas, minimizando, assim, as ideias retrógradas que ainda pairam em muitos homens e em algumas mulheres. Estas ideias olham para a mulher como um ser inferior, submisso e incapaz de actuar na esfera pública, restringindo a sua actuação no espaço privado (esposa, reprodutora, mãe, educadora).

Palavras-chave: Género. Política. Emancipação da Mulher. Esfera Privada e Pública.

Abstract

The question of gender in the political sphere has always been discussed throughout the history of humanity, in order to condition a balance between the masculine and the feminine. Despite such efforts, inequalities persist, especially in the area of power and decision-making, as we have noticed that for women in management and in decision-making positions, women are rarely identified. Indeed, in the 50 parties registered in Mozambique and in particular in the three parties represented in the parliament, namely Frelimo, Renamo and MDM, none is presided over by a woman, thus there is a need to decentralize power from the hands of men, Giving women an opportunity (women's emancipation). Only in this way will Mozambican democracy be consolidated, allowing access to political opportunities for all, thus minimizing the backward ideas that still linger in many men and some women. These ideas regard the woman as an inferior being, submissive and incapable of acting in the public sphere, restricting her action in the private space (wife, reproducer, mother, educator).

Key words: Gender. Politics. Women Emancipation. Private and Public Sphere.

³ Mestre em Filosofia. Docente do Departamento de Ciências Filosóficas da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia, na Universidade Pedagógica de Maputo. Lecciona as disciplinas de Ética Política e Ética Ambiental.

Introdução

O presente artigo versa sobre *A Participação da Mulher no Espaço de Poder e de Tomada de Decisão em Moçambique*. O principal objectivo deste artigo é reflectir sobre a participação da mulher no espaço de poder e de tomada de decisão em Moçambique. Com este objectivo, tentamos perceber a imagem que a mulher espelha na sociedade moçambicana.

O problema que se levanta é a desvalorização da mulher como pessoa e como ser actuante do espaço público, ou seja, do espaço de poder e de tomada de decisão. Falar da participação da mulher na política, concretamente, no espaço de poder e de tomada de decisão é problematizar a imagem feminina a partir do anonimato e da invisibilidade em que ela foi colocada; é demonstrar que o poder da mulher não se restringe à vida privada da família (esposa, reprodutora, mãe e educadora) como muitos defendem; é, ainda, provar que a mulher tem a capacidade de ser autónoma e de decidir por si mesma em prol de um bem individual e/ou comum. Isto é, a mulher tem a capacidade de ser líder e de tomar decisões que contribuam para o desenvolvimento do país.

Neste sentido, o problema se desdobra em três momentos: o que leva a sociedade, em geral, e aos homens, em particular, a duvidarem das capacidades das mulheres? Porquê é que há um número reduzido de mulheres na política, em particular, no espaço de poder, de tomada de decisão e de liderança? Porquê o número de assentos reservados às mulheres no parlamento funciona na base de quotas e não nas habilidades que elas revelam? Assim, o nosso objecto de estudo é a participação da mulher no espaço de poder e de tomada de decisão e o nosso foco é o parlamento. Escolhemos o parlamento, por um lado, pelo facto de ser uma instituição chave de qualquer sistema político democrático, na medida em que é a expressão representativa da vontade popular, expressa através do voto secreto e directo de todos os cidadãos eleitores que livremente exercem o tal direito. Isto é, o parlamento engloba os legítimos representantes do povo. Por outro lado, pelo facto de ser o maior órgão político, na medida em que reúne grande parte dos mandatários do povo, encontrando-se igualmente nele, também um número significativo de mulheres.

Para respondermos às perguntas acima, partimos da ideia de que o lugar que a mulher ocupa na política e as várias conotações que a mesma sofreu e sofre até hoje deve-se ao facto de muitos acreditarem que o único espaço onde a mulher deve actuar é a esfera privada, uma vez que, para algumas pessoas, ela tem uma racionalidade reduzida em relação ao homem. Quer isto dizer

que ela é considerada um ser pensante inferior, devendo, por isso, limitar-se a obedecer e executar as decisões alheias (heteronomia). Mesmo os que cogitam a possibilidade da mulher sair da esfera privada e actuar no espaço público, entendem que ela não tem o mesmo poder de decisão e não ocupa o espaço de poder e de liderança de igual modo que o homem.

Estas percepções sobre a mulher assentam na ideia de que o seu papel está alinhado aos binários público-privado e corpo-mente. Nestas relações binárias, o papel da mulher restringe-se ao espaço privado, onde ela só pode ser responsável em assegurar as tarefas percebidas como femininas (cuidar do marido, das crianças, da casa, cozinhar, lavar, etc). Por outro lado, ao corpo, pelo qual ela se preocupa com a sua beleza e fascinação (cuidar do seu corpo através da maquilhagem facial, bem como ao uso de ornatos: brincos, pulseiras, colares, etc. – para aprimorar a beleza do seu corpo).

De acordo com o exposto acima, a pertinência do tema deve-se, por um lado, ao facto de abordar um assunto que embora tenha sido tratado por muitos, ainda clama por mais debate dado que até hoje persiste a tendência de se inferiorizar a mulher. Continua a olhar-se para a mulher como um ser pensante inferior, um ser incapaz de actuar no espaço de poder, de tomada de decisão e de liderança sem a mediação de terceiros. Por outro lado, este tema nos ajuda na reflexão e análise dos valores tradicionais.

Efectivamente, a própria tradição moçambicana ensina, logo na socialização primária, que existe tarefas femininas e masculinas e espaços de actuação exclusivamente masculinos. A política é um desses espaços de actuação exclusiva dos homens. Assim sendo, esta abordagem permite uma leitura crítica das transformações axiológicas que arrastam consigo mudanças profundas nos planos político, epistemológico e moral, pois esta pesquisa aposta na igualdade política e na luta contra o sexismo e exclusão feminina na política. Simone de Beauvoir (1967, p. 22) não fica indiferente, reivindica a saída da mulher do fechado ambiente doméstico para o mundo de criação cultural, da racionalidade, da política, entre outros. Neste sentido, na presente abordagem a política e os espaços de poder, de tomada de decisão e de liderança deixam de ser um mundo exclusivo de homens.

A materialização deste artigo foi possível graças aos métodos hermenêutico e analítico que permitiram que interpretássemos e analisássemos as obras que sustentaram o presente título *Participação da Mulher no Espaço de Poder e de Tomada de decisão em Moçambique*, composto por 3 subtítulos, nomeadamente, o Período Monopartidário; o Período

Multipartidário e Reflexão crítica sobre algumas concepções filosóficas acerca da mulher. No período monopartidário a participação da mulher na vida política implicava a sua filiação à OMM (Organização da Mulher Moçambicana) e a mulher que não aderisse a este movimento não era emancipada. Porém, nem todas as mulheres filiaram-se à OMM, outras escolheram a escola como meio de emancipação. No período Multipartidário, a Constituição de 1990 não condicionou somente a criação de outros partidos como também legitimou a actuação feminina na política, pois a mulher passou a participar na vida política de forma activa e livre. Na reflexão crítica sobre algumas concepções filosóficas acerca da mulher tentamos trazer e reflectir sobre as conotações que a mulher foi adquirindo ao longo do tempo. Importa aqui clarificar que enquanto algumas conotações inferiorizam a mulher, outras têm em vista a defesa da igualdade entre o homem e a mulher. Aristóteles, Proudhon, Michelet, Kant olham a mulher como um ser inferior ao homem. No entanto, Sócrates, Sofistas, Condorcet, Arendt, Beauvoir são apologistas de que a mulher é um ser igual ao homem.

Apresentamos de seguida as obras que constituem o substrato básico do presente artigo: Hannah Arendt: *O que é política?* (2002a) e *A Dignidade da Política*(2002b); Aristóteles: *Política* (2007); Adília Maia Gaspar: *A Representação das Mulheres no Discurso dos Filósofos: Hume, Rousseau, Kant e Condorcet* (2009).

1. O período monopartidário

Em Moçambique, após a independência do país, somente um partido podia governar (a Frelimo, Frente de Libertação de Moçambique). Só depois de uma intensa guerra civil e uma mudança na Constituição é que foi permitida a realização de uma eleição pluripartidária (Multipartidarismo). Nesse período que vigorava o sistema monopartidário, o parlamento se designava Assembleia Popular (AP). Esta designação de AP vigorou de 1977, aquando da sua criação, até 1990, altura em que passou a chamar-se Assembleia da República (AR).

Durante o período monopartidário, deputados se reuniam poucas vezes e o conceito de “emancipação da mulher” definia-se obrigatoriamente pela filiação da mulher na OMM, uma organização de massas sob tutela da Frelimo. Assim, toda a mulher que não estivesse filiada ou não participasse nos trabalhos voluntários idealizados pelo partido Frelimo, através da sua OMM, não era emancipada. Porém, embora todas as mulheres fossem “obrigadas a emancipar-se” segundo os ditames da Frelimo, a maioria delas não aderiu a esse projecto. A não aderência a este modelo de emancipação imposto pela Frelimo deveu-se, por um lado, à recusa da filiação

quase compulsiva à OMM. Por outro lado, esta não aderência deveu-se ao facto das mulheres e seus maridos não aceitarem que suas vidas e seus lares fossem ditados pelo programa da OMM, ou seja, pelo partido Frelimo. Este ideal de emancipação estava, à partida, distorcido, pois na tentativa de construção do estado-nação então idealizado, o partido Frelimo não tomou em consideração as “relações culturais” dos povos moçambicanos, apenas preocupou-se com as ideologias esquemáticas e rígidas que não correspondiam nem ao princípio da liberdade feminina e muito menos ao princípio que norteava a construção do “homem novo” que se pretendia, isto é, um homem que crescesse seguro numa sociedade segura (OLOFSSON, 2006, p. 10).

As razões acima mencionadas contribuíram para que muitas mulheres escolhessem a escola como meio de emancipação. Essa ideia de libertar a mulher por meio da escola não veio graças a OMM, embora, esta, tenha desempenhado um papel preponderante na alfabetização. A ideia da mulher estudar sempre existiu mesmo no período colonial, com a independência nacional apenas intensificou-se. Nas cidades, nas vilas e nas zonas rurais a escola passou a ser o meio não só da libertação da mulher, como também da erradicação de ideias retrógradas que pairavam ainda em muitos homens e algumas mulheres (OLOFSSON, 2006, p. 11/2). A escola contribuiu para que grande parte das mulheres percebesse, por um lado, a contradição entre o lema “liberdade” apregoado pela Frelimo e o carácter ditatorial da política vigente, que negava a própria liberdade tanto das mulheres como dos homens. Por outro lado, a escola contribuiu para que a mulher percebesse que as ideias que a tomam como ser inferior ao homem são incubadas, em grande parte, pela própria educação tradicional. Assim sendo, a escola serviu de instrumento de libertação e de reforma social.

Embora se reconheça o mérito da OMM em algumas campanhas de alfabetização, temos que reconhecer que ela caiu na letargia por muitos e longos anos porque a maioria das iniciativas da organização não eram ditadas pela própria mulher, mas sim, pelo partido Frelimo. A Frelimo estabelecia regras para a OMM em função dos seus ideais políticos (*Idem*). Assim sendo, o espaço de manobra que sobrava para a mulher tomar decisões próprias era diminuto, sob o risco de ser considerada reaccionária. Entretanto é sabido que em situação de guerra, e sobretudo quando uma organização está agregada a uma instância superior, neste caso a Frelimo, a possibilidade de uma maior liberdade de pensamento e de opinião é remota. Porém, é difícil de compreender que este tipo de restrição às liberdades se perpetue no período pós-guerra, como aconteceu em Moçambique. Mas será que a Frelimo estaria em altura de abraçar outra

possibilidade? Na nossa análise, pelo seu próprio percurso histórico (experiência das zonas libertadas e dos seus aliados naturais – os países socialistas) e em função dos seus ideais marxistas, a Frelimo estava longe de optar por outra alternativa.

Aqui é fundamental perceber que a presença da mulher na política moçambicana tem origem no processo de nascimento de Moçambique como nação independente de Portugal. A mulher foi à luta e engajou-se nela por consciência própria. Ela soube fazer dessa oportunidade (que inclui a criação da OMM pela Frelimo) um impulso para promover a sua própria emancipação. Efectivamente, a) a mulher provou durante a luta que era tão participativa no debate de ideias; b) mesmo a própria aderência da mulher à luta já é reveladora de que ela julga-se igual ao homem e capaz como este; c) a Frelimo percebeu que o sucesso da luta pela independência dependia também do sucesso da emancipação da mulher, quebrando assim as barreiras culturais e machistas. Esta decisão não foi por compaixão pela mulher, mas por se reconhecer que a mulher tem a capacidade de actuar com sucesso na arena política e que os seus conhecimentos não só são úteis no âmbito privado da família, como alguns defendem.

No nosso entender, se as mulheres fossem indicadas a cargos de poder simplesmente por compaixão ou por amor, elas seriam incapazes de levar avante e com sucesso as instituições que dirigem. Como defende Arendt, a compaixão abole a distância, o espaço material entre homens onde a matéria política e todo o campo dos problemas humanos estão colocados, ela permanece, politicamente falando, sem importância e incapaz de estabelecer instituições duradouras (ARENDT, 1971, p. 85).

Apesar da tendência crescente de se inferiorizar a mulher, ela já lidera com sucesso vários grupos e várias instituições e influencia positivamente na política moçambicana. O exemplo disso é a própria OMM. Esta organização é politicamente forte porque são as mulheres, em grande parte, que fazem as campanhas do partido Frelimo, embora em termos de tomada de decisão não seja ainda forte como aparenta.

2. O período multipartidário

A Constituição de 1990 abriu espaço político para a formação de outros partidos, afirmando e desenvolvendo o princípio democrático liberal. Esta Constituição foi para a grande maioria do povo e em especial para a mulher moçambicana uma oportunidade ímpar para, pela primeira vez na história do país, participar activa e livremente na vida política. Isso deveu-se ao facto da presente Constituição ter introduzido um Estado de direito democrático, alicerçado no

pluralismo de expressão, respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos, contribuindo de forma decisiva para a instauração de um clima democrático que levou o país à realização das primeiras eleições multipartidárias.

A Constituição acima referida, ao defender o pluralismo de expressão e o princípio democrático liberal, não só condicionou a formação de outros partidos políticos, como também, fortificou e legitimou a actuação feminina na política. A mulher auxilia-se desta lei-mãe que nos artigos 7, 29 e 30 defende, nomeadamente, a igualdade do direito ao trabalho, a igualdade de direitos e deveres e a participação na defesa do país. Graças a esse novo cenário, muitas mulheres ganharam consciência de que as suas actuações não devem se restringir ao ambiente privado da família.

Segundo Ferreira (2010, p. 89), (re)pensar o político é ver com outros olhos, que não sejam os tradicionais, a história longa e complicada da mulher, estabelecendo sua relevância na sociedade, uma vez que de forma tradicional e contínua foi excluída da Ciência Política em geral. Ou seja, não se pode aceitar de olhos fechados e ouvidos tapados a não presença das mulheres na política, facto ocorrido durante vários séculos de exclusão e opressão. Aqui, Ferreira convida-nos a uma reflexão sobre a participação da mulher na política, dando ênfase à necessidade de se desfazer de todos os pré-conceitos tradicionais que inferiorizam e excluem a mulher, sendo urgente reconhecer a importância da mulher na vida política.

No nosso entender, embora o espaço político para a participação da mulher na política tenha também de ser proporcionado pela ordem política vigente e pela aceitação da igualdade da mulher pelos homens, o principal papel pelo seu relacionamento e participação na vida pública deve ser desempenhado pela mulher, ou seja, a protagonista deve ser a própria mulher, mas naturalmente, com a participação dos homens. É uma questão de conquista! Como diz Savater (2013, p. 131), não se deve ficar a espera que tudo esteja bem para que cada um possa fazer o que deve fazer ou para que se possa aspirar à perfeição e à verdadeira humanidade.

Na abordagem dos problemas da mulher tem-se cometido o grande erro de olhar a mulher moçambicana na base de filiação partidária. Os governantes têm de olhar para os problemas da mulher sem se influenciar positiva ou negativamente pela sua filiação partidária, pois um governante deve se preocupar em resolver os problemas da sociedade que ele governa, independentemente da filiação partidária de cada cidadão. Nesta linha de raciocínio, todos os problemas da mulher, sem distinção partidária, devem constituir uma preocupação para o

governante. Entretanto, a agenda da mulher não deve se restringir à agenda do partido ou dos governantes, sob o risco de não se acautelar aquilo que é realmente a preocupação da mulher, pois o sistema político obriga a mulher a responder primeiro e quase unicamente às questões ligadas ao seu partido, descurando, assim, a agenda das mulheres.

Depois de longos anos de luta, a mulher moçambicana ainda não conseguiu ocupar na política um lugar que esteja no topo, como por exemplo presidir o país, para além de infelizmente, ainda existir o preconceito, a exclusão, a separação e a desconfiança nas capacidades das mulheres, o que se reflecte no número de mulheres no Parlamento. Sendo inquietante a sub-representação da mulher no parlamento. Exige-se, assim, uma representatividade equitativa de género, pois, as mulheres são a maioria da população e podem contribuir para um projecto emancipatório para toda a sociedade feminina.

No presente momento, o parlamento é constituído por 250 membros, cuja distribuição pelas bancadas procede da seguinte maneira, 144 deputados da Frelimo, dos quais 69 são mulheres, 89 deputados da Renamo, dos quais 23 são mulheres e 17 deputados do MDM, onde apenas 2 são mulheres. Em termos percentuais, a Frelimo deu 47.9% às mulheres, a Renamo deu 25.8% e o MDM 11.8%. Estes membros são eleitos directamente através de um sistema de representação proporcional em lista fechada para mandatos de 5 anos. Os partidos devem receber pelo menos 5% dos votos a nível nacional para representação parlamentar (Cfr. <http://www.Jornalnoticias.com.mz/index.php>).

Segundo o relatório sobre a situação das mulheres e raparigas em Moçambique de 2005 à 2015, a percentagem de mulheres no parlamento aumentou de 35,6% para 38,8%. Mas ainda há desafios da participação activa das mulheres na política, devido à forma como o sistema político está estruturado e a percepção que se tem do próprio papel das mulheres no espaço público e na tomada de decisão. Essas mulheres (deputadas) que representam as outras no parlamento devem ser capazes de apresentar preocupações e soluções das inquietações da sociedade, em geral, e das mulheres, em particular; pois o pensamento político é representativo. As deputadas devem apresentar trabalho para que a presença da mulher seja um facto no parlamento e noutras posições-chave, a partir da base até ao topo. Elas devem representar condignamente os interesses de todas as mulheres que estão de lado de fora. A questão da representação é nos descrita por Arendt, nos seguintes termos:

Eu formo uma opinião considerando uma questão dada sob diferentes pontos de vista e tendo presente ao espírito as posições daqueles que

estão ausentes, isto é, represento-os. E quanto mais numerosas forem as posições das pessoas que trazer ao espírito quando reflecto sobre uma questão dada, tanto mais posso imaginar como me sentiria e pensaria se estivesse no seu lugar, mais forte será a minha capacidade de pensamento representativo e mais válidas serão as minhas conclusões finais, a minha opinião (ARENDT, 2006, p. 251).

Aqui é importante percebermos que a acção política que visa a tomada de decisão não se restringe às actividades do parlamento, mas olhou-se para o parlamento pelo facto de ser uma instituição-chave de qualquer sistema político democrático e, também, por ser o órgão que alberga grande número dos representantes do povo. Quer isto dizer que a mulher pode encontrar muitos outros espaços para, com a sua participação, influenciar as políticas do país. O fazer política das mulheres pode ser mais subtil e, conseqüentemente, mais influente, pois, a mulher tem dotes (capacidades) especiais para influenciar e convencer em todas as dimensões da vida pública. Aliás, esta maneira de fazer política pode, inclusivamente, ser usada no parlamento pelas próprias mulheres.

No nosso entender, embora haja desafios da participação activa da mulher na política, ela já está actuando no espaço de poder e de tomada de decisão. E para ela conquistar mais espaços de poder e de tomada de decisão deve demonstrar grandes acções. Aqui as expressões conquistar e demonstrar grandes acções querem exactamente indicar que o protagonismo cabe centralmente à mulher, com a participação do homem. Na óptica arendtiana, acção é a actividade política por excelência, isto é, a única actividade que se exerce directamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria. Ela corresponde à condição humana da pluralidade. Portanto, a acção na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história (ARENDT, 2001, p. 20-21).

Arendt pensa a categoria da acção como indissociável do discurso e os refere ao âmbito público-político como a sua esfera primordial, pois para ela não há acção política sem discurso, assim como, também, todo discurso constitui uma forma de acção. A acção e o discurso vinculam-se à política, porque constituem actividades para cuja execução a presença de outros, que também agem e discursam, é indispensável, sendo, portanto, as actividades por meio das quais melhor se revela que a pluralidade é uma das condições básicas da existência humana na terra e a própria condição da vida política enquanto tal (ARENDT *apud* DUARTE, 2000, p. 109/12).

Quando afirmamos que a mulher deve ser muito activa e demonstrar grandes acções na política, não tem em vista minimizar a exigência de um espaço maior de participação na vida política

mas, pelo contrário, salvaguardar o seu próprio papel de protagonista no processo político. E aqui entramos num novo imbróglio: o problema das quotas e a questão da focalização desta análise ao parlamento. A questão que se coloca é: porquê funcionar por quotas e não abrir espaço para que entrem no parlamento apenas as mulheres e os homens que revelam capacidades ou grandes acções? Nesta óptica, não devíamos ficar interessados apenas com a representatividade equitativa entre homens e mulheres no parlamento, admitindo até a possibilidade de termos no parlamento mais mulheres que homens; porquê não? É provável que a questão das quotas tenha em vista evitar que a mulher seja afastada da possibilidade de participar no grande órgão de decisão, que é o parlamento, justamente por causa da mentalidade que a considera incapaz ou inferior ao homem. Assim sendo, o sistema de quotas é fundamental porque ajuda na inclusão da mulher no parlamento.

3. Reflexão crítica sobre algumas concepções filosóficas acerca da mulher

A mulher sempre foi conotada de várias maneiras no meio sócio-político. Algumas conotações inferiorizam a mulher e outras resgatam a imagem feminina. Essas conotações que resgatam a imagem feminina têm em vista a igualdade entre o homem e a mulher e, sobretudo, o respeito pela dignidade da pessoa humana (homem e mulher).

Aristóteles defende que alguns seres ao nascer vêm destinados a obedecer e outros a mandar. O macho, sendo o mais perfeito, governa e a fêmea obedece. Ele avança afirmando que nem a constituição física, nem a coragem devem ser iguais no homem e na mulher, como acreditava Sócrates. No homem, a coragem serve para mandar e na mulher para executar o que o outro prescreve (ARISTÓTELES, 2007, p. 19-33).

De algum modo, pode ser compreensível a defesa da discriminação ou inferiorização da mulher por parte de Aristóteles, se olharmos para o seu tempo – o pensamento livre ou o filosófico apareceu graças à existência de pessoas que se dedicavam exclusivamente ao trabalho físico, isto é, os escravos, a quem Aristóteles comparava, em suas faculdades racionais, com as mulheres e as crianças, se bem que em graus diferentes. Mesmo assim, é questionável como é que na mesma altura houve filósofos que, embora defendessem a escravatura, advogavam a igualdade entre homens e mulheres, como fizeram Sócrates e Sofistas. Quer isto dizer que em cada época houve pensadores que se opunham a esta concepção discriminatória da mulher.

Entretanto, se pode ser, de algum modo, compreensível o pensamento de Aristóteles sobre as mulheres, é difícil admitir o mesmo para Kant, Proudhon, Michelet, pois viveram num período

de florescimento de ideias que defendiam a liberdade e a igualdade entre os homens, incluindo as mulheres.

Proudhon nega às mulheres os direitos de cidadania política plena por concebê-las como inferiores aos homens. Ele imagina uma fórmula aritmética, pseudocientífica e justa, que determina o valor e o grau de representação política do sexo feminino: “*Idéias desconexas, raciocínios ilógicos, ilusões tomadas por realidade, analogias vazias transformadas em princípios, uma disposição de espírito fatalmente inclinada à destruição*”(PROUDHON, 1858, p. 348). No que concerne à vida econômica, política e social, o corpo e a mente trabalham juntos, cada um multiplicando o efeito do outro, então o valor físico e intelectual do homem comparado ao da mulher atinge uma proporção de 3 x 3 para 2 x 2, ou de 9 para 4. Assim sendo, o voto do homem conta por 9 e da mulher por 4. Na filosofia moral proudhoniana a mulher tem valor intelectual menor. Para Proudhon “*A mulher não generaliza de modo algum, não sintetiza. Sua mente é antimetafísica*” (Ibidem, p. 361).

Analisando a citação acima, podemos concluir que Proudhon desvaloriza as capacidades cognitivas da mulher e considera-as iguais as duma criança. Entretanto, entende-se ideias desconexas e ilógicas duma criança, porque ela ainda está no processo de desenvolvimento cognitivo; mas o mesmo é inconcebível num adulto, porque pressupõe-se que tenha superado esta fase. Partindo deste pressuposto, torna-se mais difícil entender as razões que levaram Proudhon a subestimar a inteligência feminina, pois a mente feminina também é provida de capacidade de abstrair, de pensar, de reflectir e de adquirir um conhecimento sólido. E é graças a essa capacidade da mulher de pensar, de reflectir e de agir que ela está actuando satisfatoriamente na arena política, pois a participação política da mulher é fundamental para a construção de uma cidadania plena e de uma cultura partidária democrática. Os partidos devem pautar por uma política que promove valores e hábitos democráticos como participação, igualdade, confiança e cooperação.

Michelet, contemporâneo de Proudhon, desenvolve preconceito análogo ao afirmar que a mulher “*é produtiva pela sua influência sobre o homem, tanto no ideal como no real. Mas o seu pensamento raramente atinge uma realidade sólida; e é por isso que ela tem criado tão pouco*” (MICHELET, 1866, p. 202). No nosso entender, se admitirmos que a mulher tem criado tão pouco, isso não será pelo facto de não ter capacidades cognitivas de atingir uma realidade sólida, porque a própria experiência refuta esse raciocínio, pois a mulher já provou que tem as mesmas capacidades cognitivas que o homem possui. No entanto, pode sim existir poucas

pensadoras e poucas obras femininas, mas isso deve-se ao facto da mulher ter sido “acorrentada” dentro do espaço privado da família, inibindo-a de usufruir dos seus direitos fundamentais, principalmente o direito à educação. Esse comportamento, infelizmente, se perpetua até os tempos actuais, pois ainda existem mulheres que ainda precisam da autorização dos seus maridos para poderem trabalhar e ir à escola. Conforme notamos, a mulher é uma heroína porque apesar de tantas barreiras culturais e históricas, ela luta arduamente para se auto-realizar em todas as esferas da vida.

Kant atribue às mulheres somente funções domésticas, excluindo-as de qualquer esfera pública. Ele afirma que o critério distintivo da humanidade é a capacidade racional, e esta, nas mulheres se encontra diminuída (KANT *apud* GASPAR, 2009, p. 35). Aqui a inferioridade da mulher tem como substrato a racionalidade.

A partir dessa premissa surgem as seguintes inquietações: qual é o critério usado por Kant, Proudhon e Michelet para discernir a racionalidade feminina da masculina? Ou seja, o que dita a superioridade da racionalidade masculina e a inferioridade da racionalidade feminina? Neste âmbito, ainda torna-se difícil percebermos a real causa que está por detrás desta tendência masculina de desvalorizar a mulher em todos os sentidos. Provavelmente o homem até hoje inferioriza e subestima as capacidades racionais da mulher para poder dominá-la melhor, pois um ser humano que ganha consciência de ser inferior em relação ao outro, facilmente se submete a este. O homem precisa ganhar consciência de que nunca deixará de ser homem e de manter as suas qualidades tipicamente masculinas simplesmente por aceitar que a mulher é um ser igual a si. A actuação masculina não sofrerá negativamente somente por aceitar que a mulher também é capaz de liderar um grupo. Tanto o homem como a mulher podem participar em pé de igualdade na vida política sem comprometer o género.

No entanto, enquanto alguns lutam em inferiorizar e excluir a mulher da vida política, outros tentam mostrar a importância e a necessidade da participação da mulher na mesma, reivindicando que lhe sejam reconhecidos os mesmos direitos e, obviamente, o acesso à cidadania, a esfera onde se exerce o poder político.

Segundo Arendt (2002b, p. 115), a política deve basear-se na pluralidade dos indivíduos, independente da orientação sexual, renda, classe, etc. A política trata da convivência entre diferentes; assim, o homem (não como género, mas como ser humano) estabelece uma sociedade de interesses próximos. Para a autora, o homem existe – ou se realiza – na política apenas no tocante aos direitos iguais que os mais diferentes garantem a si próprios.

Se os filósofos viessem um dia a alcançar uma filosofia política, teriam que ter como objecto de seu *thaumadzein* a pluralidade do homem, da qual surge em sua grandeza e miséria todo o domínio dos assuntos humanos (ARENDT, 2002, p. 18). Falando em linguagem bíblica, eles teriam que aceitar como aceitaram em mudo espanto, o milagre do universo, do homem e do ser, o milagre de que Deus não criou Homem, mas homem e mulher Ele os criou.

Condorcet e Hume também assumem uma posição otimista e percebem as injustiças sofridas pelas mulheres. Hume coloca-se numa perspectiva igualitária: homens e mulheres têm vontade de domínio. Condorcet, diferentemente de Kant, não atribui às mulheres uma racionalização distinta da dos homens, além de considerar que ambos possuem uma racionalidade igual, inclui a eles também a sensibilidade com o funcionamento de que as mulheres, tal como os homens, são seres racionais e sensíveis (GASPAR, 2009, p. 61).

De facto, homens e mulheres são iguais e têm as mesmas capacidades racionais, bastando, somente, lhes serem reconhecidos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades. É injusto exigirmos de um analfabeto as mesmíssimas capacidades de abstração possuídas por uma pessoa alfabetizada por longos anos. Se tencionamos exigir igualdade ou equidade convém criarmos as mesmas condições para as pessoas envolvidas.

Conclusão

A vida da mulher não tem sido fácil porque há uma tendência generalizada de torná-la insignificante e de coisificá-la. Muitos homens a tomam como sua propriedade particular, ditando regras a serem cumpridas por ela. A própria cultura patriarcal já ensina a mulher a colocar-se num lugar subalterno e executar tudo que o homem diz. Daí, o facto de extrema submissão e dependência da mulher pelo homem, o que acaba se reflectindo na política.

Aristóteles coloca a mulher num lugar subalterno, na medida em que defende que o homem nasceu para mandar e a mulher para obedecer; isto é, a mulher é submissa ao homem. Afirma ainda que nem a constituição física, nem a coragem devem ser iguais no homem e na mulher, pois no homem a coragem serve para mandar e na mulher para executar o que o outro prescreve.

Proudhon nega às mulheres os direitos de cidadania política plena e as considera inferiores aos homens, com uma disposição de espírito fatalmente inclinada à destruição. Michelet afirma que a mulher é produtiva pela sua influência sobre o homem, tanto no ideal como no real. Rousseau atribui às mulheres somente funções domésticas, excluindo-as de qualquer esfera pública.

Analisando e reflectindo sobre as várias posições acima referidas, pode-se concluir que a desigual situação entre homens e mulheres assenta somente na força e não na racionalidade como defende Kant. Pela própria natureza do homem, este é forte e detêm muita força muscular comparativamente a mulher, mas em termos cognitivos não há nenhuma diferença, ambos (homem e mulher) têm as mesmas capacidades. Assim sendo, aceitar que o homem supera a mulher não se difere tanto em aceitar que o branco supera o negro, pois tanto o homem como a mulher e tanto o negro como o branco têm as mesmas capacidades. Sendo necessário que se observem as mesmas oportunidades para ambos, mas sem ignorar o facto de que existem pessoas que assimilam as coisas com mais facilidade em relação às outras. Estas diferenças notam-se, entretanto, em ambos sexos e em todas as raças.

O importante a reter é que homens e mulheres não são de todo iguais, na medida em que existem características típicas de uma mulher e de um homem, mas no que tange a racionalidade são iguais, razão pela qual identifico-me com Sócrates e me distancio de Kant, porque tanto a mulher como o homem, apesar das suas especificidades, são dotados de mesmas capacidades cognitivas.

No entanto, enquanto alguns pensadores lutam em matar a imagem pública da mulher, outros a resgatam, como é o caso dos filósofos que seguem. Arendt defende que a política deve basear-se na pluralidade dos indivíduos, independente da orientação sexual, renda, classe. A política trata da convivência entre diferentes, assim o homem (não como gênero, mas como ser humano). Hume coloca-se numa perspectiva igualitária: homens e mulheres têm vontade de domínio. Condorcet defende que o homem e a mulher possuem uma racionalidade igual e ambos são seres racionais e sensíveis. Assim sendo, a mulher deve usufruir dos seus direitos de participar na esfera pública e concretamente no espaço de poder e de tomada de decisão.

A participação da mulher no espaço de poder e na tomada de decisão é pertinente porque altera as estruturas, as instituições, as culturas, as mentalidades, expande o espaço de socialização da mulher, descentraliza o poder de decisão dos homens, reduz a discriminação das mulheres, gerando assim novas relações sociais que garantem a igualdade entre homens e mulheres. E acima de tudo, tira a mulher do ambiente privado para o público.

A sociedade moçambicana tem como horizonte a igualdade entre os seres humanos, embora essa igualdade seja mais no plano ideológico; dado que, na prática, continua a haver tendência de superiorização do ser humano masculino, razão pela qual ainda há muitas mulheres que até

hoje precisam da autorização dos seus maridos para participarem na vida política, para trabalhar e para estudar.

Portanto, homens e mulheres devem ter oportunidades iguais, de modo a alcançarem o potencial individual que lhes possibilite contribuir para o desenvolvimento económico, social e político do país em benefício da sociedade em geral.

Referência Bibliográfica

- ARENDT, Hannah. *O que é política?* 3ª ed. Brasil, Editora: Bertrand, 2002a.
- _____. *A Dignidade da Política*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Editora: Relume Dumará, 2002b.
- _____. *A Condição Humana*. Lisboa, Relógio D'Água Editores, 2001.
- _____. *Entre o Passado e o Futuro*. Lisboa, Relógio D'Água Editores, 2006.
- _____. *Sobre a Revolução*. Lisboa, Moraes Editores, 1971.
- ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo, Icone editora, 2007.
- BEAUVIOR Simone de. *O segundo sexo: A experiência vivida*. 2ª ed. São Paulo, 1967.
- MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique, Maputo, 1990.
- DUARTE, André. *O Pensamento à Sombra da Ruptura: Política e Filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2000.
- FERREIRA, Erinalva Medeiros. *Reflexões sobre a participação política da mulher*. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, 2010.
- GASPAR, Adília Maia. *A Representação das Mulheres no Discurso dos Filósofos: Hume, Rousseau, Kant e Condorcet*. Rio de Janeiro, Vape: SEAF, 2009.
- MICHELET, Jules. *A Mulher* (trad. John W. Palmer), Nova Iorque: Charleton, 1866.
- OLOFSSON, Linette. *A Mulher Moçambicana e suas fases de transformação: 1975-2005*. Maputo, 2006.
- PROUDHON, P. J. *Da Justiça na revolução e na Igreja*. III vol. Paris: 1858.
- Relatório Sobre a Situação das Mulheres e Raparigas em Moçambique 2005-2015.
- SAVATER, Fernando. *Ética para um jovem*. 21ª ed. Portugal, Dom Quixote, 2013.
- <http://www.Jornal noticias.com.mz/index.php>

A igualdade intelectual em Jacques Rancière: um fundamento numa educação emancipadora em Moçambique?

Alfredo C. Ramijo⁴

Resumo

Com o título *A igualdade intelectual em Jacques Rancière: um fundamento numa educação emancipadora em Moçambique?*, o presente texto, de forma geral, pretende compreender em que medida a igualdade intelectual, pensada por Rancière, pode constituir um fundamento para uma educação emancipadora em Moçambique. E especificamente, o mesmo almeja: (i) explicitar os conceitos, não só de igualdade intelectual, mas também os de educação e emancipação; (ii) demonstrar a emancipação como sendo um fenómeno não só intelectual, mas também sociopolítico e (iii) discutir em que medida a igualdade intelectual pode ou não fundamentar uma educação emancipadora, sobretudo em Moçambique. O problema em análise é de como forjar sujeitos moçambicanos que se reconheçam enquanto iguais na actualidade, uma vez que, não obstante Moçambique ter alcançado a sua independência, em 1975 e praticar uma educação para a emancipação dos seus cidadãos, ainda persistem desafios relacionados com a pobreza, conflitos e exclusão (social, económica e política). A ideia que se defende é que a igualdade intelectual, proposta por Rancière, pode fundamentar uma educação visada a emancipação em Moçambique. Mediante o método hermenêutico, que consiste na leitura e interpretação dos textos de filósofo Jacques Rancière, o texto é constituído por três (3) partes, a saber: (i) o quadro teórico, cuja finalidade é explicar os conceitos não apenas de igualdade intelectual e educação, mas também o da emancipação; (ii) da dimensão intelectual à sociopolítica da emancipação, para demonstrar a emancipação enquanto um fenómeno individual e sociopolítico e (iii) a igualdade intelectual como fundamento numa educação emancipadora, com a pretensão de discutir em que medida a igualdade intelectual pode ou não fundamentar uma educação emancipadora, sobretudo em Moçambique.

Palavras-chave: Igualdade intelectual. Educação. Emancipação.

Abstract

This paper aims to understand the extent to which intellectual equality as proposed by Rancière can be a foundation for an emancipating education in Mozambique. More specifically, the paper aims to: (i) explain the concepts of intellectual equality, education and emancipation, (ii) demonstrate emancipation as intellectual and political phenomenon, and (iii) discuss the extent to which intellectual equality can or not be a foundation for an emancipating education in Mozambique. The research problem guiding this paper is how to shape Mozambican subjects who can recognize themselves as equals given the fact that despite independence gained in 1975 and despite the education provided to emancipate their citizens, the country still faces challenges related to poverty, conflicts and exclusion (social, economic and political). The argument is that intellectual equality as developed by Rancière can be a foundation for an education aimed at emancipation in Mozambique. Using hermeneutics as a methods which

⁴ Docente do Departamento de Ciências Filosóficas da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Pedagógica de Maputo. Doutorando em Filosofia da Educação na mesma universidade.

consisted in reading and interpreting Rancière's work, the paper is divided in three sections: (i) theoretical framework explaining the concepts of intellectual equality, education and emancipation, (ii) from intellectual to social-political dimension of emancipation demonstrating that emancipation is individual and social-political and (iii) intellectual equality as a foundation for emancipating education with the aim of discussing the extent to which intellectual emancipation can or not be a foundation of emancipating education in Mozambique.

Key words: Education. Emancipation. Intellectual Equality.

Introdução

O presente texto subordina-se ao tema “A igualdade intelectual em Jacques Rancière: *um fundamento duma educação emancipadora em Moçambique?*”. Trata-se de um tema que questiona se a igualdade intelectual pode ou não fundamentar uma educação visada para a emancipação dos moçambicanos. O mesmo parte do pressuposto de que cada ser humano é capaz de construir conhecimentos sem uma relação de dominação de quem sabe sobre aquele que deve aprender (RANCIÈRE, 2010a). No entanto, este facto não é evidente na medida em que, na escola, por exemplo, a construção de conhecimentos é feita através da relação entre o professor que domina os conteúdos previamente programados ao aluno que não sabe; nas formações profissionais, a habilidade do saber fazer é por imitação do aprendiz ao seu mestre e na família e sociedade os valores são transmitidos dos pais ou adultos aos filhos ou crianças, como explica Hannah Arendt (ARENDR, 2006).

Este trabalho propõe-se a atingir os seguintes objectivos: de forma geral, o estudo pretende compreender em que medida a igualdade intelectual, pensada por Rancière, pode constituir um fundamento para uma educação emancipadora em Moçambique. E, especificamente, o trabalho almeja: a) explicitar os conceitos, não só de igualdade intelectual, mas também os de educação e emancipação; b) demonstrar a emancipação como sendo um fenómeno não só intelectual, mas também sociopolítico e c) discutir em que medida a igualdade intelectual pode ou não fundamentar uma educação emancipadora, sobretudo em Moçambique.

O problema deste estudo é que, não obstante Moçambique ter alcançado a sua independência em 1975 e praticar uma educação para a emancipação dos seus cidadãos, ainda persistem desafios relacionados com a pobreza, conflitos e exclusão social, económica e política. Diante desta situação, surge a questão de como forjar sujeitos moçambicanos que se reconheçam como iguais na actualidade. Por outras palavras, como que a educação praticada em Moçambique

pode contribuir para construir indivíduos moçambicanos com “igual” capacidade de pensar, falar e agir. Esta questão está ligada ao problema de simultaneamente emancipar a todos os moçambicanos e saber gerir as suas diferenças.

A ideia que se defende é que a igualdade intelectual pode fundamentar uma educação visada a verdadeira emancipação em Moçambique. Uma vez que a igualdade intelectual pode subverter a hierarquia, ou desigualdade das capacidades intelectuais, justificada pela educação praticada em Moçambique. Por sua vez, esta crença na hierarquia das capacidades intelectuais está na origem de todos os desafios: pobreza (material e espiritual), conflitos e exclusão (social, económica e política). Em outros termos, a igualdade intelectual pode fundamentar uma educação horizontal, inerente à emancipação dos moçambicanos.

Este trabalho viabiliza-se pelo método hermenêutico, que consiste na leitura e interpretação dos textos de filósofo Jacques Rancière, Hannah Arendt, entre outros, como também de propor um valor que fundamente a educação emancipadora, neste caso, a igualdade intelectual.

Para desenvolver o tema, este trabalho é constituído por três (3) partes, a saber: (i) o quadro teórico, cuja finalidade é explicar os conceitos não apenas de igualdade intelectual e educação, mas também o da emancipação; (ii) da dimensão intelectual à sociopolítica da emancipação, para demonstrar a emancipação enquanto um fenómeno individual e sociopolítico e (iii) a igualdade intelectual como fundamento duma educação emancipadora, com a pretensão de discutir em que medida a igualdade intelectual pode ou não fundamentar uma educação emancipadora, sobretudo em Moçambique.

1. O debate dos conceitos da igualdade intelectual, educação e emancipação

Nesta parte pretende-se responder à questão: (i) qual é o sentido dos conceitos igualdade intelectual, educação e emancipação neste trabalho? Pois, há uma dupla razão para a inquietação anteriormente colocada: (i) parte-se do pressuposto de que estes conceitos têm vários e diferentes significados e (ii) a explicitação dos conceitos igualdade, educação e emancipação é fundamental para a discussão do tema.

1.1. O debate da igualdade intelectual

Etimologicamente, a igualdade provém do latim *igualitate*, que significa uma relação de equivalência entre grandezas (igualdade matemática), figuras (igualdade geométrica) ou ideias (igualdade lógica) e categorias particularmente relevantes dos domínios da moral, do direito,

da sociologia e da política, em cujo âmbito exprime a equivalência de dignidade, de direitos fundamentais e de deveres sociais entre duas ou mais pessoas (AA, VV., 1990, p. 1293).

Também na Grécia Antiga, por exemplo, a igualdade teve várias designações no domínio social, tais como: *isonomia* (igualdade perante a lei); *isopoliteia* (igualdade de direitos políticos); *isokracia* (igualdade de poder político); *isogoria* (igualdade de direito de falar); *isomoinia* (igualdade de participação), entre outras formas de igualdade (MOREIRA, 2012, p. 364-365).

Não obstante a igualdade não tenha um significado político para Karl Marx, pois para este pensador, por um lado, a igualdade é apenas o igual direito à liberdade, ou seja, todo o homem é igualmente considerado como *monada* auto-suficiente (MARX, 1989, p. 25), por outro lado, a igualdade que está integrada nos direitos humanos ela tem como fundamento no homem egoísta, separado dos outros homens e da comunidade (Idem, p. 23). Neste estudo, a igualdade significa uma relação de alteridade entre indivíduos, que se supõem serem diferentes ontologicamente, ou seja, a igualdade refere-se a determinados aspectos onde pelo menos dois indivíduos têm em comum: “*Como expressão de relação, a igualdade supõe sempre uma alteridade que lhe serve de suporte. Dois seres só podem declarar-se iguais na medida em que permanecem fundamentalmente exteriores ou estranhos um ao outro*” (VV. AA., 1990, p. 1294). Daqui, resulta compreender a igualdade como um conceito inerente à alteridade, pois o mesmo conceito procura responder ao problema da relação entre pelo menos dois indivíduos coexistentes.

É na perspectiva de relação de alteridade que Rancière identifica a igualdade como equivalência das capacidades intelectuais dos indivíduos – “[...] *confiança na capacidade intelectual de todo o ser humano.*” (RANCIÈRE, 2010a, p. 20). Entretanto, a igualdade pressupõe a alteridade, pois ela procura responder ao problema da relação entre pelo menos dois indivíduos que pode ser tanto um ponto de partida (princípio), quanto um fim a ser atingido, como se explica a seguir, tendo em conta a cronologia dos vários pensadores.

Rancière reflecte sobre o conceito de igualdade em três esferas de análise: social, política e educacional. Ao nível social, a igualdade inscreve-se ao problema da diferença de estatuto social entre o empregador e o operário pois, por um lado, o empregador acredita na sua superioridade de pensar e, por este motivo, sente-se mais cidadão. Por outro lado, o trabalhador, o operário, é visto pelo empregador como escravo e incapaz de pensar. E a incapacidade de pensar do operário justifica a sua inferioridade.

Os burgueses [...], que vivem uma existência vegetativa, os ricos que têm uma imagem insistente representa indolentemente, recostados num sofá ou num edredão, porventura com menos cólera para com o ócio do que desprezo pelo seu animal. O jornalista do *Globe* apresenta uma imagem dupla dum povo [...] explorado e desprezado, vítima da inépcia e da ignorância ligadas ao seu próprio peso de classe produtiva e alimentadora [...], perante os poderosos, e em escárnio, perante si mesmo (RANCIÈRE, 2012, p. 30 e 34).

No campo político, a igualdade procura responder a dois problemas: (i) o da exclusão ao poder de decisão de uns (povo) pela suposta incapacidade de pensar e falar em nome da comunidade, nos regimes democráticos. Este problema tem como pressuposto de que a democracia é o governo dos melhores (RANCIÈRE, 2014, p. 9) e (ii) da gestão da igualdade dos indivíduos, na medida em que a igualdade não pode significar o nivelamento da vida e da dignidade dos seres humanos, mas implica reconhecer e respeitar as diferenças culturais, linguísticas, partidárias, entre outras (RANCIÈRE, 2012, p. 12).

Para esclarecer a igualdade no domínio político nas sociedades democráticas, Rancière primeiro explica o sentido dos conceitos “política” e “democracia”. Por política, Rancière quer referir a todo o acto de subjectivação, ou seja, a acção de qualquer indivíduo para decidir assuntos da sua comunidade. A política não tem lugar determinado e nem sujeitos predefinidos, como são os casos do parlamento ou governo. É por este sentido da política que este autor distingue-a da polícia. A política não é um poder repressivo de um Estado, mas sim a partilha dos lugares e dos papéis que cada indivíduo desempenha na sua comunidade e, consequentemente, as formas de exclusão (RANCIÈRE, 2010c, p. 95).

A democracia, por sua vez, é descrita por Rancière não como uma forma de governo nem um estilo de vida social, mas sim, é um acto de subjectivação política, é o fazer parte de um mundo comum mediante o pensamento e acção de cada indivíduo (Ibid., p. 90).

Embora a igualdade seja o único pressuposto universal da política, ela opera numa forma singularizada, uma vez que a igualdade não significa uma distribuição aritmética dos direitos e da representação nas funções, mas o reconhecimento que cada indivíduo pode pensar e falar independentemente do seu título de nascimento, académico, económico, entre outras diferenças. Como pode-se notar, a igualdade não diz respeito à unificação equitativa dos interesses dos indivíduos da mesma sociedade, mas ela corresponde a actos de subjectivação no debate de um dano ou dissenso.

Por seu turno, no campo educacional a igualdade responde aos problemas tanto do desprezo dos indivíduos devido à sua ignorância, bem como da polémica entre o pensamento sociológico de Bourdieu e Passeron e o republicano em torno da igualdade na escola (RANCIÈRE, 2013, p. 186). No que toca à polémica sobre a igualdade na escola, é preciso perceber que enquanto o pensamento republicano defende que a escola deve transmitir os conhecimentos programados e reconhecidos da mesma forma a todos os alunos, para que estes tenham as mesmas capacidades intelectuais e profissionais, o pensamento sociológico defende que a escola deve ter em conta as classes sociais donde vêm os alunos, pois os alunos da classe dominante têm vantagem à partida, uma vez que os conhecimentos transmitidos pelas escolas para além de reflectirem os interesses da classe dominante, os mesmos portam uma violência simbólica – inculcar os valores e ideologias da classe dominante aos alunos das classes pobres. (Cf. BOURDIEU & PASSERON, 1982). Neste sentido, a igualdade é, por um lado, uma finalidade a ser alcançada pela escola (pensamento republicano) e, por outro lado, um ponto de partida (pensamento sociológico de Bourdieu e Passeron).

É a igualdade institucionalizada, ou seja, uma igualdade proporcionada pela escola, que leva Rancière a pensar e defender a igualdade individualizada. Na medida em que a escola divide os indivíduos em instruídos, por um lado e, ignorantes, por outro. Enquanto os instruídos são valorizados, os ignorantes são desprezados. Pois a ignorância justifica a distância que separa entre os que sabem e os ignorantes, capazes e incapazes e superiores e inferiores intelectualmente.

No entanto, a igualdade no campo da educação é deveras problemática nos países pobres, como Moçambique, onde o sentido da igualdade é o acesso à escola por parte de todos os cidadãos, ou seja, a igualdade significa a não-exclusão de algum cidadão na educação formal. Neste sentido, o problema da igualdade em Moçambique, por exemplo, caracteriza-se pela existência de muitos cidadãos analfabetos (ignorantes) devido a falta de professores e infra-estruturas suficientes para atender a todos os moçambicanos. Por esta razão, a igualdade no acesso à educação formal (ensino) constitui um desafio, apesar de ser um dever do Estado e direito de qualquer pessoa previsto pela Constituição.

Em última análise, a igualdade, pensada por Rancière, é ao mesmo tempo um ponto de partida, não uma finalidade, e um movimento intelectual totalmente individual que dispensa a mediação, quer duma instituição (escola ou Estado), quer duma pessoa (professor ou mestre). Na medida em que esta igualdade, por um lado, ela não se afigura uma distribuição equitativa de privilégios

pelo Estado através de políticas públicas e, por outro lado, a mediação da igualdade não eliminaria a hierarquia entre quem sabe e o aprendiz, mas perpetuaria a distância entre os dois (mestre e aprendiz ou professor e aluno) mediante a explicação ou transmissão de qualquer conhecimento; e, conseqüentemente, mantém o embrutecimento, a incapacidade de pensar, falar e agir de qualquer outra pessoa.

Por sua vez, Rancière defende uma igualdade intelectual, ou seja, o facto de todo o homem pensar, agir e falar tal como qualquer outro, seja qual for o título de nascimento, económico, académico, entre outras diferenças humanas. Esta perspectiva de igualdade abre espaço para quebrar a hierarquia social, política, pedagógica e artística, e instaurar um reconhecimento tanto individual quanto recíproco em termos das capacidades intelectuais. Ademais, a igualdade pensada por Rancière é um axioma, um ponto de partida, a partir da crença de que cada indivíduo pode pensar como qualquer outro. Assim, a igualdade deixa de ser um fim a alcançar que resulta da mediação, quer duma instituição, quer duma pessoa, na medida em que a mediação perpetua a distância entre os indivíduos na mesma comunidade ou sociedade.

1.2. A discussão sobre a Educação

Historicamente, a educação foi entendida de diversas formas de acordo com os problemas e objectivos de cada pensador. Assim, a partir do significado etimológico destaca-se como a educação foi vista por vários pensadores como Platão, Rousseau, Arendt, Rancière, entre outros. Ora, etimologicamente a educação provém de dois termos latinos: (1) *educare*, que significa criar animais ou plantas e, por extensão, cuidar das crianças e (2) *educere*, que quer dizer fazer sair, pôr fora o ser humano (REBOUL, 2000, p. 17).

A dupla origem etimológica da educação, apresentada anteriormente, justifica o seu sentido ambíguo. Pois, a educação, por um lado, é um processo que se inscreve no próprio indivíduo (*educere*) e, por outro lado, ela é uma acção externa ao indivíduo (*educare*). Na dimensão interna, desenvolver as capacidades do próprio indivíduo, a educação é pensada quer por Rancière, quer por Kant. Pois, Kant compreende a educação não só como cuidados e disciplina, mas também como instrução juntamente com a formação. Portanto, a educação para este pensador diz respeito às três dimensões: corporal, intelectual e moral. A educação tem como fim último o alcance da autonomia no pensar e agir por parte do indivíduo (KANT, 2012). Na mesma linha de uma educação virada ao indivíduo está a ideia de Rancière que defende uma aprendizagem que cada indivíduo efectua sem a mediação de qualquer instituição ou pessoa,

ou seja, ela é um esforço (vontade) de cada ser humano em construir conhecimentos mediante a sua inteligência, para que sinta-se sujeito tanto ao nível individual, quanto ao nível colectivo (RANCIÈRE, 2010a; RANCIÈRE, 2012).

Na sua vertente externa ao indivíduo, a educação identifica-se com a preparação do indivíduo quer para se integrar na sociedade, quer para uma função social. Esta dimensão da educação é analisada tanto por Platão, quanto por Hannah Arendt. Uma vez que enquanto Platão inscreve a educação na formação do espírito racional do ser humano (PLATÃO, 2014), Arendt define a educação como acolhimento e integração dos recém-chegados - crianças e jovens - ao mundo por parte dos adultos, devido à natalidade (ARENDT, 2006). E nos dois pensadores a educação é necessária, pois visa manter a sociedade onde o ser humano está inserido.

O pensamento de Rancière sobre a educação percorre dois momentos: (i) a crítica à educação progressista, baseada na transmissão e explicação de conhecimentos, a da Escola Pública; (ii) e a defesa duma educação como um processo livre de aprendizagem mediante a inteligência. Entretanto, sob o pano de fundo da experiência paradigmática de Joseph Jacotot, que não obstante ignorar a língua dos seus estudantes holandeses e estes o francês, ele conseguiu fazer aprender a literatura francesa àqueles alunos.

Em síntese, a ignorância e o embrutecimento são duas causas que impedem o homem de pensar, falar e agir sem a tutela de outrem, ou seja, de ser sujeito tanto na sua vida individual, quanto na vida colectiva. É por este motivo que Rancière pensa numa educação que permita ao indivíduo ter o conhecimento de qualquer realidade, pois este conhecimento constitui o motor tanto da acção, quanto do falar de qualquer indivíduo.

A educação não se limita ao âmbito formal (ensino) de transmissão de conteúdos previamente programados e com objectivos explícitos, mediante métodos sistematizados, que se exerce nas instituições e por profissionais. Também, a educação não se restringe à dimensão não formal (formação), que consiste em preparar os indivíduos para uma função social, como militar, alfaiate, cozinheiro, mecânico, entre outras profissões. Muito menos a educação deve ser vista só do lado informal (criar), onde a família ou a sociedade transmite espontaneamente os valores de respeito, de amor, de boa conduta, para a boa convivência social. Mas sim, neste estudo, a educação é tratada no seu aspecto amplo, isto é, a educação como um processo que começa com o nascimento do indivíduo e termina com a sua morte. Neste processo, cada indivíduo constrói conhecimentos, capacidades de pensar, falar, agir e ser/estar sem a mediação de outro indivíduo,

este visto como sendo superior intelectualmente. Também, mediante a educação, cada ser humano aprimora valores de igualdade, ou seja, reconhece e respeita as diferenças entre os indivíduos, mas que as diferenças não justifiquem a hierarquia de superioridade e inferioridade tanto intelectual, quanto social ou política entre os indivíduos da mesma sociedade.

1. 3. A análise da emancipação

Nesta parte, o propósito é de analisar o conceito de emancipação. Neste contexto, a análise da emancipação começa por mostrar o sentido etimológico, para depois explicar como foi descrita por Rancière nas dimensões individual, social e política. Etimologicamente, o termo “emancipação” provém do latim *emancipatione* como acto ou efeito de libertação do poder paterno, para filhos menores e da tutoria para os escravos ou dependentes de alguém. Em sentido figurado, a emancipação significa tornar-se independente de alguma coisa considerada como nociva à vida digna, como ignorância, superstição, inferioridade intelectual, entre outros males (CABRAL et al., 1999, p. 134). É neste sentido que a ciência emancipa ou liberta o homem da ignorância; a razão, da superstição; o conhecimento e a acção capacitam a cada indivíduo a ser igual no pensar, falar e agir como todo e qualquer outro (RANCIÈRE, 2010b), como ela é mostrada nos vários contextos.

A emancipação pensada por Rancière é transversal, no sentido de que ela atravessa as esferas social, política, educacional e artística. Entretanto, a emancipação tem a ver com a igualdade das capacidades intelectuais que justifica a igualdade no pensar, falar e agir nas esferas social, política, educacional e artística. Por este facto, a emancipação, na perspectiva rancieriana, responde ao problema da desigualdade das capacidades intelectuais que fundamentam a hierarquia das competências dos seres humanos.

Em última análise, a emancipação é um conceito intelectual, isto é, a crença de que cada indivíduo é capaz de pensar como todo e qualquer outro (RANCIÈRE, 2010a). Esta forma de conceber a emancipação tem um alcance ou influencia na atitude de todo o indivíduo nas dimensões sociopolítica, educacional e artística.

Em resumo, a igualdade intelectual é o facto de todo o homem pensar, agir e falar tal como qualquer outro, seja qual for o título de nascimento, económico, académico, entre outras diferenças humanas; a educação identifica-se com um processo que começa com o nascimento do indivíduo e termina com a sua morte. Neste processo, cada indivíduo constrói conhecimentos, capacidades de pensar, falar, agir e ser/estar sem a mediação de outro indivíduo,

este visto como sendo superior intelectualmente. Também, mediante a educação, cada ser humano aprimora valores de igualdade, ou seja, reconhece e respeita as diferenças entre os indivíduos, mas que as diferenças não justifiquem a hierarquia de superioridade e inferioridade tanto intelectual, quanto social ou política entre os indivíduos da mesma sociedade. Por fim, a emancipação não é um estado social a ser alcançado, mas sim um ponto de partida que se manifesta pela crença de que cada indivíduo é capaz de pensar como todo e qualquer outro.

2. A emancipação como um fenómeno individual e colectivo

Nesta secção, pretende-se demonstrar que a emancipação é um esforço individual, e por isso ela afecta a vida tanto individual, quanto da colectividade. No domínio individual, a emancipação inscreve-se no âmbito intelectual, ou seja, a capacidade de cada pessoa pensar, falar e agir sem a mediação de outrem. Ou seja, a emancipação torna-se uma igualdade das capacidades intelectuais como Rancière explica no livro *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Neste livro, este filósofo evidencia a experiência pedagógica de Joseph Jacotot, um pensador da emancipação, para propor um método de aprendizagem. Nesta experiência de Jacotot, o aprendiz adquire conhecimentos sem recorrer a explicação de nenhum mestre. Neste livro, Rancière não defende o autodidactismo, mas pensar a aprendizagem fora do paradigma de transmissão de conhecimentos, pois Jacotot conseguiu ensinar francês aos estudantes holandeses, sem ele saber falar a língua dos seus alunos e estes, a do seu professor. Para esta façanha, Jacotot usou o *Telémaco*, de Fênelon, na versão bilingue e propôs vários métodos de leitura comparada dos textos nas duas línguas. No fim, ele apercebeu-se que os seus alunos tinham aprendido o francês de forma satisfatória. A partir desta experiência, Jacotot descobriu que o mestre não precisava saber falar a língua dos seus alunos para ensiná-los, mas convencê-los sobre os dois pressupostos: ignorar a desigualdade intelectual na aprendizagem e ter a vontade de adquirir conhecimentos a partir daquilo que cada um já sabia (RANCIÈRE, 2010a).

Nesta experiência de Jacotot, o que interessa a Rancière é a crítica ao paradigma pedagógico de explicação. Pois, a explicação significa dispor dos elementos que o mestre pretende transmitir ao aprendiz, numa ordem capaz de ser compreendida. Daqui, decorre que a explicação para além de aumentar a distância entre o mestre e o aprendiz, também, embrutece o aprendiz, pois este fica dependente do mestre para a sua aprendizagem devido à consciência da sua inferioridade intelectual perante a do seu mestre. Por este motivo, Rancière defende a ideia da igualdade intelectual como fundamento ou ponto de partida da possibilidade da emancipação

tanto na acção, quanto no campo pedagógico. Pois, para Jacotot, a inteligência era a capacidade mais bem distribuída entre os seres humanos. Ora, a emancipação intelectual defendida por Rancière é estritamente individual, pois é uma relação entre um mestre ignorante – ignora as desigualdades intelectuais entre os indivíduos – e um aluno ignorante – não sabe da possibilidade de aprender sem a explicação do mestre.

Em termos sociais, o problema de Rancière é o da igualdade efectiva entre os homens, ou seja, igual reconhecimento dos homens. Este problema deriva do facto de nos Estados republicanos que, em princípio, defendem a igualdade de direitos e de deveres entre os cidadãos, mas na prática verifica-se a desigualdade dos homens. Esta desigualdade manifesta-se de duas formas: (1) não só os trabalhadores perdem o seu estatuto de sujeitos sociais, pois são vistos pelos patrões como escravos e o povo é excluído da participação política pela classe política (escolhida pelos partidos), porque o povo é visto como uma massa incapaz de pensar e por isso, não pode participar nas decisões sobre a vida colectiva; (2) mas também, a aprendizagem depende da explicação de quem supostamente sabe a quem supostamente não sabe.

Nestas duas formas de desigualdade os seres humanos perdem o estatuto de homem, no seu sentido pleno, como seres pensantes e sujeitos úteis para a vida social e política de um país. Portanto, a origem da desigualdade é a crença de que uns (patrões ou líderes/governantes ou ainda mestres ou professores) são mais capazes, ou mais instruídos do que os outros (operários ou o povo, aprendizes ou alunos) para a vida social e política, respectivamente. Por via desta crença, aqueles têm privilégios de decidirem sobre a situação social e política destes. A partir daquelas desigualdades surgem tanto os conflitos sociais (operários e patrões) e a exclusão da participação política do povo bem como o embrutecimento do aprendiz.

Em termos políticos, Rancière identifica a emancipação como uma “verificação polémica da igualdade” (RANCIÈRE, 2010c, p. 91). Nesta ordem de ideia, a emancipação consiste em subverter a ordem da distribuição dos lugares na comunidade, de forma que cada indivíduo sem ter em conta o título académico, partidário, de nascimento, económico, possa pensar e falar em nome da comunidade (RANCIÈRE, 1996, p. 100). Desta maneira, cada indivíduo participa na construção do comum e nas decisões sobre a vida da sua comunidade. Ademais, em termos políticos, uma boa comunidade ou sociedade é aquela em que as virtudes colectivas são directamente incorporadas nas atitudes dos seus participantes, dos seus indivíduos. Para isto, cada indivíduo deve libertar-se da sua passividade ou da sua incapacidade. Dado que a passividade decorre da ignorância, esta é resolvida pela educação (RANCIÈRE, 2010d, p. 111).

Em poucas palavras, emancipação é uma dupla crença: (1) cada indivíduo pode pensar, argumentar e agir como todo e qualquer outro sem a mediação de outrem e (2) não existe a desigualdade dos espíritos humanos na mesma sociedade, por este facto, há um reconhecimento recíproco das capacidades intelectuais de todos os indivíduos da comunidade ou sociedade, ou seja, todas as pessoas podem ser sujeitos tanto na vida social, quanto na política.

3. A igualdade intelectual como fundamento da educação emancipadora

Se a igualdade intelectual é uma crença de que, por um lado, a capacidade de cantar, pintar, por exemplo, ou fazer outra acção, também pode ser útil para pensar, falar e agir em várias circunstâncias e, por outro lado, não existem espíritos superiores que outros numa comunidade, então esta igualdade pode ou não fundamentar a prática duma educação emancipadora, sobretudo em Moçambique, onde os seres humanos experimentam os desafios de pobreza, conflitos e exclusão. Pois, estes desafios resultam duma educação hierarquizada, ou seja, uma educação que é baseada na desigualdade das capacidades intelectuais entre o educador e o educando.

Ora, a igualdade intelectual pensada por Rancière deve-se ao problema do embrutecimento que a educação praticada na sua sociedade (França) provoca. O embrutecimento diz respeito à incapacidade que um indivíduo tem de pensar, falar e agir por si próprio. É por esta razão, que este pensador subverte a educação fundamentada pela relação hierárquica de quem sabe em relação à quem quer aprender, para no fim propor uma educação emancipadora.

A educação emancipadora significa que a o mestre e o aprendiz estão na mesma situação, de ‘ignorantes’. Neste sentido, o mestre ignora a distância que separa o seu saber e a ignorância do seu aluno. Este, por sua vez, ignora tanto os conteúdos quanto a superioridade intelectual do seu mestre. Em última análise, o papel do mestre é incutir ao aprendiz que pode instruir-se sem a mediação de outra pessoa. A tarefa do aprendiz é aprender o que bem quiser a partir daquilo que já sabe, bastando mobilizar a sua vontade. Nesta linha de ideia, a igualdade intelectual, proposta por Rancière, pode fundamentar a educação visada à emancipação dos moçambicanos, uma vez que ela pode justificar a relação horizontal entre o educador e educando e permitir a autonomia tanto ao nível individual quanto na dimensão colectiva de todo e qualquer moçambicano.

No entanto, Moçambique confronta-se com a pobreza nas dimensões material e espiritual, conflitos e exclusão dos vários domínios: social, económico, político, étnico, religioso, entre

outros. Tudo isto é justificado pela educação fundamentada pela desigualdade das capacidades intelectuais, isto é, o facto de uns acreditarem que são mais capazes de pensar, falar e agir do que outros. É por este facto, que torna-se pertinente pensar numa outra fundamentação para a educação praticada em Moçambique. Assim sendo, a igualdade intelectual pode fundamentar a educação emancipadora. Em outras palavras, a igualdade intelectual pode não contribuir para a educação emancipadora em Moçambique por não se adequar a visão antropológica não como indivíduo, mas sim como um ente em sociedade; onde as relações são hierárquicas quer entre educador e educando, quer entre os cidadãos.

A educação emancipadora é aquela onde a relação entre o educador e o educando é horizontal, ou seja, ninguém é superior e outro seja inferior; capaz e incapaz; activo e passivo, uma vez que ninguém sabe tudo e ninguém não sabe nada. Por esta razão, tanto o educador quanto o educando todos são educáveis até ao fim das suas vidas.

Do que foi exposto, pode-se depreender que a educação praticada em Moçambique precisa se fundamentar na igualdade intelectual, para que ela possa emancipar verdadeiramente os seus cidadãos. No entanto, esta igualdade não deve ser entendida como um nivelamento do nível de inteligência das pessoas, o que seria contra a criatividade e exigiria uma comprovação científica; muito menos ela resultar duma lei ou do puro altruísmo moral. A igualdade intelectual deve ser o esforço individual em provar que é capaz de pensar, argumentar e agir como todo e qualquer outro, apesar das diferenças de instrução, políticas, económicas, entre outras.

Conclusão

Diante dos desafios inerentes à pobreza, conflitos e exclusão social, política e económica, que ainda persistem em Moçambique, apesar de o País praticar uma educação para a emancipação dos moçambicanos desde 1975 até actualmente, torna-se pertinente pensar numa educação que possa forjar sujeitos moçambicanos que se reconheçam como iguais na actualidade. Para este facto, a igualdade intelectual pode fundamentar uma educação visada a verdadeira emancipação em Moçambique. Pois, a igualdade intelectual pode justificar uma educação emancipadora, como sendo aquela onde a relação entre o educador e o educando é horizontal, ou seja, ninguém é superior e outro seja inferior; capaz e incapaz; activo e passivo, uma vez que ninguém sabe tudo e ninguém não sabe nada. Por esta razão, tanto o educador quanto o educando, todos são educáveis até ao fim das suas vidas. No entanto, esta igualdade não deve ser entendida como um nivelamento do nível de inteligência das pessoas, o que seria contra a criatividade e exigiria

uma comprovação científica; muito menos ela resultar duma lei ou do puro altruísmo moral. A igualdade intelectual deve ser o esforço individual em provar que é capaz de pensar, argumentar e agir como todo e qualquer outro, apesar das diferenças de instrução, políticas, económicas, entre outras.

Bibliografia

AA, VV. *Logos: Enciclopédia Luso Brasileira de Filosofia, Vol 2*. Lisboa/São Paulo, Verbo, 1990.

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

CABRAL, Roques, et alli. *Logos: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Vol.1. Lisboa / São Paulo, Verbo, 1999.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro: Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*. Trad. José Miguel Silva. Lisboa, Relógio D'água, 2006.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. João Tiago Proença. Lisboa, Edições 70 – Textos Filosóficos, 2012.

MARX, Karl. *A Questão Judaica*. 2ª ed., Trad. Artur Morão. Lisboa, LusoSofia: Press – www.lusosofia.net, 1989.

MOREIRA, Adriano. *Ciência Política*. 5ª ed. Coimbra, Edições Almedina, S.A, 2012.

PLATÃO. *A República*. 14ª ed., Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O Desentendimento – Política e Filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo, Ed. 34, 1996.

_____. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Maria Correia, Ramada, Edições Pedagogo, 2010.

_____. *O Espectador Emancipado*. Trad. José Miranda Justo. Lisboa, Orfeu Negro, 2010b.

_____. *Estética e Política: a partilha do sensível*. Trad. Vanessa Brito, entrevista e glossário por Gabriel Rockhill. Porto, Dafne Editora, 2010c.

_____. “Biopolítica ou Política”. Trad. Edécio Mostaço, Entrevista à “Revista Multidões”, conduzida por Eric Alliez, in URDIMENTO – *Revista de Estudos em Artes Cénicas*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Vol. 1, nº 15, Outubro de 2010.

_____. *A Noite dos Proletários, arquivos do sonho operário*. Trad. Luís Leitão, Lisboa, Antígona, 2012.

_____. “Actualidade de *O Mestre Ignorante*”, entrevista realizada por Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto, in *Educação e Sociedade*. Trad. Lílian do Valle, Campinas, vol. 24, n. 82, pp. 185-202, Abril de 2013, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, baixado no dia 15/08/2015.

REBOUL, Oliver. *A Filosofia da Educação*. Trad. António Rocha e Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 2000.

Governança e Desenvolvimento: a Perspectiva Filosófica da Participação Política para o Desenvolvimento local em Moçambique, um Diálogo a partir de Ngoenha

Clério Frederico Joaquim da Cruz⁵

Resumo

O presente artigo reflete em torno da questão da participação política na governação local, olhando para questões filosóficas de fundo da democracia moçambicana; o mesmo problematiza questões como participação política, representação, legitimidade, cultura e desenvolvimento local, tendo como ponto de partida os textos do filósofo moçambicano Severino Ngoenha. Ngoenha reclama uma maior participação das culturas no debate sobre a democracia moçambicana; é daí onde a democracia e todo o projecto político de desenvolvimento no contexto de África e de Moçambique, em particular, devem buscar sua legitimidade, porque nenhuma legitimidade é possível se ela não parte e não se alimenta do substrato mental, cultural e filosófico do povo que deve supostamente governar e representar. A descentralização enquanto manifestação da democracia deve partir das raízes, das famílias, das povoações, dos distritos, de pequenas unidades compreensíveis; é aqui que os cidadãos podem de facto encontrar-se, discutir, cooperar, solidarizar-se. Este é o lugar de participação por excelência, onde a palavra ganha o sentido.

Palavras- chave: Governança. Desenvolvimento Local. Participação Política. Filosofia.

Abstract

This article reflects on the issue of political participation in local governance, looking at philosophical background issues of Mozambican democracy; this article problematizes issues such as political participation, representation, legitimacy, culture and local development, having as its starting point the texts of the Mozambican philosopher Severino Ngoenha. Ngoenha calls for greater participation of cultures in the debate on Mozambican democracy, where democracy and the entire political development project in the context of Africa and Mozambique in particular should seek their legitimacy, because no legitimacy is possible if it does not part and does not feed on the mental, cultural and philosophical substrate of the people who must supposedly govern and represent. Decentralisation as a manifestation of democracy must be based on the roots, the families, the towns, the districts, the small units comprehensible, this is where citizens can indeed find themselves, discuss, cooperate, and sympathize. This is the place of participation par excellence, and where the word gains meaning.

Keywords: Governance. Local Development. Political Participation. Philosophy.

1. Introdução

⁵ Licenciado em Ensino de Filosofia; Mestre em Administração Pública e Desenvolvimento; docente efectivo no Departamento de Ciências Filosófica da Universidade Pedagógica de Maputo; coordenador da Comissão do ciclo de palestras.

O presente artigo com o título, *Governança e Desenvolvimento: a Perspectiva Filosófica da Participação Política para o Desenvolvimento local em Moçambique, um Diálogo a partir de Ngoenha* é uma reflexão do campo da filosofia política e tem como objectivo analisar os fundamentos filosóficos que norteiam a questão da participação política para o desenvolvimento local. Tomamos como ponto de partida os textos do filósofo moçambicano Severino Ngoenha; a partir deles desenvolvemos um diálogo reflexivo que nos permite compreender o espaço que se reserva a cada moçambicano no contexto da democracia, para que possa contribuir não só para o seu fortalecimento, mas também aurir a questão crítica sobre a qual assenta a nossa democracia.

Quais os pressupostos filosóficos sob os quais assenta a nossa participação política no estágio actual da nossa democracia? Qual é o espaço reservado às culturas e às comunidades locais no processo de legitimação da autoridade política local? Os partidos políticos e seus representantes têm alguma legitimidade para representar diferentes culturas e comunidades? Eis algumas questões de que se alimenta esta reflexão.

Partimos do princípio que a governança é um aspecto político que sempre esteve na tónica do debate filosófico desde os tempos mais remotos deste campo do saber. O filósofo grego Platão olhou-a como um pressuposto básico imanente à própria filosofia, ao ponto de condicionar o bom governo dos povos a uma conversão dos governantes à filosofia ou vice-versa; seu discípulo Aristóteles analisou-a como um exercício de moralidade e de cidadania. Maquiavel, no renascimento, desvincula a política da moral à qual sempre esteve ligada, trazendo para este domínio o egoísmo humano quando lida com poder. No pico da modernidade, Rousseau introduz pressupostos importantes que fundamentam a democracia moderna.

Imergimos no debate em torno do pacote da descentralização em curso no nosso país, para discutir questões como a participação na governança local, representação e legitimidade. Aqui buscamos interpretar a questão crítica da nossa democracia dialogando com Ngoenha. Terminamos reflectindo em torno do trio conceptual cultura, política e desenvolvimento local tendo como fundamento as concepções ngoenheanas de cultura, de política e democracia.

2. Política e Governança, um Diálogo ao Alcance da Filosofia

Política, do grego *polis*, refere-se a tudo que diz respeito ao Estado; este conceito pode ser definido recorrendo-se a várias situações operacionais, para o nível da ciência política “*política*

engloba tudo o que diz respeito à vida colectiva das pessoas em sociedade e em suas organizações” (HEIDEMANN, 2006, p. 28). Pode-se dizer que política trata do conjunto de processos, métodos e expedientes usados por indivíduos ou grupos de interesse para influenciar, conquistar e manter o poder; num terceiro momento, a política é também a arte de governar e realizar o bem público, nesse sentido, ela é o ramo da ética que trata do organismo social como uma totalidade e não apenas das pessoas como entidades individuais, esta é dimensão pela qual a filosofia se ocupa.

O conceito de política legitima-se como parte da acção visando a realização do bem comum, num sentido mais restrito ela diz respeito às decisões que acompanham o dia-dia das sociedades, ou como refere Do Amaral (1998) a política é uma competição entre homens ou grupos sociais e tem por objectivo o governo dos povos.

A governação é antes de mais um acto político e como tal ela esteve sempre na tónica do debate filosófico. Na filosofia clássica, o filósofo grego Platão, a quem a história atribui o título de pai do pensamento político ocidental, questionava-se sobre a melhor forma de governo, tal advém-lhe das suas vivências, numa Atenas em colapso político cujo momento mais alto foi o julgamento e condenação do mestre Sócrates.

Diante do colapso eminente da vida política de Atenas, Platão (2001) projecta um estado ideal baseado na justiça, na razão que só seria possível na condição do filósofo tornar-se governante ou vice-versa. Platão estava convencido que somente uma aproximação entre a filosofia e a política poderia realizar os ideais mais nobres do exercício de governação como a justiça, o bem comum, o equilíbrio social e a segurança.

Apesar do carácter utópico, a projecção platónica é essencial para uma compreensão da filosofia quando aplicada à política. A governação enquanto manifestação específica do poder é fonte da justiça, da virtude e do bem comum, na verdade esta é que é a essência da política quando pensada como ramo da ética.

As frustrações de Platão relativamente a actuação da política em seu tempo remetem-nos em essência à ideia de que quando a política distancia-se da filosofia, ela não encontra uma luz, os ideias que a conduzem perdem sentido e os interesses individuais engolem os coletivos provocando um caos sem precedentes para o tecido social. Para Ngoenha, *“a filosofia torna*

possível a vida do homem, porque lhe permite imaginar, projectar o futuro e enfrentá-lo” (NGOENHA, 2014, p. 11). Portanto, a dimensão filosófica da governação deve necessariamente permitir que a sua acção vislumbre uma melhor condição de vida, projectar, imaginar a vida não em termos individuais, mas colectivos.

Ainda no pensamento antigo, Aristóteles (1997) na sua clássica obra *Política*, entende que o objectivo do governo dos homens é torná-los virtuosos; em essência, Aristóteles refere que a política está ligada à moral, para ele a *polis* é uma colectividade de cidadãos que têm uma independência plena e a capacidade de participar num governo; daqui decorre o conceito de cidadania; só é cidadão aquele que participa nas decisões da comunidade política. Portanto, a governação é antes um exercício moral e de cidadania a partir do qual se deve projectar a felicidade da cidade.

Apesar da nobreza do seu exercício, a governação é um fenómeno humano, como tal sujeito a imperfeições decorrentes da própria natureza humana; daí que a interpretação do exercício político na história do pensamento moderno tenha sido dos mais francos, basta recordar que ele nasce dos escombros de um discurso filosófico-político demolidor, ao qual se liga o nome de Nicolau Maquiavel. Para Lukamba e Barracho (2012), Maquiavel é considerado símbolo do renascimento político, ele rompe com todas as teorias de legitimação do poder, abandonando o domínio do direito e substituindo-o pela força, deixando de existir o legítimo e o ilegítimo. Ele rompe com o paradigma e retórica medievais, em favor de uma perspectiva política não idealista, mas realista, assim, a política passa de discurso mítico legitimador e de manifestação bem-intencionada, a coisa meramente humana.

O que é importante para o autor de *O Príncipe* é o conjunto de meios capazes de obter e conservar o poder, nesta perspectiva, o príncipe é bom ou mau em função do seu êxito político e não dos critérios éticos de sua legitimação. Deste modo, a política vista como um ramo da ética que visa a realização do bem comum, parece ter sofrido um revés com a obra *O Príncipe*, mas Maquiavel não fez outra coisa senão separar o real do ideal. O discurso filosófico-político tende sempre para uma construção idealista e utópica, contudo, vale dizer que isto permite uma melhor projecção da vida em sociedade.

A visão maquiavélica da política é amarga e reveladora da real ambição humana quando se trata de política. Em Maquiavel a política não carrega esta veste humanizada de realização do bem comum, mas ela arrasta consigo o egoísmo humano, a luta pelo prestígio individual.

Entre os contratualistas clássico, encontramos em Rousseau bases filosóficas relevantes que vislumbram a possibilidade de uma governação mais participante e que gira a volta dos interesses da comunidade; tal sucede em função de um pacto que se vincula a partir da maioria, não se trata naturalmente de uma soma de vontades, mas de um esforço para que os homens possam viver em harmonia.

O primeiro passo na vertente de Rousseau dá-se pelo pacto social, *“encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça, contudo, senão a si mesmo permaneça tão livre como antes”* (ROUSSEAU, 1999, p. 23).

Trata-se da afirmação de um pressuposto que fundamenta a democracia nos moldes de um estado moderno e descentralizado. Neste âmbito, o indivíduo governa os seus próprios interesses o que se legitima a partir de cláusulas que fundamentalmente reduzem-se a uma única:

a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, a toda a comunidade. Isto pelo facto de cada um se dar completamente, a condição é igual para todos e, sendo a condição igual para todos, ninguém tem interesse em torná-la onerosa para outros (Ibid. 24).

Nesta perspectiva, o sentido de cada um governar os seus interesses é legitimado pela comunidade à qual o indivíduo faz parte e por ela encontra-se alienado; os interesses individuais confundem-se com os interesses da comunidade. Quanto mais os assuntos relativos à convivência entre os indivíduos forem entregues à comunidade, melhor poderá se orientar a sua acção para o alcance da felicidade.

O que Rousseau nos ensina é que a dignidade do exercício político é tão mais justo quanto ele se legitima localmente, a partir de um exercício democrático no qual os indivíduos intervêm directamente. Em nosso contexto, trata-se do exercício político a partir do qual legitima-se a

descentralização política que permite uma governação mais próxima possível dos indivíduos a quem tais actos políticos dizem respeito.

Nesta perspectiva, Ngoenha refere:

Que as decisões políticas produzam efeitos que tocam o nosso nível de vida e os nossos direitos; que o assento das instituições fundamentais da sociedade determine e modele as nossas oportunidades; que as escolhas se coadunem mais ou menos com os nossos gostos, com os nossos valores individuais e colectivos; que as instituições consintam ou não, para cada um de nós a definição de um plano de vida e de um projecto de autodesenvolvimento; que cada um de nós conte pelo menos como qualquer outra pessoa, eis algumas questões sumárias que definem o que deveria ser o ponto do ataque da filosofia quando esta se interessa por política.” (Ngoenha, 2016, p. 37)

A governação no sentido filosófico do termo deve significar acima de tudo abdicar dos interesses individuais e vergar-se perante o interesse da comunidade, à qual fazemos parte. A filosofia quando aplicada à política permite uma orientação e reconciliação de cada um com a sociedade em que se insere e ao mesmo tempo uma articulação entre o real e o ideal.

3. Descentralização política, a questão filosófica da participação na governação local

A descentralização no dizer dos politólogos pressupõe

a transferência de poder (tomada de decisões), funções e recursos do governo central para governos locais que são eleitos pela comunidade local e prestam contas a elas. Neste processo, há cedência de personalidade legal, áreas de competência são legalmente definidas, há autonomia sobre os impostos, orçamento próprio e competência legislativa (DIAS, 2005, p. 18).

Este conceito difere do de desconcentração, esta “*ocorre quando a administração, encarregada de executar um ou mais serviços, distribui competências, no âmbito da sua própria estrutura, a fim de tornar mais ágil e eficiente a prestação de serviços*” (ZAVALE, 2011, p. 120). Assim, para este autor a desconcentração pressupõe, obrigatoriamente, a existência de uma pessoa jurídica, ela opera-se sempre no âmbito interno de uma mesma pessoa jurídica, constituindo uma simples distribuição interna de competências dessa pessoa jurídica. Portanto, estamos diante de figuras jurídico-políticas diferentes, porquanto a primeira é legitimada pela comunidade a quem tal território diz respeito e na segunda a sua legitimidade decorre de uma manifestação política da governação central.

Para Valá (2008), a descentralização na sua vertente política ocorre quando ela implica uma transferência final do poder de decisão e implementação da administração central para os órgãos locais eleitos; neste sentido, as autarquias locais constituem um dos principais fundamentos de

todo regime democrático. O direito dos cidadãos de participar na gestão dos assuntos de interesse público faz parte dos princípios dos Estados democráticos, sendo que ao nível local este direito pode ser mais directamente exercido visto que a existência de autarquias locais investidas de responsabilidades efectivas permite uma administração eficaz do cidadão.

Assim, a descentralização política é muitas vezes considerada como um mecanismo indispensável para tornar um Estado em democrático e desenvolvido pelo facto do governo local ter a capacidade de utilizar recursos limitados mais eficientemente que o central:

Trata-se em sentido filosófico de dar ao povo a possibilidade real de escolher os próprios ideais, os próprios fins, não por intermédio de um partido, de um presidente mas directamente. Do que os povos têm necessidade é, antes de mais de apropriar-se do próprio destino, de assumir e guiar a própria história (NGOENHA, 2014, p. 173).

Nesta perspectiva, para Ngoenha (2014) a primeira condição da democracia não é poder votar por um partido ou por outro, nem sequer de poder escolher o presidente que queremos que nos governe. Democracia significa que quem governa não é nem um presidente nem um partido, mas nós. A democracia consiste na inserção de cada indivíduo no seio da comunidade, e na participação integral da sua vida. Cada indivíduo deve poder cooperar, ouvir e fazer sentir a sua opinião, ajudar e fazer-se ajudar, amar e ser amado.

A descentralização enquanto fenómeno típico da democracia deve clarificar o espaço de cada um no seio da comunidade de pertença, portanto, não se pode falar de descentralização política quando o que se evidencia nesses espaços são os partidos e os seus representantes, não para defender os interesses de cada cidadão, mas do partido; isto coloca-nos longe daquilo que em sentido filosófico diríamos espaço de autonomia.

O sentido das reformas no pacote da descentralização em curso no nosso país devem necessariamente criar espaços para que os cidadãos possam participar mais activamente em projectos políticos de desenvolvimento local. No entanto, o debate que tem sido desenvolvido nos meandros nacionais impele-nos para um quadro político que tem em vista a satisfação dos interesses de dois grupos políticos, por sinal os mais renomados e que albergam interesses individuais diversificados no seu seio, desde a satisfação material por meio das regalias e mordomias que são proporcionadas pelo erário aos dirigentes a vários níveis ou pelo controle

de esquemas de corrupção já instalados na administração pública, a estes grupos interessa o controlo destes processos.

Se nos perguntarmos por que a Renamo forçou a alteração pontual da Constituição para daí legitimar a descentralização política através da proposta de eleição de governadores provinciais? Estará ela interessada em promover a participação política para a governação local? E mais, coloca estes aspectos todos hipotecando a paz. A paz não é debate de partidos, mas da nação como um todo; verdade é que a Renamo detém armas mas ela as detém desde que formou-se como grupo armado. Hoje, o cenário belicista deve ser substituído pela política em seu sentido ético, que abarque o diálogo, o respeito pela diversidade de opiniões, que respeite acima de tudo o espaço de cada um.

Por aquilo que tem sido a natureza do debate político quando transposto para os partidos, o esforço que a Renamo tem feito visa fundamentalmente a criação de um almofada de ar fresco para os seus membros que desde 1992 aspiram a posições de chefia, coisa que a Frelimo jamais permitiu. A pergunta que imediatamente nos ocorre é: acomodar os interesses da Renamo permite a participação política? Responde as aspirações das populações?

Ora, para Ngoenha a questão filosófica da descentralização é que:

Temos que partir das raízes, das famílias, das povoações, dos distritos. Temos de criar, antes de mais, as pequenas unidades compreensíveis, por meio de pequenas ações multiplicadas. Só aqui é que a democracia e o sufrágio universal podem ser verdadeiramente eficazes. É aqui que os cidadãos podem de facto encontrar-se, discutir, cooperar, solidarizar-se. Este é o lugar de participação por excelência, e onde a palavra ganha o sentido (NGOENHA, 2014, p. 175).

Este debate não pode ser de dois grupos políticos, o que parece razoável em nosso contexto é que a construção de qualquer modelo de governação deve necessariamente passar pela auscultação das comunidades a quem tais processos dizem respeito. Mas este, em exclusivo, tornou-se debate de dois partidos que no fim do dia não têm a ambição de promover a participação comunitária nos processos políticos.

Quando olhamos a composição das actuais assembleias municipais, enquanto instituições políticas de representação que em princípio deveriam responder as aspirações das comunidades locais, elas são objecto de manipulação e interesses partidários. Nesta perspectiva, o desenvolvimento económico local que devia ser potenciado pela dinâmica das instituições políticas locais é refém dos interesses partidários.

Isto significa que

as pequenas comunidades devem ser escolas de autonomia. Mas para isso devem começar por ser autónomas. Devem poder escolher a assembleia da própria comunidade, não a partir de um partido político, mas a partir dos objectivos políticos, dos projectos socioeconómicos propostos (NGOENHA, 2014, p. 175).

As pequenas comunidades seriam o espaço de fecundidade de dons, capacidades, ritmos e exigências singulares. Elas seriam o espaço de participação, de solidariedade e de amor.

É nosso entendimento que as pessoas autorizadas para traçar as regras de convivência em democracia são os próprios visados. Portanto, o sentido dos processos de descentralização devem necessariamente, respeitar primeiro o interesse dos locais e não dos partidos e nenhum partido deveria colocar em causa a legitimidade das comunidades como instituições primeiras a partir das quais as ações políticas ganham sentido.

4. A questão filosófica da Representação e legitimidade no contexto da descentralização

Um dos meios a partir dos quais acontece ou pensa-se que acontece a participação política é a representação. Ora a questão que se coloca é até que ponto é legítimo subscrever as resoluções dos nossos representantes? Eles respondem as nossas aspirações como cidadãos? Qual é o substrato filosófico a partir do qual tal representação se torna legítima?

Rousseau (1999) estava convencido que uma verdadeira democracia não existiu e jamais existirá. Contudo, ele expressava sua admiração pela democracia ateniense, porquanto esta primava por uma participação directa, quer dizer que as pessoas representavam directamente as suas aspirações como cidadãos.

Em estados modernos dificilmente se poderá encontrar condições que possam concorrer para uma democracia próxima da perfeição tal como a de Atenas. Isso exige muitas condições difíceis de serem reunidas: Um estado muito pequeno, uma simplicidade dos costumes e uma igualdade de condições e fortunas, pouco ou nada de luxo.

Evidentemente, a democracia directa nos moldes de Atenas, hoje é praticamente impossível, *“se por democracia directa se entende literalmente a participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes, a proposta é insensata. Que todos decidam sobre tudo em sociedades sempre mais complexas como são as modernas sociedades industriais”* (BOBBIO, 2011, p. 54).

O que resta aos estados modernos é uma democracia representativa, mas há entre nós uma distância entre a representação e a legitimidade para tal acto. Aliás, Bobbio (2011) chama atenção para a necessidade de clarificar o equívoco de que democracia representativa significa a mesma coisa que estado parlamentar:

A expressão democracia representativa significa genericamente que as deliberações colectivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à colectividade inteira, são tomadas não directamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade. O Estado parlamentar é uma aplicação particular do princípio de representação, é aquele Estado no qual é representativo o órgão central, ao qual chegam as reivindicações e do qual partem as decisões colectivas fundamentais, sendo este órgão central o parlamento (BOBBIO, 2011, p. 54).

No fundo o que Bobbio chama atenção é que não existe hoje nenhum Estado representativo em que o princípio de representação se encontre apenas no parlamento; os Estados hoje são representativos porque o princípio de representação está estendido também a numerosas outras sedes onde se tomam deliberações colectivas.

Para o contexto do nosso debate, interessa-nos aferir a ideia de que a descentralização deve responder eficazmente a questão da representação e da legitimidade, até porque o princípio da descentralização em seus fundamentos últimos visa garantir maior consistência e coerência à representação, uma vez que a governação local que se pretende com a descentralização política deve necessariamente responder às necessidades locais, portanto, os representantes saídos desses sufrágios devem responder aos imperativos locais.

Ngoenha (2016) questiona se a nossa democracia não encontra a sua legitimidade no interior do país e do povo, onde é que vai buscar a sua legitimidade? Na comunidade internacional? Nas Organizações internacionais? Nas embaixadas? Na Fundação Ford? Onde é que estas instituições foram buscar a sua legitimidade política e moral para poderem legitimar e servir de garantes à democracia Moçambicana?

Mais adiante, Ngoenha sustenta que a democracia moçambicana e o seu sistema de representação vão ter de colocar o problema dos pressupostos. Temos que centrar os nossos esforços sobre a condição mesma da democracia: a dimensão sócio-cultural. A democracia vai exigir, como condição preliminar, uma acção concebida a partir das realidades autênticas das nossas comunidades autóctones, apreendidas a partir do interior.

Nesta perspectiva, os fundamentos que sustentam a descentralização sob o ponto de vista filosófico colocam um desafio ao debate político nacional. Assim, temos que nos questionar, no âmbito da descentralização, quem tem que representar o quê? E com que legitimidade?

A legitimidade não pode vir dos partidos, mas das comunidades locais, elas devem poder legitimar os seus representantes não a partir de partidos mas a partir dos seus imaginários coletivos assentes em objectivos de convivência pacífica, de respeito pela diferença e de luta por objectivos comuns. Para Ngoenha isto tem que significar um contrato cultural: *“que os modelos institucionais de democracia podem e devem mudar, podem e devem ser aculturados, haurir a sua legitimidade dos imaginários colectivos, das linguagens das pessoas, da maneira como elas concebem a sua vida social e colectiva”* (NGOENHA, 2016, p. 121).

Neste sentido, segundo este filósofo, *“nenhuma legitimidade é possível se ela não parte e não se alimenta do substracto mental, cultural e filosófico do povo que deve supostamente governar e representar”* (Ibid, p. 85).

5. Cultura, política e desenvolvimento local

O conceito cultura encontra uma interpretação objectiva a partir da segunda metade do século XIX; ele assume uma orientação científica como um conjunto de produtos e de valores de um grupo social que pode obter através da manipulação da natureza e do ambiente. Segundo Augé, Lieux e Colleyn (sd) ela é, de um lado, educação, instrução de uma pessoa, por outro lado ela é um sistema de vida, característico de um grupo social humano, que inclui símbolos, costumes, valores, crenças e modelos comportamentais.

Neste âmbito:

A vida política, ordenada em volta de valores morais e políticos indissociáveis, é parte integrante da cultura. A vida política organiza-se quando uma comunidade cultural adquire uma certa consistência num determinado território; quando começa a tomar consciência dela mesma e se considera um bem comum digno de ser afirmado e defendido, tanto contra os seus inimigos interiores como exteriores. Então, as relações entre indivíduo e indivíduo podem também transformar-se em relações entre cidadão e cidadão (NGOENHA, 2016, p. 128).

Se assumirmos que a convivência política é antes um aspecto cultural, é lícito que assumamos também que o modelo de democracia vigente no nosso país resulta de um processo de

aculturação⁶; o nosso modus tradicional de convivência política não é democrático, contudo, isto não quer dizer que a democracia em essência seja nociva. E *“não se trata de uma inadequação dos africanos à democracia, mas do modelo europeu falsamente universal, que não se coaduna com as nossas culturas”* (NGOENHA, 2016, p. 90).

Se de facto é o modelo europeu que é falsamente universal e nós adoptámo-lo cegamente, isso justificará a cíclica violência em período de campanha e pós-eleitoral? Justificará a não aceitação do pensar diferente? Porque se efectivamente, os modelos de democracia surgem em contextos completamente diferentes dos nossos e as nossas constituições os adoptaram cegamente, significa que temos que reformular os princípios filosóficos sob os quais repousa o nosso sistema democrático. Então, questiona-se sob que prisma filosófico se deverá forjar a nossa democracia?

Para Ngoenha (2016) é na cultura política de um povo que a política e a governação se inspiram nas especificidades do povo. Os dirigentes políticos e os programas económicos e sociais partem não só das necessidades das pessoas, mas dos seus pressupostos culturais, da sua maneira de conceber, das suas possibilidades de entender, do seu modo de agir e da sua vontade de participar. Porque uma cultura não é um todo monolítico, compacto ou bloqueado, mas um conjunto aberto de valores em criação contínua, em dialéctica constante de afirmação de si e de negação, de convergência e de divergência.

Isto significa que os projectos de sociedade devem inspirar-se nos valores, nos sonhos das pessoas, e têm de subscrever as suas capacidades para realizar esses mesmos projectos. Isso implica que os governantes tenham de se basear nas inteligências moçambicanas. Pousar todos nossos projectos políticos (construção da democracia e instauração duradoura da paz) e económico sobre as nossas culturas, sobre a nossa terra e sobre os moçambicanos, não quer dizer renunciar a entrar no que se chama do mundo moderno, mas tomar consciência de que nós somos moçambicanos.

É nesta perspectiva que devemos fazer emergir todo potencial cultural ao serviço do desenvolvimento. Tal deve ser concebido primeiro localmente, assumido pelas culturas locais, dada a diversidade cultural que caracteriza Moçambique. Se não formos capazes de projectar o desenvolvimento primeiro localmente e depois pensá-lo na perspectiva de um todo como nação,

⁶ Para Augé M. Lieux N. e Colleyn P. J (sd) aculturação designa o conjunto de fenómenos resultantes do embate entre duas culturas diferentes.

corremos o risco de fomentar o tribalismo por conta das incapacidades do estado para abranger em serviços básicos, na mesma proporção, as diferentes regiões do país, províncias, vilas ou localidades.

Nesta perspectiva, é preciso que se invoque um modelo de desenvolvimento que emerja a partir do interior das culturas, isto implica que o conceito de desenvolvimento deve ser necessariamente local e endógeno.

O desenvolvimento local endógeno tem como elemento central a elevação do local ao espaço preferencial da inserção económica em uma economia globalizada, substituindo a concorrência entre empresas e entre nações pela concorrência entre localidades (aqui entendidas como cidades ou como microrregiões). Paralelo a isto, o local é alçado, espaço preferencial de cidadania, articulação social e solidariedade (MAZULA *et al* 1998, p. 34).

O conceito de desenvolvimento local endógeno implica crescimento económico e uma contínua ampliação da capacidade de agregação do valor sobre a produção, bem como a capacidade de absorção da região, cujo desdobramento é a retenção do excedente económico gerado na economia local ou atração de excedentes provenientes de outras regiões. Este processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto e da renda local e, sobretudo, dá sentido ao projecto de sociedade, a luta comum por uma melhor condição de vida.

Portanto, os projectos de desenvolvimento devem inspirar-se no imaginário colectivo das pessoas. As culturas autóctones devem inspirar um projecto de desenvolvimento que seja primeiro local e endógeno. Em Moçambique, tal projecto deve necessariamente buscar suas bases localmente, dada a diversidade de que se compõe o nosso universo cultural e, sobretudo, é preciso que se faça uma discussão mais aprofundada sobre a necessidade de uma articulação mais efectiva deste trio conceptual, cultura, política e desenvolvimento local.

Quando se olha o local como espaço preferencial, onde se possa projectar a política e o desenvolvimento, não se quer dizer que se esquece a nação como um todo mas fazer com que a política (a democracia para o caso) fale a língua e a linguagem das culturas, que os projectos de desenvolvimento, sobretudo os encabeçados pelas multinacionais, se projectem, não em função do interesse puramente económico, mas que busque princípios elementares para o pleno desenvolvimento humano.

Sen (1999) coloca a liberdade no centro de atenção para o processo de desenvolvimento, porque segundo ele, existem duas razões para avaliação do progresso, que deve ser prioritário: a

verificação da existência da liberdade nos indivíduos e a eficácia, onde o desenvolvimento depende exclusivamente da livre condição das pessoas (saúde, educação básica, liberdade política, oportunidades económicas).

Nesta perspectiva, para Amartya Sen, a expansão da liberdade constitui o fim primordial, que é o papel constitutivo e principal meio de desenvolvimento, e é visto como o papel instrumental da liberdade no desenvolvimento. Sendo que o papel constitutivo se resume ao meio de enriquecimento da vida humana, em que o indivíduo possui condições de evitar privações como fome, subnutrição, morbidez evitável e a morte prematura, capaz de ler e de participar na vida política.

Portanto, as multinacionais devem estar em condições de oferecer oportunidades localmente e que acima de tudo respeitem as culturas autóctones, porque *“hoje se impõe uma participação maior das culturas no debate democrático, uma legitimação do poder e mesmo da política nacional a partir das culturas”* (NGOENHA, 2016, p. 125).

Considerações Finais

A governação enquanto manifestação essencial do exercício político mereceu, ao longo da história da filosofia, várias interpretações. Desde Platão que o exercício político da governação é algo imanente ao debate filosófico, como tal, sempre alvo de interpretações críticas. Platão colocou a filosofia como condição para o bom governo dos povos, numa visão utópica, porém, iluminante. O que fica claro com a abordagem platónica é que quando a política distancia-se da filosofia ela torna-se um exercício obscuro.

Rousseau coloca a questão central da democracia moderna, a vontade geral que abre espaço para uma perspectiva de governação mais participativa, onde os interesses individuais confundem-se com os interesses da comunidade. Os pressupostos da democracia moderna introduzidos por Rousseau são relevantes para a perspectiva filosófica da descentralização e da participação política.

Ngoenha coloca questões críticas que minam o nosso processo democrático. Ngoenha reclama uma participação mais efectiva das culturas no processo de construção da nossa democracia. Para ele nenhum projecto político poderá ser legítimo se não fala a língua e a linguagem das comunidades; quer isto dizer que é a partir delas que se deve projectar toda política de desenvolvimento e de construção da paz.

A cultura, a política e o desenvolvimento local constituem um trio conceptual que deve necessariamente dialogar, porque é na cultura política de um povo que a política e a governação se inspiram nas especificidades do povo. Nesta perspectiva, os projectos de desenvolvimento devem ser primeiro locais e endógenos para que possam haurir a sua legitimidade a partir dos imaginários colectivos das pessoas a quem tais actos dizem respeito.

Os partidos políticos não podem continuar a ser os actores políticos locais legítimos, este espaço deve ser entregue às comunidades locais para que possam buscar do seu interior as preocupações que norteiam o viver juntos. Enquanto os partidos continuarem a serem os principais actores do cenário político local, os interesses partidários engolirão todo projecto de sociedade e todo processo de desenvolvimento local estará refém dos interesses partidários; o que não é de todo desejável.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES, *Política*, 3ª edição, Brasília, UNB, 1997.
- AUGÉ M., LIEUX N. E COLLEYN P. J, *A Antropologia*, São Paulo, Edições 70, (sd).
- BOBBIO, N. *O Futuro da Democracia*, São Paulo, Editora Paz e Terra LTDA, 2011.
- DIAS, J. G. M. *A Devolução do Poder e a Participação Popular na Governação Local em Moçambique: O caso do Município da Matola no período 1998-2004*. Maputo, 2005.
- DO AMARAL, *et al.* (2008) *Economia do Crescimento*, Edições Almedina, SA, Coimbra.
- HEIDEMANN, F. E SALM, J. F. *Políticas Públicas e Desenvolvimento: Bases Epistemológicas e Modelos de Análise*, Brasília, Editora Universitária, 2006.
- LUKAMBA P. e BARRACHO C. *História das Ideias Políticas*, Luanda, Escolar Editora, 2012.
- MAZULA, A. *et al* , *Autarquias Locais em Moçambique: Antecedentes e Regime Jurídico*, Lisboa-Maputo, Editora Casa Moeda, 1998.
- NGOENHA S. *Os Tempos da Filosofia: Filosofia e Democracia Moçambicana*, 2ª edição, Maputo, Imprensa Universitária, 2016.
- NGOENHA S. *Filosofia Africana: Das Independências às Liberdades*, Maputo, Paulinas Editora, 2014.
- PLATÃO, *A República*, Lisboa, fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- ROUSSEAU, J. J. *O Contrato Social*, 4ª edição, (sl), Publicações Europa- América, LDA, 1999.
- SEN, A. *Desenvolvimento como Liberdade*, Nova York, Knopf, 1999.

VALÁ. S. *O Desafio de Erguer Um Sistema Descentralizado Num Contexto Marcadamente Centralizado*, in: CISTAC G. E CHIZIANE E. (coords). *10 Anos de Descentralização em Moçambique: Os Caminhos Sinuosos de Um Processo Emergente*, Maputo, NEAD, 2008. pp. 175- 208.

ZAVALE, B. J. G, *Municipalismo e Poder Local em Moçambique*, Maputo, Escolar Editora, 2011.

História e ciclos de Formulação de Políticas Públicas de Educação em Moçambique

Chico Francisco Faria⁷ e Francisco Luciano B. Pacala⁸

Resumo

Este artigo buscou articular algumas considerações acerca de políticas públicas da educação, apresentando definições e procurando compreendê-las a partir da criação, formulação e sua evolução em Moçambique. Neste sentido, foi possível compreender que políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino. Cada país define ou formula as suas próprias políticas públicas baseadas na Constituição desse país e nos instrumentos orientadores dessas políticas, identificadas, em países como Moçambique, sob a denominação “*Política Nacional de Educação*”; e a elaboração das políticas é construída a partir da análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados durante a implementação do Plano Estratégico de Educação anterior. Portanto, as políticas educacionais são constantemente avaliadas e discutidas. Um dos objetivos mais citados na avaliação das políticas educacionais é o de verificar a adequação entre os elementos de uma política educacional e as necessidades socioculturais encontradas.

Palavras-chave: Moçambique. Políticas de Educação. Ciclo de Políticas.

Abstract

This article sought to articulate some considerations about public education policies, presenting definitions and trying to understand it from the creation, formulation and evolution of these public education policies in Mozambique. In this sense, it was possible to understand that public educational policies are those that regulate and guide education systems. Each country defines or formulates its own public policies based on that country's Constitution and the guiding instruments for those policies, identified in countries like Mozambique, under the name “*National Education Policy*” and the elaboration of policies is built on the analysis and evaluation of the progress observed and the challenges identified during the implementation of the previous Strategic Education Plan. Therefore, educational policies are constantly evaluated and discussed. One of the most cited objectives in the evaluation of educational policies is to verify the adequacy between the elements of an educational policy and the socio-cultural needs encountered.

Key words: Mozambique. Education Policies. Policy cycle.

1. Introdução

⁷ Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Escola de Serviço Social. Docente na Universidade Eduardo Mondlane, no curso de Serviço Social.

⁸ Mestrando em Sociologia de Desenvolvimento na Universidade Pedagógica de Moçambique.

O presente artigo entende políticas públicas como o “Estado em ação”, o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Objetivo deste artigo é refletir sobre as políticas da educação ou programa de ensino em Moçambique. Portanto, as políticas educacionais são constantemente avaliadas e discutidas. Um dos objetivos mais citados na avaliação das políticas educacionais é o de verificar a adequação entre os elementos de uma política educacional e as necessidades socioculturais encontradas. Nestes termos, entendemos educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos.

O artigo está organizado em três partes: a primeira analisa alguns aspectos centrais a equacionar nomeadamente, o conceito de políticas públicas da educação e a evolução das mesmas políticas públicas da educação em Moçambique; e dentro disto encontramos o sistema educacional colonial até actualidade. A segunda, faz o contexto de influência das políticas públicas de educação, o contexto da prática de políticas públicas da educação. Na terceira parte, as considerações finais apresentam, de forma muito sintética, alguns dos principais pontos de reflexão em que vários autores têm vindo a trabalhar no que respeita a este tema.

Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino. Cada país define ou formula as suas próprias políticas públicas baseadas na Constituição desse país e nos instrumentos orientadores dessas políticas, identificados, em países como Moçambique, sob a denominação “*Política Nacional de Educação*”.

No caso de Moçambique, a conciliação dos interesses dos diversos setores envolvidos com a educação tem sido impedida pela exclusão das famílias, professores, alunos e sociedade civil na tomada de decisões sobre as políticas educacionais. Ou seja, sempre que se faz reajustamento dos currículos escolares, as contribuições da sociedade civil não são incluídas e levadas em consideração, facto que cria descrédito em relação às políticas orientadoras.

Como destaca Freitas (2001, p. 47), qualquer mudança no âmbito da educação só pode ser feita “com” os professores, mas, para isso, eles têm que ser informados, formados, e, corroborando com Costa (2007), “avaliados”, na perspectiva do incentivo de boas práticas e de partilha de experiências. Desta forma, o que diferencia a política de educação de outras políticas é o conjunto dos seus objetivos e a população alvo dessas políticas para as quais foram direccionadas, o seu *foco*.

A política pública em geral e a política educacional, em particular, são campos multidisciplinares, mas cada qual adota um foco diferente. Não se pode fazer mudanças curriculares dentro de um sistema de ensino ou introduzir novas políticas educacionais sem fazer uma auscultação aos professores. Introduzir políticas dentro de um sistema educacional sem consultar os profissionais de base, faz com que o processo da sua implementação corra mal e gera fracasso escolar dentro do sistema.

As políticas educativas, de forma dialética e consensual, podem construir, junto com os protagonistas da comunidade escolar, a descentralização e a autonomia das escolas. As imposições por decretos, circulares e outras formas de comunicar normas e regras, no modelo de cima para baixo, não ajudam a escola a desenvolver as suas reais capacidades de gestão e formação.

Portanto, as imposições a todas as escolas e pessoas envolvidas no processo educativo criam insatisfação e um fosso entre a escola e os governantes. A política educativa, para poder ter uma incidência na melhoria da educação, deve em primeiro lugar ser coerente, sistêmica, com um foco claro e sustentável no tempo. A comunidade escolar deve estar preparada para participar de forma activa e criativa nas mudanças. Em outras palavras: “uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (AKKARI, 2011, p.12). As políticas educacionais estão intimamente relacionadas ao sistema de governo. Nas sociedades democráticas, onde as eleições são o sistema de designação dos governantes, as políticas educacionais se encontram frequentemente no centro do debate eleitoral.

No entanto, as políticas educacionais são constantemente avaliadas e discutidas. Um dos objectivos mais citados na avaliação das políticas educacionais é o de verificar a adequação entre os elementos de uma política educacional e as necessidades socioculturais encontradas. As avaliações fornecem informações sobre a eficácia dos investimentos em educação e confirmam a dominação do conceito de rentabilidade nos sistemas educacionais (DEMAILY, 2001, p. 14). Outro objetivo das políticas educacionais é de fornecer os argumentos para o debate sobre educação. Como sublinha Demaily, nas discussões entre os autores do sistema educacional, afirmar não é suficiente, é necessário argumentar e apresentar provas dos avanços, sob a forma de elementos concretos destinados a convencer, impressionar, envolver seus interlocutores.

A efectivação das políticas públicas de educação envolve e depende do envolvimento de acções de diversos segmentos relacionados à educação. Cada um desses segmentos constitui grupos sociais de vínculos diversos com os processos educacionais, por isso são denominados de sujeitos *da educação* (CORDIOLLI, 2011).

Os principais agentes envolvidos nesse processo são: gestores dos poderes executivos; autoridade educacional, especificamente designada para esta função; funcionários de órgãos públicos educacionais; conselhos de educação; parlamentares; autoridades judiciárias; professores e pedagogos; funcionários de escolas. A elaboração de um plano de educação pressupõe algumas razões e demandas que o exijam. Isso significa que deve ser constatada a existência de determinado problema para, então, buscar soluções para se formular uma política e um plano de implementação. Ocorre que um problema nacional, como problema governamental, só existe com uma preocupação coletiva.

Não basta, assim, somente algumas pessoas terem consciência do problema; é preciso que existam pressões sociais coletivas para que determinado aspecto da realidade seja considerado problema. Somente quando essa consciência se generaliza e se difunde amplamente na sociedade é que se pode falar de um problema nacional e de governança.

2. A Evolução das Políticas de Educação em Moçambique

A história da educação em Moçambique pode ser descrita em dois grandes períodos: a *educação colonial* e a *educação pós-independência*. Cada um desses períodos é dividido em momentos marcados por transformações sociais, económicas, políticas e ideológicas significativas que se caracterizaram, por um lado, pela imposição de uma ordem social e cultural hegemônica e negação das estruturas tradicionalmente existentes e, por outro, pela luta, roturas, superação e implantação de uma nova sociedade (UACIQUETE, 2010).

O ensino colonial em Moçambique data da primeira metade do século XIX e vai até aos finais do século XX (1845-1974), sendo marcado por uma educação de dominação, alienação e cristianização. Foi a partir desse ano que o governo português começou a regulamentar o ensino e criou escolas públicas nas colónias. O governo colonial estabeleceu a estrutura do ensino seguindo o modelo de organização de ensino ministrado pelas entidades religiosas (BASÍLIO, 2010).

No período anterior a 1845, a educação dos filhos dos portugueses era garantida pelos padres, alguns professores particulares e em escolas rudimentares. O regime de escolas públicas foi estabelecido em Moçambique no dia 14 de Agosto de 1845 (CASTIANO & NGOENHA, 2013; UACIQUETE, 2010). Os autores sustentam que antes do estabelecimento deste regime, já existiam escolas primárias em algumas regiões de Moçambique como, por exemplo, na Ilha de Moçambique, fundada em 1799, em Quelimane e Ibo, fundadas estas últimas em 1818.

Os primeiros sinais da divisão do ensino formal segregacionista começaram em 1845, quando o ensino passou a ser dividido em dois níveis. O primeiro grau era ministrado nas “escolas elementares”, onde se ensinavam as seguintes disciplinas: leitura, caligrafia, aritmética, doutrina cristã e história de Portugal. O segundo grau era destinado às “escolas principais”, que se localizavam na antiga Lourenço Marques, actualmente a cidade Maputo.

Entretanto, o número das escolas elementares alargou-se para as outras regiões de Moçambique como, por exemplo, Inhambane (1856), Mopeia (1895), e Lourenço Marques (1907). Este processo culminou com o surgimento em 1911, em Lourenço Marques, da primeira escola secundária e da escola comercial e industrial. Mais tarde, esta última viria a ser transformada em liceu, em 1918.

Contrariamente à tendência liberal que defendia a ideia de uma educação igualitária e o estabelecimento de sistemas de educação que servissem tanto aos indígenas como aos civilizados, surgem vozes que defendem a discriminação, ou seja, um sistema que promovesse um ensino segregacionista. Foi neste período que a educação começa a ter um cunho racista e marginalizante: os chamados “povos primitivos” deviam ser civilizados sim, mas lentamente, e a sua educação deveria estar voltada para a formação em trabalhos manuais (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 24).

Para João Belo, então Ministro da Marinha e do Ultramar, procurando cumprir as intenções do regime de tornar os nativos submissos, isolados, marginalizados, controlados e como mão-de-obra barata, promulgou o decreto nr. 12.336, de 13 de outubro de 1926. Este decreto trouxe à luz o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor, fazendo revigorar a intervenção das missões católicas e extinguindo, em simultâneo, as missões laicas. A partir daí, o governo português começa a co-participar na educação dos nativos, ou seja, consagrou um capítulo às questões educativas, missão antes feita exclusivamente pela Igreja (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 26).

O caráter discriminatório da educação colonial mereceu também destaque em Golias (1999), ao afirmar que:

O sistema educacional colonial foi estruturado para atender a clientelas diferentes, isto é, foram estabelecidos dois tipos diferentes de educação: um destinado à população negra (nativos) e outro destinado aos brancos e africanos assimilados (GOLIAS, 1999, p. 57).

Marcelo Caetano, continuador de Salazar, considerava os negros, assim separados, “*indispensáveis como auxiliares podendo estes trabalhar rodeados e dirigidos por europeus*” (MAZULA, 1995, p.75). Segundo Mazula (1995), o ensino moçambicano era caracterizado por práticas educativas portuguesas, com auxílio da Igreja Católica, através dos missionários que tinham como missão educar a população local. Cabe salientar que todo este processo, caracterizado pela inferiorização da população nativa, era consubstanciado pela pesquisa dos antropólogos da época. Os nativos frequentavam, na maioria, até a terceira classe elementar. Gómez (1999, p. 50), analisando esta atitude separatista, esclarece:

O objetivo implícito desta política (...) era continuar a manter o ‘indígena’ separado, marginalizando para melhor o controlar e o utilizar como mão-de-obra barata, (...) mantendo o etnocentrismo lusitano para os quais o povo não ocidental é irracional.

Foi no contexto dessa discriminação que acabaram introduzindo em Moçambique dois tipos de ensino no período colonial: *ensino indígena (rudimentar ou de adaptação)*, a cargo da Igreja Católica (Anuário de Ensino, 1930, p.33; 1935, p.85, citados por MECUPA, 2004) e o ensino dos “não indígenas” ou ensino oficial, a cargo do Estado colonial, frequentado pelos brancos e os assimilados. Os indígenas que conseguiam abandonar os seus costumes tribais, aprender a ler, escrever e falar português, e, pelo trabalho, elevarem-se à condição de civilizados, ganhavam o estatuto de assimilados, ou seja, portugueses de pele preta, portanto, com direitos diferentes dos demais indígenas (MAZULA, 1995; GOMÉZ, 1999).

3. A Formulação das Políticas Públicas de Educação em Moçambique

Em qualquer sociedade contemporânea, ou em qualquer país do mundo, o processo de formulação das políticas públicas começa com a incorporação de problemas na agenda dos governos, ponto de partida para a elaboração de propostas de políticas públicas e de acção governamental, que envolve uma série de etapas. De acordo com a teoria do *ciclo da política*

pública, o caminho seguido começa com a elaboração de uma agenda, onde interesses e propostas são colocados na mesa de negociações, definindo-se preferências que são adaptadas ao projecto político governamental. Seguem-se as etapas de formulação de propostas, escolha de alternativas e implementação das políticas públicas, através da operacionalização em programas e projectos pelas áreas competentes.

A elaboração das políticas é construída a partir da análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados durante a implementação do Plano Estratégico de Educação anterior, com o objetivo de melhorar o desempenho no sector dos próximos anos. Depois de toda essa ampla consulta, todas as sugestões são harmonizadas pelo órgão de tutela do sector da Educação, que elabora o Plano Estratégico de Educação, depois de aprovado pelo Conselho de Ministros vai para a Assembleia da República para a sua aprovação e posterior homologação pelo Presidente da República. Envolve, pois, uma ampla discussão nacional, várias reflexões e consultas internas e externas, nos diversos níveis do sector (MINED, PEE 2012-2016, p. 3).

No âmbito da formulação da política pública, o quadro constitucional impõe ao governo uma planificação quinquenal, seguida de uma programação anual, como forma de a Assembleia da República poder acompanhar ou fiscalizar as actividades do governo. Portanto, a implementação do Plano Estratégico de Educação é um processo contínuo, sujeito a ciclos anuais de planificação, execução, monitoria e avaliação. O processo de produção destes instrumentos de planificação de médio prazo inclui consultas aos parceiros de desenvolvimento do país e, em certa medida, à sociedade civil (AFRIMAP, 2012). Igualmente, no processo da sua elaboração inclui os “instrumentos orientadores das políticas públicas”, nomeadamente o Programa Quinquenal do Governo (PQG), o Plano Estratégico de Educação (PEE) - todos do período em vigência -, a Agenda 2025, os Programas de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II), os Cenários Fiscais de Médio Prazo do Governo (CFMPG), o Plano Económico e Social (PES) e o Orçamento Geral do Estado (OGE).

Para o caso de Moçambique e muitos países africanos, as propostas de políticas de educação não se confinam aos actores políticos nacionais. Desde a independência, houve sempre a participação e intervenção de actores estrangeiros. De acordo com Castiano & Ngoenha (2013),

mesmo hoje as políticas educativas nacionais são cada vez mais adotadas tomando em conta as políticas e, consequentemente, as prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas pelos organismos internacionais tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Jenset (2005, p. 9) defende a mesma ideia, afirmando que as mudanças que ocorrem na educação em Moçambique não derivam apenas de mudanças internas, mas, sobretudo, são uma resposta às pressões e constrangimentos das agências e organizações internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de sua política educativa. O autor diz ainda que:

Os governos externos (centrais), as agências e organizações internacionais continuam tendo uma grande influência nas políticas educativas dos diversos países periféricos, pela imposição dos condicionalismos nos processos de ajudas setoriais (...) e podem influenciar não somente nas áreas em que prestam, mas na estratégia nacional de desenvolvimento (JENSET, 2005, p. 39).

O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica na mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização. A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores (LIBÂNEO et al., 2014).

Apesar dos planos estratégicos de educação, sobretudo o PEE (2012-2016), enaltecem a contribuição da sociedade civil na elaboração das suas políticas, relatórios de estudos realizados por instituições independentes refutaram essa afirmativa, constatando que a sociedade civil tem pouca participação nestes processos de elaboração das políticas públicas no sector de educação. Estudos efetuados sobre este assunto, como, por exemplo, AfriMAP (2012) apontam que há actualmente no país uma tradição de fraca participação do envolvimento da sociedade civil nos processos decisórios. As acções de envolvimento da sociedade civil no processo de elaboração de políticas públicas no sector de educação são promovidas mais por imposição dos doadores, por actividades das ONGs e de alguns fóruns cívicos nacionais (PEREIRA, 2008). São poucas organizações ou fóruns da sociedade civil que conseguem influenciar o resultado das políticas públicas, o que prejudica a sua implementação:

No entanto, não basta reduzir o processo de formulação de políticas públicas a um único ator (o governo), ou tornar este processo “exclusivista” ou “elitista”, porque o sucesso das políticas públicas requer necessariamente que se tomem em conta os pontos de vista das organizações da sociedade civil, representando todas as esferas da vida (...) (CASH & SANCHEZ, 2003, p. 5).

O governo de Moçambique traça, de cinco em cinco anos, políticas de educação que integram os planos estratégicos de educação, que serão implementados pelas autoridades e instituições educacionais em nível de todo o país. Para o acompanhamento ou o monitoramento do processo, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) criou um programa específico chamado Visitas Conjuntas de Monitoria (VCM), que têm como objectivo verificar a situação no terreno, em termos de implementação e impacto. Em Março/Abril de cada ano são publicados Relatórios da Reunião Anual de Revisão (RAR), onde se discutem os progressos feitos e os desafios do sector com objectivo principal de estabelecer uma agenda de diálogo para os próximos anos.

Em Moçambique, à semelhança dos outros países, o MINEDH tem vindo a implementar várias reformas desde 1975 no sistema educacional com intuito de resolver alguns dos seus problemas. O teor das políticas educacionais que vêm sendo implementadas em Moçambique nos últimos 20 anos visa responder às exigências que estão postas até mesmo por organismos internacionais, no sentido de que o país alcance níveis mais elevados na qualidade e expansão do ensino.

Porém, o sistema de ensino moçambicano caracteriza-se pela centralização e burocratização excessivas, que condicionam a capacidade de resposta às tensões e aos inúmeros problemas que povoam o dia-a-dia de cada escola e, por conseguinte, não têm facilitado o normal desenvolvimento dos processos de mudanças, nomeadamente o da reorganização curricular. O MINEDH, para programar uma política, faz primeiro uma avaliação do Plano Estratégico de Educação (PEE) anterior, ou seja, das políticas educacionais dos últimos cinco anos, onde surgem observações e recomendações importantes para a tomada de decisões no contexto da elaboração e implementação de um outro Plano Estratégico de Educação subsequente. Um dos factores que mais preocupa o MINEDH é a limitação dos recursos humanos.

Num contexto nacional em que a procura de pessoal com determinadas qualificações ainda está acima da sua oferta, e considerando ainda a limitada capacidade de retenção de técnicos especialistas no sector público, o risco de mobilidade é alto. Isto implica, entre outras, a necessidade de o sector continuar a formar, capacitar acima das suas capacidades imediatas, seja professores ou gestores (MINED, PEE 2012-2016, p. 141).

4. Ciclos de Políticas públicas de educação em Moçambique

A análise das políticas públicas de educação é recente. Os estudos mais conhecidos foram realizados por Ball e Bowe (1992), que inicialmente propuseram o modelo de análise de

políticas de educação denominado por *abordagem de ciclo de políticas* (policy cycle approach). Segundo os autores em referência, a análise das políticas educativas obedece a um ciclo contínuo composto por três domínios, nomeadamente o domínio da política proposta, política de facto e o domínio da política em uso (MAINARDES, 2006, p. 12).

O domínio da *política proposta* diz respeito às intenções do governo, dos seus assessores, instituições e funcionários centrais ligados a implementação de políticas da educação, as escolas, autoridades locais, bem com as intenções da sociedade civil. Para o caso moçambicano, este domínio é constituído pelas intenções do governo do dia, do MINEDH, do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), das escolas e da sociedade civil. As intenções manifestadas pelos vários intervenientes no domínio da política proposta apresentam-se sob forma de projecto do governo à Assembleia da República para a aprovação da política nacional da educação, no caso vertente do subsistema do Ensino Básico.

O domínio da *política de facto* é constituído pelos textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta para ser colocada em prática. Neste nível, as várias sensibilidades políticas (e.g. partidos políticos) se debruçam sobre a política proposta, procurando encontrar enquadramento nos seus projectos políticos. No caso moçambicano, actualmente os partidos políticos com assento na Assembleia da República são: Frelimo, Renamo e MDM. É um desafio para os trabalhos futuros, analisar os pontos de encontro e divergência das políticas públicas de educação dos partidos referenciados.

Finalmente, o domínio da *política em uso* reflecte os discursos e as práticas institucionais que surgem como resultado do processo da implementação das políticas pelos profissionais que actuam ao nível da prática. Este domínio é crucial para o sucesso das políticas públicas educativas. Perfilam como actores principais da implementação de políticas públicas da educação, as escolas, professores, alunos e comunidade local. A este respeito, Ozga (2000) defende que os professores e os alunos são construtores de políticas de educação. Os primeiros influenciam na interpretação das directivas do governo e os últimos na aplicação das mesmas.

As pesquisas feitas nas escolas de ensino secundário geral da Cidade de Maputo indicam que existem alguns problemas de base para a implementação das políticas educativas neste subsistema: os professores mostram desconhecimento sobre elas e as estruturas centrais reconhecem ter sido feito pouco no sentido de provê-los de ferramentas para a implementação das políticas educativas no Ensino secundário geral.

O modelo de análise baseado em *ciclo de políticas* apresenta etapas lineares e sequências temporais da análise das políticas públicas de educação, o que dá a sensação de que elas são definidas ao nível do topo, descurando a possibilidade do professor (educador) ser um dos actores do processo (Sudbrak, 2012). Neste sentido, este modelo não se conforma com as dinâmicas envolvidas no processo de formulação e implementação de políticas públicas de educação.

Assim, Ball e Bawe (1992), citado por Mainardes (2006), adotaram um novo modelo que chamaram de *ciclo contínuo de contextos*. O ciclo contínuo de contextos analisa as políticas públicas de educação desde a formulação do discurso até a interpretação da mesma pelos sujeitos que a implementam na prática. São considerados três contextos, nomeadamente, o contexto de influências, de produção dos textos e o contexto da prática, aplicando-os à realidade moçambicana nas diferentes etapas históricas da educação.

Historicamente, a educação consta no topo das agendas dos Estados, porque reconhecem a importância que tem para a sua existência e sobrevivência, pois é através da educação que é garantida a preservação do património sociocultural da sociedade e a reprodução da ideologia da classe dominante. A educação é um instrumento para reproduzir os valores de uma determinada sociedade. O governo colonial serviu-se dela para incutir os valores da metrópole, enaltecer as suas epopeias e tornar o africano seu servil.

O processo revolucionário moçambicano serviu-se da educação para a formação do “Homem Novo” capaz de responder às exigências da guerra de libertação e das opções políticas e de desenvolvimento económicos escolhidos. Os núcleos temáticos dos debates do texto inicial da Agenda 2025 projetaram a seguinte visão sobre o papel da educação em Moçambique. A educação deve formar um homem integral, livre, autónomo, empreendedor, moralmente são, fortemente comprometido com a nação e a sua história, conhecedor das suas tradições culturais, mas ao mesmo tempo aberto à cultura e saberes universais. A educação deve ajudar a sociedade moçambicana a ultrapassar as tensões entre o global e o local, entre o universal e o particular, entre o moderno e o tradicional, entre as soluções imediatas e em longo prazo. A educação deve preparar o Homem Moçambicano para o mundo científico e tecnológico e pô-lo ao serviço do povo moçambicano (NGOENHA & CASTIANO, 2006, p. 129).

A educação para além de ser um instrumento de reprodução e veículo de valores da classe dominante é uma necessidade. A esse respeito,

Danton disse numa Convenção em 1793 no tempo da Revolução Francesa que a *'educação é a primeira necessidade do povo e é uma qualidade de pão vital para uma vida humana'* (MONTEIRO, 2003, p. 766).

De acordo com Ball e Bowe (1992), é no contexto de influência onde se iniciam as políticas públicas de educação. Os vários grupos de interesse desafiam-se para influenciar as finalidades sociais da educação e fazer valer os seus conceitos. As influências podem ser de índole interna e externa. Os grupos de influências internas às políticas públicas de educação são os partidos políticos, a sociedade civil, os fóruns económicos, grupos profissionais (sindicato de professores, associação dos médicos), religiosos, académicos, etc. As influências externas, globais e internacionais, dividem-se em dois grupos. Aqueles que exercem influências directas, nas quais perfilam redes internacionais de ideias, empréstimos de políticas e indivíduos que vendem soluções no mercado político e académico através de revistas, livros, conferências e consultorias. O outro grupo que exerce influência às políticas públicas de educação através de patrocínios e imposições de soluções oferecidas por agências multilaterais são o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

No contexto moçambicano, a influência às políticas públicas de educação verificou-se nas diferentes etapas históricas do desenvolvimento da educação em Moçambique. Castiano e Ngoenha (2006) apresentam uma periodização das políticas públicas de educação em Moçambique e analisaram as suas determinantes. Estes autores agruparam esta periodização em período colonial (1926-1975) e pós-colonial (de 1975 em diante). No período colonial, os eventos e posturas políticos influenciaram o desenho da educação para Moçambique (província de Moçambique na denominação colonial). A revolução liberal em Portugal levantou o debate sobre os problemas da assimilação em Moçambique e como consequência é fundada a Diocese de Moçambique para a formação de professores primários; neste sentido, António Enes proclama: *Missionários para a África é na África que se educam. Podem ir para lá (África) padres, mas é lá que não-de ser missionários* (CASTIANO E NGOENHA, 2006, p. 23). O Governador Geral de Moçambique, Freire de Andrade (1906-1910), disse que *"a única educação a dar ao africano é aquela que faça dele um trabalhador"*. Por seu turno, Mouzinho de Albuquerque, outro Governador de Moçambique, de 1886 a 1898, defendia que *"as poucas escolas até então existentes eram demasiadas e determinara que aos indígenas fosse dada apenas uma profissão manual"* (GÓMEZ, 1999, p. 40).

Com a segunda República é decretada a separação entre a igreja e o Estado e há um esforço de organização administrativa para fazer face as necessidades da educação em Moçambique. A publicação em 1930 do Regulamento da Escola de Habilitação de professores indígenas fornece o quadro jurídico para a formação de professores para o ensino rudimentar aos indígenas. Por outro lado, a conjuntura política provocada pelas guerras de libertação em Angola e Moçambique (a fundação da UDENAMO, MANU e UNAMI) forçaram a reforma de ensino, nomeadamente a redefinição do ensino de adaptação, a tentativa de levar as crianças negras nativas à altura das crianças assimiladas, a expansão do ensino e a mudança de linguagem. Foi assim que o decreto 45.908, de 1964, substituiu o termo o ensino de adaptação pelo ensino pré-primário).

No período pós-colonial, as políticas públicas de educação foram influenciadas pelos seguintes eventos: as experiências de educação das zonas libertadas. Samora Machel, Presidente da Frelimo, na II Conferência do Departamento para a Educação e Cultura realizada em 1970, coloca da seguinte maneira o papel da educação: a aprendizagem deve ser considerada como actividade estreitamente ligada à produção e à luta armada. A principal tarefa da educação, do ensino, do material escolar e da planificação das aulas é a de providenciar a cada um de nós uma ideologia cientificamente avançada, objetivo e coletivista que possibilita o progresso revolucionário (MACHEL, s/d, apud CASTIANO & NGOENHA, p. 2006).

Mas também se deve referir a influência dos ideais de educação de países e instituições parecidos. Desde a década de 1990, se destacaram as políticas públicas de educação do Banco Mundial, que têm como finalidade gerar o capital humano para o novo desenvolvimento através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade (*The Dividends of Learning* ou Dividendos da Aprendizagem na versão portuguesa). O Banco Mundial é uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas do mercado.

Algumas agências multilaterais às vezes oferecem ou impõem soluções para a área de educação. Segundo Robertson (1995), Ball, (1998 a 2001), Arnone & Torres (1999), citados por Mainardes (2006), a transposição ou transferência de políticas deve ser antecedida por um processo de recontextualização das mesmas para os contextos nacionais. Para Moçambique, constitui grande desafio na medida em que são escassas as capacidades internas para a

reinterpretação de políticas que resultam da globalização. Aliás, Castiano e Ngoenha (2006, p. 104-105) analisam da seguinte forma a situação:

(...) a entrada massiva de atores externos na educação trouxe consigo novos problemas: o desenho administrativo de educação tinha que se adaptar a esta realidade porque pura e simplesmente os diferentes programas e projectos tinham, à sua frente cooperantes estrangeiros a coordenarem e a dirigirem. (...) a entrada massiva de estrangeiros exigiu maior flexibilidade na tomada de decisões o que exigia um pessoal altamente qualificado, exactamente o que o MINED, devido a fuga de quadros, não tinha.

O contexto da prática de políticas públicas da educação é a etapa da implementação das políticas. Estas são reinterpretadas e recriadas com a finalidade de gerar mudanças e transformações na política original (Bowe et al; citado por Mainardes, 2006, p. 53).

Os profissionais que actuam no contexto da prática (escola, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com as suas histórias, experiências, valores e propósitos, sendo que as políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. Com efeito, no contexto da prática, o professor e outros profissionais desempenham um papel ativos no processo de interpretação e reinterpretação das políticas públicas de educação, pois o que pensam e acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas.

Ao elegermos o modelo de análise de ciclo contínuo de políticas quisemos avaliar todos os elementos que intervêm no processo da produção e implementação das políticas públicas da educação em Moçambique. Quanto a nós, o modelo de ciclo de políticas embora mereça reparos é um instrumento de análise de base das políticas públicas da educação. Todas as críticas ao modelo devem enquadrar-se na perspectiva da sua melhoria e aprimoramento.

Considerações Finais

Concluimos que estudos apontam que não se pode fazer uma pesquisa na área de educação sem conhecer a história da educação desse país. A história de educação em Moçambique está dividida em três períodos: tradicional, colonial e pós-independência. A maioria dos pesquisadores dividem a história da educação do país em dois grandes períodos: colonial e pós-independência. Não existe consenso entre os pesquisadores sobre o marcos da história de educação em Moçambique. Cada um desses períodos foi marcado pelas mudanças históricas, políticas, e econômicas que constituíram o actual Sistema Nacional de Ensino. No que concerne

ao processo de elaboração das políticas de educação em Moçambique, a sua eficácia ainda constitui um desafio para o sector. O que vem plasmado nos documentos oficiais do governo sobre educação (os planos estratégicos e outras políticas traçadas) não chega a ser cumprido e nota-se uma exclusão por parte dos seus profissionais, nomeadamente professores, no processo de desenho das políticas educacionais. Avaliando as actuais políticas educacionais, constata-se também uma contradição entre aquilo que o sector diz sobre o estágio actual da educação e a realidade actual do sistema. As pesquisas efectuadas e a percepção da população moçambicana sobre a educação mostram que algo precisa ser melhorado. O grande desafio de um país com as características de Moçambique – quais sejam: ter independência recente, ter saído de uma Guerra Civil há 26 anos e ter um patamar de alfabetização dos mais baixos da África desde sua independência –, é o de construir políticas educacionais que diminuam a grande desigualdade dos últimos séculos em curto período. Do ponto de vista do investimento em educação presencial, essa tarefa parece ser quase impossível, pois envolveria um crescimento contínuo de infraestrutura, de profissionais e de recursos indisponíveis ao Governo de Moçambique. Entretanto, o Ensino a Distância emerge, nesse contexto, como uma possibilidade real de ampliação do acesso à educação, sobretudo à Educação Secundária e à formação continuada de profissionais da educação e da administração pública. Contudo, o país ainda se encontra em uma situação delicada, pois os investimentos feitos em Ensino a Distância encontram-se razoavelmente aquém do crescimento necessário para que a ampliação da educação de Moçambique tenha maior efectividade. Neste trabalho, foi-nos possível perceber as condições e as dificuldades enfrentadas para que Moçambique melhore seus índices educacionais. O grande desafio colocado ao Governo moçambicano actualmente é ultrapassar os obstáculos postos ao desenvolvimento do Ensino a Distância que envolvem uma ampla formação do corpo docente das Universidades e a construção de políticas nacionais que promovam a modalidade no país. Essas são condições indispensáveis para que o país passe por um processo de ampla democratização da Educação Básica e, sobretudo, por se tratar de um país essencialmente rural, cuja população tem pouca oportunidade dentro de suas condições materiais e espaciais.

Bibliográficas

- AKKARI, Abdeljalil; Internacionalização das Políticas Públicas, Transformações e Desafios. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BARONE, Rosa Elisa M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. 1999.

- BASÍLIO, GUILHERME. O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana. Maputo, Publifix, 2014.
- CORDIOLLI, M. Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais no Brasil. Curitiba: Ibepex Dialógica, 2011.
- CASTIANO, José P. e NGOENHA, Severino E. A Longa Marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique. Maputo, Publifix, 2006.
- FREITAS, A. L.. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- GOLIAS, M. Educação Básica: Temáticas e Conceitos. Maputo: DINAME - Editora Escolar, 1999.
- GÓMEZ, Miguel Boendia. *Educação Moçambicana -História de um processo: 1962– 1984*. Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 1999.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, Ano XXI, nº 55, Novembro, 2001.
- JENSET, I.S. Democratization as Development Aid in Mozambique: Which role does Education for Citizenship Plays? MSc. Thesis in Education, University of Oslo, 2005.
- LIBANEO, et al. Educação Escolar; Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- MAZULA, B. Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- MECUPA, J. A contribuição da UNESCO para o Desenvolvimento do Sistema de Educação em Moçambique -c.1970-1999; Trabalho de Diploma para obtenção do Grau de Licenciatura em Ensino de História e Geografia, Maputo, Abril de 2004.
- MAINARDES, Jefferson (2006). *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> 8 de Agosto de 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, 2008.
- MONTEIRO, Agostinho dos Reis. *O Pão do Direito à Educação*. Em *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> 9 de Agosto de 2016.
- NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária, 2000.

OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. de Contestação*. Porto, Porto Editora.

SUDBRAK, Edite Maria (2012). *Políticas Educacionais: Resinificando a Medida da Enturmação na Região Norte do Rio Grande do Sul*. IXANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul.

UACIQUETE, A.S. *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)*. (Dissertação (Mestrado) em Administração e Políticas Educativas) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

A pesquisa social em Moçambique: Um olhar epistemológicoArlindo Uate⁹ e Anselmo Matusse¹⁰**Resumo**

O presente artigo analisa a produção do conhecimento científico em Moçambique. Por meio de uma perspectiva histórica, reflecte-se sobre a produção da pesquisa social entre o período colonial e pós-independência, bem como as tendências actuais em que o enfoque são as consultorias. O artigo mostra que a ciência foi produzida numa perspectiva instrumental. No período colonial ela visava legitimar a presença colonial portuguesa. No período pós-independência, a formação do “Homem Novo”, com vista a acabar-se com “obscurantismo e a ignorância”. Em relação às tendências actuais, o artigo discute sobre o conhecimento produzido pelos “cientistas sociais consultores” e defende que apesar de este conhecimento ser produzido, na sua maioria pelos, cientistas sociais, não é científico.

Palavras-chave: Epistemologia. Estratégia científicista e academicista. Campo científico. Autonomia. Consultorias.

Abstract

The focus of this article is on the production of scientific knowledge in Mozambique. Through an historic perspective the production of scientific knowledge is analysed epistemologically from the colonial to post-independence period as well as the current tendencies of scientific research. The article shows that the science was used instrumentally. In the colonial period the science was used to legitimize the Portuguese Colonial System and in the post-independence period it was used to create a “*Homem Novo*” aiming at eliminating “obscurantism and ignorance. In relation to the current tendencies, the article discusses the kind of the knowledge that is being produced by the consultants and argues that although this knowledge is mostly produced by social scientists it is not scientific.

Key-words: Epistemology. “Scientificist” and “Academicist” Strategies. Scientific Field. Autonomy. Consultancies.

⁹ Arlindo Uate é licenciado em Antropologia e mestre em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento. Actualmente é docente na Universidade Pedagógica de Maputo.

¹⁰ Anselmo Matusse é mestre em Antropologia Social na Suécia. Actualmente docente no Instituto do Planeamento Físico e Ambiente, Michafutene, Maputo.

Agradecemos ao Hélder Nhamaze e Euclides Gonçalves, ambos docentes na Universidade Eduardo Mondlane, pelos comentários às versões anteriores do artigo.

Introdução

A análise epistemológica da produção de conhecimento dos países africanos deve ser feita olhando-se para o contexto histórico de dominação colonial e independência dos mesmos, dado que por muitos anos o continente africano esteve sob jugo da dominação colonial europeia e a maior parte do conhecimento científico era produzido no sentido de satisfazer os interesses das potências colonizadoras.

A perspectiva histórica permite-nos perceber em cada período histórico os paradigmas da produção do conhecimento nas ciências sociais. Esses paradigmas delineavam a maneira e o propósito pelo qual o conhecimento devia ser produzido. Assim, através de um olhar histórico, pode-se reflectir epistemologicamente sobre a natureza do conhecimento que era produzido e a sua finalidade, bem como as suas implicações no desenvolvimento da própria produção científica durante esses contextos históricos.

Na análise, recorre-se aos pensamentos de Lovisolo (1996), do qual ressalta-se a ideia de estratégias científicista e academicista e de Bourdieu (1997), do qual retira-se a ideia de campo científico e autonomia. Assim, ao se analisar os dois períodos da produção do conhecimento em Moçambique, verifica-se que nesses períodos a ciência esteve a serviço do Estado, embora os interesses tenham sido diferentes. No período colonial, os estudos científicos visavam essencialmente legitimar e dar visibilidade à presença colonial portuguesa no país; e no período pós-independência, a ciência continuou ainda ao serviço do Estado, sendo aplicada com uma orientação ideológica e clara de formação de “Homem Novo” que pressupunha a destruição do que o governo chamou de “obscurantismo, crendices e ignorância”.

Em relação às tendências actuais da produção do conhecimento nas consultorias, importa referir que apesar de este conhecimento ser produzido por cientistas sociais, não deve ser confundido com conhecimento científico. Todavia, as consultorias podem funcionar como uma “mão invisível” para o desenvolvimento da ciência em Moçambique se os cientistas sociais identificarem e explorarem essas potencialidades.

Sobre a Epistemologia

A epistemologia, segundo Azambuja (2009), pode ser entendida como o ramo da filosofia que aborda o conhecimento humano. Numa abordagem mais ampla, a epistemologia estuda a

natureza do conhecimento e sua justificação. Este autor refere que existem três problemas centrais da epistemologia a saber: *caracterização do conhecimento, cepticismo e método*¹¹.

A epistemologia, como qualquer outra área de saber, conheceu transformações ao longo do tempo. Numa primeira fase, segundo Jacobina (1999), tinha-se a *epistemologia especulativa* que remota aos gregos, onde a preocupação era analisar como o conhecimento se processa, o que é a linguagem e a verdade; depois desta epistemologia tem-se aquela que evita qualquer discurso especulativo e denomina-se *epistemologia normativa*, com a finalidade de determinar a forma como os cientistas devem praticar a ciência, onde se destaca o falsificacionismo popperiano. Todavia, esta epistemologia também sofreu uma ruptura com a chegada da *epistemologia histórico-interpretativa*, que procura examinar numa perspectiva crítica-genético-interpretativa, não apenas os processos de produção de conhecimento científico, como também os produtos da actividade científica e as próprias normas de validação.

Jacobina (1999) sustenta que a epistemologia histórico-interpretativa é da grande contribuição de Thomas Kuhn, com a introdução da noção de “estrutura da comunidade científica”. Assim, a comunidade científica é formada pelos praticantes de uma especialidade científica, unidade produtora e legitimadora do conhecimento científico, sendo que esta comunidade partilha um paradigma (axiomas, definições, leis, crenças, valores, exemplos compartilhados), que, por sua vez, tal paradigma pode sofrer uma anomalia; caso o paradigma não souber responder a anomalia, pode levar à crise do mesmo que, por seu turno, leva ao surgimento de um outro paradigma para a instauração da ciência normal, trazendo assim, a noção de revolução científica (reconstrução que altera os conceitos, leis, teorias, métodos e aplicações).

Assim, falar do olhar epistemológico na produção do conhecimento científico significa, em simultâneo, falar da relevância da epistemologia nas ciências sociais, se considerarmos que a epistemologia contribui no delineamento do que é ciência, a razão pela qual o conhecimento científico se difere de outros tipos de conhecimentos.

¹¹ Na caracterização do conhecimento, a preocupação da epistemologia é responder a questão do que é conhecimento, com vista a distinguir o saber que pode ser qualificado de conhecimento científico de outros tipos de saber como crenças e opiniões. O cepticismo funciona como uma força propulsora da investigação epistemológica, onde contestar constitui uma condição necessária para o sucesso, quer da própria epistemologia bem como das ciências. O método tem a ver com a maneira como obtemos e justificamos o conhecimento.

Análise histórica da produção da pesquisa social em Moçambique

Para se compreender a produção do conhecimento científico em Moçambique, durante o período colonial, pós colonial e as tendências actuais, é importante antes compreender, como afirma Bourdieu (1997), que a produção do conhecimento científico, especificamente das ciências sociais não é alheia ao contexto social, político e económico. Nesta lógica, para se perceber a pesquisa científica é necessário compreender a relação que existe entre o contexto social, político e económico e a própria produção científica, pois estes domínios são inextricáveis, não se pode levar um em conta em detrimento do outro. Como lembra o autor supracitado, a ciência é um “campo de lutas”, portanto tem que se olhar para a forma como os agentes se relacionam com as diversas instituições. A história da pesquisa social em Moçambique apresenta-se como um campo de lutas marcado por vozes concordantes e ou discordantes entre elas e o poder político. O outro conceito que importa referenciar do mesmo autor é o conceito de “autonomia” que significa a capacidade de refracção ou seja *retraduzir sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas* (Ibid, p. 22).

Para Lovisolo (1996), a produção do conhecimento, considerando o ambiente político, social e económico em que se vive num determinado contexto, é condicionada pela escolha de estratégias pelos sujeitos da ciência (cientistas sociais), tais estratégias são: a estratégia intervencionista ou científicista e a estratégia academicista ou de renúncia¹².

A história da investigação social no presente artigo não vale *per se*, mas por mostrar o contexto em que determinadas opções foram seguidas em detrimento de outras, fugindo-se assim do discurso externalista, fatalista e reducionista defendido por vários historiadores da investigação científica. Procedendo-se assim, os cientistas sociais não são vistos como meros reprodutores da ideologia do poder político, mas sim como sujeitos da sua história, movidos por seus interesses e valores. Assim, socorremo-nos do pensamento de Bourdieu, segundo o qual “*é a estrutura das relações objectivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer*” (Bourdieu 1997, p. 23).

¹² Segundo Lovisolo (1996), a estratégia intervencionista propõe a reestruturação do mundo, da ordem social e cultural por meio do conhecimento científico e reclama pela necessidade de uma ciência útil e direccionada para a intervenção na área económica, social e cultural da vida social. A estratégia academicista caracteriza-se basicamente por insistir na separação entre ciência e política, isto é, renuncia a intervir na política a partir da ciência, o papel da ciência é simplesmente de compreender os fenómenos sociais.

A Pesquisa social no período colonial

Durante o período colonial havia pouca pesquisa social (Egero 1977, Fernandes, 2011). Muitos estudos em Moçambique consistiam em descrições etnográficas, estatísticas, estudos sobre questões de diplomacia portuguesa, monografias, leis e instituições. Neste período, *“a descrição tinha uma objectividade e uma razão de ser... a descrição devia ser imediatamente útil a nível de política colonial, dando vida a uma legislação homogénea a curto prazo”* (Gallo, 1988, p. 86).

Nos anos 60, introduz-se os estudos superiores em Moçambique devido às pressões externas e internas de descolonização e em 1962 funda-se a primeira instituição de ensino superior em Moçambique, com a denominação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968, a mesma passa para a categoria de Universidade, com o nome de Universidade de Lourenço Marques, que em 1976 passa a ser designada de Universidade Eduardo Mondlane. Os primeiros cursos a serem ministrados, segundo Egero (1977), eram mais direccionados as ciências naturais¹³.

Segundo Egero (1977), as disciplinas de História, Geografia e Filologia Românica passam a ser ministradas só a partir de 1969. Em 1970, foi instituído o curso de Economia e não havia estudos relativos à Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas e Direito, pois de acordo com a perspectiva colonial, eram cursos que só poderiam ser feitos na Metrópole, o que, por seu turno, desempenhavam um papel excludente e elitista. As ciências sociais foram restringidas uma vez que o governo colonial desconfiava do carácter questionador e crítico das mesmas.

O modelo de universidade em Portugal foi replicado em Moçambique e este era centralizado e dependente do Ministério de Educação português. Assim, o governo decidia os cursos a serem ministrados. A pesquisa social não era muito desenvolvida também na Metrópole¹⁴, por isso o *“carácter autoritário do sistema político português sob a direcção de António Salazar e Marcelo Caetano não era também conducente a uma ciência social crítica em Moçambique colonial”* (Ibid, p. 45). A pesquisa e o ensino universitário estavam separados, o que ia de

¹³ Segundo Silva (s/d) as disciplinas foram ciências pedagógicas, formação médico-cirúrgica, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Electrotécnica, Engenharia Química-Industrial, Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária.

¹⁴ Mazula (1995) afirma que a Antropologia havia se desenvolvido na Metrópole como uma Ciência Global do Homem Africano.

acordo com os interesses do sistema político autoritário português, que não abria espaço para o debate e questionamento.

O sistema de educação montado, segundo Silva (s/d), servia primeiro para reforçar a ideologia do regime e em segundo lugar para contornar a possibilidade de se produzir uma elite educada que pudesse se constituir numa oposição política e um grupo forte de intelectuais. Segundo Taimo (2010), Eduardo Mondlane denuncia este carácter alienante do sistema ao afirmar que este tinha duas finalidades, nomeadamente, formar um elemento da população africana que agiria como intermediário entre o estado colonial e as massas e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado. Segundo o mesmo, a educação tinha um papel civilizador ou domesticador do selvagem.

Para Monteiro (2010), os colonizadores usaram a ciência para dominar os povos naturais através da imposição dos saberes ocidentais, sem ter em consideração os saberes dos povos africanos. De facto, *se em todos os tempos da história houve dominação colonial, só a colonização contemporânea se fundamenta ideologicamente por intermédio da ciência, mas especificamente, da ciência social* (Pereira 1986, p. 196). Muitos estudos efectuados neste período eram instrumentalizados no sentido de legitimarem a presença colonial portuguesa em Moçambique. Aliás, essa ligação entre a ciência e a administração colonial é identificada por Galo ao afirmar que *os relatórios confidenciais analisados demonstram ser funcionais às decisões de política colonial e, portanto, são expressão do modo como se praticava a defesa da “utilidade nacional”, das colónias que o plano requeria* (Pereira, 1986, p. 82).

Entende-se com as exposições acima efectuadas que a ciência estava ao serviço da administração colonial e servia como forma de legitimar a presença colonial em Moçambique. Este facto vai depois servir de justificativa para um sentimento de repulsa em relação a alguns ramos de saber que foram muitos utilizados pelo governo colonial, por exemplo, a Antropologia. A ausência de questionamento e crítica social e política na pesquisa social neste período é resultado de uma estratégia adoptada pelo sistema colonial português para manter a sua estrutura de dominação, o que, por seu turno, influenciou a postura que o governo da pós-independência teve em relação à pesquisa e ensino superior em Moçambique.

A pesquisa social no período pós-independência

A independência de Moçambique, em 1975, trouxe consigo novos desafios a todos os níveis. Em todos os campos, a palavra de ordem era “ruptura” - ruptura com a exploração colonial, ruptura com as estruturas coloniais¹⁵, ruptura com as práticas “obscurantistas tradicionais”, etc., - e a pesquisa social e o ensino não foram exceção, conforme pode-se ler na Lei do Sistema Nacional de Educação n° 4/83, artigo 4 segundo o qual “o *Sistema Nacional de Educação tem como objectivo central a criação de um Homem Novo, livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista ...*” (Pereira, 1983, p. 14).

Existe neste período uma vontade política para se desfazer dos antigos paradigmas das ciências que olhavam para o indígena como um indivíduo sem cultura e próximo da natureza. Há uma tentativa de renascimento do “Homem Moçambicano”, onde em vez de vestir a pele de selvagem, primitivo e sem cultura é visto como um “Homem Novo”, virado para o progresso; entretanto, sujeito da sua história, desamarrado das teias do “*obscurantismo e educação tradicional*” (Lei do Sistema Nacional de Educação n° 4/83, p. 12). Havia uma procura por se reescrever a história do povo Moçambicano antes, durante e depois da colonização (Egero 1977, Mazula, 1995, Fernandes 2011).

Segundo Fernandes (2001), a ciência joga também um papel fulcral nesse processo e o Centro dos Estudos Africanos (CEA) é instituído em 1976 para o efeito. Do período da produção socialista à economia de mercado e ao processo de paz e reconstrução, a produção em ciências sociais no período pós-independência em Moçambique mostra-nos uma marcada influência dos diversos desafios, processos de transição e reformas que num período tão curto abrangeram Moçambique. Assim, o processo relativo à implantação de uma economia e uma sociedade socialista, o impacto da guerra, o processo de paz e a construção de uma sociedade democrática marcam a produção científica em Moçambique.

Moçambique ressentia-se da carência de quadros na Universidade, exiguidade de investigadores, inexistência de pesquisas que olhassem para o Moçambique daquele período e os seus desafios para o desenvolvimento socialista (Fernandes 2011, p. 88). Dentro deste quadro

¹⁵ De acordo com Trindade, o período pós-independência caracterizou-se por uma radicalização do discurso e do empenho do governo contra as estruturas herdadas no período colonial, onde “*destruir as estruturas do passado não é tarefa secundária, não é luxo ideológico é condição do triunfo da revolução*” (2003, p. 104).

de carências verificou-se uma pressão aos cientistas no sentido de produção de conhecimento relevante para a resolução de problemas actuais e pontuais que o país enfrentava (ibidem). Assim, a ciência produzida¹⁶ era pragmática e utilitária, focando-se no paradigma da solução de problemas do país o que significou uma maior intimidade com o poder político.

A criação do CEA não foi premeditada conforme atesta Fernandes (2011). Ela foi fruto de uma necessidade, primeiro de revitalização das ciências sociais nas ex-colónias africanas e segundo de produção de conhecimento útil para a solução dos problemas do país, sob a direcção da FRELIMO. O autor supracitado mostra que as pesquisas realizadas por este centro foram “encomendas do poder” e, portanto, visavam responder de forma pontual aos desafios actuais do país em transição. Estudos como a “Questão Rodésiana”, o “Mineiro Moçambicano”, “O Problema do Desemprego” são citados como exemplos desta relação muito íntima entre a pesquisa social e os interesses do poder político.

Contudo, seria erróneo olhar para os cientistas do CEA como um corpo homogéneo de meros reprodutores da ideologia dominante da FRELIMO, embora a influência desta sobre a produção científica tenha sido muito forte. Daqui ressalta-se a ideia da ciência como um campo. Fernandes (2011) mostra que com a vinda de novos pesquisadores como Ruth First com o seu rigor científico trouxe uma nova “lufada de ar” no CEA. As lutas agudizaram-se entre vozes que queriam que a ciência fosse feita para se resolver os problemas imediatos do país (por exemplo, o então reitor Fernando Ganhão) e as vozes que queriam uma ciência mais reflexiva que pensava os problemas sociais e “discompromissada” com a ortodoxia da ideologia política vigente (mencionando-se neste caso, a Ruth First, o Aquino de Bragança, etc.). Estes últimos viam uma necessidade de se renegociar o papel dos cientistas e a sua relação com poder político. Contudo, o paradigma da ciência aplicada manteve-se inalterado.

Estas vozes discordantes, segundo Fernandes (2011), começam a declinar, face a voz dominante do governo da FRELIMO, mais “vigilante” com a morte de Ruth First em 1982 e de Aquino de Bragança em 1986; e ainda com a assinatura dos acordos de Nkomati, a crescente crise económica e o agravamento da guerra civil no país. O reitor Fernando Ganhão fazia ressonância aos discursos da ideologia dominante, segundo pode-se ler numa entrevista que ele deu ao jornal *Notícias*, de janeiro de 1975:

¹⁶ Não só a pesquisa era pragmática como também o ensino estava virado para o desenvolvimento, sendo por isso as universidades apelidadas de “*Developmental Universities*” (Sawyer 2004; Shivji 2005; Mamdani 2007 apud Silva 2010, p. 6).

Transformar a universidade de Lourenço Marques desde sempre ao serviço do poder colonial numa instituição educativa ao serviço do poder popular exige orientação, pela vanguarda organizada do povo – a FRELIMO – e na participação de todos os elementos na sua gestão segundo os princípios da democracia popular, e ainda na identificação de todos os universitários com a causa popular (Fernandes 2011, p. 86).

Esta postura é o que Lovisolo (1996) chama de estratégia cientificista ou intervencionista que nas suas palavras:

Pretende criar uma ordem social que estabeleça um claro lugar para a ciência. Coloca-se em disputa pela orientação geral da sociedade e também concorre para atrair ou estabelecer relações com o povo, o qual, quase sempre, pretende conduzir, consciencializar, desalienar ou educar (Lovisolo, 1996, p. 4).

Isso permite-nos perceber que tanto no período colonial, como no período pós-independência, a produção científica permaneceu vinculada à administração e visava acima de tudo assegurar que os interesses desta fossem concretizados. Estamos assim, face a uma instrumentalização da ciência, onde inicialmente no período colonial ela visava legitimar a presença colonial portuguesa, e no pós-independência visava formar um “Homem Novo”, “liquidar o obscurantismo e a ignorância”.

A Pesquisa social em Moçambique: tendências actuais

Ao se propor abordar a questão das tendências actuais da pesquisa social em Moçambique, pretende-se reflectir sobre o trabalho que está a ser feito pelas consultorias e o seu contributo para o desenvolvimento da pesquisa no país.

O surgimento das empresas de consultoria em Moçambique, de acordo com Meneses (2003), pode ser datado do período pós-guerra civil (década de 1990) e início dos anos 2000. Nestes períodos, como mostra a autora, foram fundadas várias organizações não-governamentais, associações, institutos e centros de estudo sem fins lucrativos que tinham interesses específicos em diversas áreas tais como saúde, justiça, género, desenvolvimento, entre outras. Estas organizações permitiram que no mesmo período se criasse empresas de consultoria em diversas áreas com a finalidade de realizarem estudos e consultoria, contudo numa base lucrativa e dentro de um espírito empresarial.

A autora acima citada refere ainda que no país o papel das consultorias inclui desde o apoio à formulação de políticas, avaliação do desempenho sectorial até ao planeamento, monitoria e avaliação de projectos e indivíduos; o que quer dizer em termos teóricos que o trabalho de

consultoria consiste em apoiar as agências internacionais na promoção do desenvolvimento que estas pretendem promover.

As consultorias têm passado despercebidas no que se refere a uma análise epistemológica e muito pouco se questiona a “cientificidade” dos seus trabalhos. Por conseguinte, o trabalho desenvolvido pelas empresas de consultoria em Moçambique carece de uma análise minuciosa no que tange à sua cientificidade e contribuição na produção científica em Moçambique.

Não se pode negar o impacto que as consultorias têm na pesquisa em Moçambique, conforme pode-se atestar no seguinte extracto:

Por um lado, ao oferecerem aos investigadores empregados no sector público e aos recém graduados oportunidades de emprego normalmente bem remuneradas contribuem para uma fuga de “cérebros interna”, por outro lado, ao realizarem grande parte dos seus trabalhos com financiamento assegurado (embora limitado em termos das possibilidades de colheita de informações de base) e quase sempre de proveniência externa, constituem mais uma forma de competição com as instituições de investigação e de ensino, principalmente as públicas (Silva et al *apud* Meneses 2003, p. 691).

Uma análise do conhecimento que é produzido pelas consultorias pode ser feita recorrendo-se aos ensinamentos de Berger sobre a produção do conhecimento científico. Ao explicar o que é sociologia, ele afirma que “*a sociologia não é uma acção, é sim uma tentativa de compreensão... o que a sociologia busca é um acto de percepção pura, tão pura quanto o permitem os meios humanamente limitados*” (Berger 1991, p. 13-14). Ainda, de acordo com este autor, embora o cientista social seja uma pessoa com muitos valores, ao se dispor a efectuar um trabalho de natureza científica, precisa despir-se de todos os valores e vestir um único valor, o da “*integridade científica*”.

Em Moçambique, grande parte do trabalho que é realizado pelas consultorias é produzido em termos de perspectivas e alternativas de desenvolvimento derivado de generalizações dedutivas e de observações parciais; a finalidade prática desse trabalho é no sentido de alterar o mundo, de modo predeterminado, com vista ao seu melhoramento; porém, a “cultura” do local onde se pretende promover o tal desenvolvimento é considerada algo ilógico e irracional e, ainda segundo essas consultorias, não raras vezes obsta o desenvolvimento. Nessa perspectiva, localmente só se aproveita aquele conhecimento que pode ajudar na concretização do projecto de desenvolvimento das agências responsáveis pela mudança social e os outros saberes que não

são entendidos dentro desta perspectiva são desqualificados e não chegam a fazer parte do relatório do consultor (Meneses 2003, p. 697-700).

O facto de as metodologias serem elaboradas e impostas pelas agências que contratam o consultor gera para além de situações de autêntica incompreensão da realidade social que este se engaja a estudar, como também uma contínua inobservância da “integridade científica”, conforme observou Meneses:

Muitos projectos de investigação na área das ciências sociais, são no apenas em termos formais, pois os investigadores pouco tempo passam trabalhando em diálogo com os seus informantes, sendo incapazes de identificar se o seu quadro teórico normalmente traçado antes da saída para o campo se adequa a realidade encontrada e igualmente incapazes, caso tal adequação não se verifique, de o modificar (Meneses, p. 2003, p. 695).

Ao se recuperar a ideia de campo de lutas, de Bourdieu (1997), verifica-se que os pesquisadores sociais envolvidos nas consultorias produzem trabalhos de acordo com os interesses e objectivos daquelas sem questionarem os pressupostos e métodos que as mesmas impõem para a recolha e análise de dados; sendo a posição dos pesquisadores muito precária. Assim, ao se olhar atentamente para o que está a ser feito pelas consultorias e os pressupostos da produção do conhecimento científico verifica-se que o que as consultorias fazem não se deve confundir com ciência. Um trabalho científico não se considera de natureza científica pelo simples facto de ter sido feito por um cientista (social), mas pelo uso sistemático de métodos, quadro teórico e contínuo questionamento dos mesmos.

Importa salientar que não é objectivo da presente reflexão desvalorizar o trabalho efectuado pelas consultorias, pois apesar das suas limitações estas podem constituir um meio de se incrementar e desenvolver a produção do conhecimento científico em Moçambique. Para além de que ao proporcionarem um espaço para os pesquisadores produzirem conhecimento sobre uma determinada realidade social com fim utilitário com vista a satisfação dos interesses das próprias agências contratantes, a imposição dos métodos e pressupostos de pesquisa as coloca na situação de actuarem como uma “mão invisível” para os cientistas sociais engajados com a “causa científica”. E os seus relatórios podem também ser usados como uma fonte de dados sobre a realidade social estudada.

Conclusão

Analizada a produção do conhecimento em Moçambique, verifica-se que a ciência foi instrumentalizada tanto pelo governo colonial como pelo governo do pós-independência.

Durante o período colonial, a produção do conhecimento científico visava legitimar e dar visibilidade à presença colonial portuguesa em Moçambique, permitindo a este governo dominar as populações locais em quase todos aspectos da sua vida, e levando estas ao “mimetismo cultural”; o que foi possível através da política de assimilação adoptada pelo governo colonial, que se traduziu pelo não reconhecimento e respeito da diversidade sociocultural.

Apesar de ter havido, no período pós-independência, um interesse político de se desfazer dos paradigmas coloniais de produção do conhecimento, que não respeitavam a diversidade sociocultural, e que viam o “indígena” como uma pessoa sem “cultura”, isto é, próximo da natureza, o governo da FRELIMO replicou o modelo usado pelo governo colonial; nesse período pós-independência, a ciência devia permitir a criação do “Homem Novo”, visando acabar com o “obscurantismo, credices e ignorância”. Portanto, a produção científica permaneceu ao serviço do Estado. Nos dois períodos a ciência tinha um cunho intervencionista e visava apoiar e justificar os objectivos do Estado. Este facto reduziu a autonomia da pesquisa científica e levou a muitas deficiências no que concerne à produção e publicação científica e levou a uma “*proletarização dos cientistas*”.

Em relação às consultorias, há uma necessidade dos “cientistas consultores” renegociarem de uma forma equilibrada o seu papel, sem prejuízo de uma área em detrimento da outra e de salvaguardarem a “*integridade científica*”. E isso, aliado a um maior investimento público e privado, pode levar a um aumento qualitativo e quantitativo da produção do conhecimento científico em Moçambique. Portanto, esta renegociação constitui em si um desafio do qual depende o desenvolvimento de uma pesquisa social mais (auto)consciente e (auto)reflexiva, robustecida e autónoma.

Bibliografia

AZAMBUJA, A. “Epistemologia e Metodologia” in *Retrieved August 1st* from [http://www2.abiliozambuja.sites.uol.com.br/ep met.pdf](http://www2.abiliozambuja.sites.uol.com.br/ep%20met.pdf). 2009.

BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. Rio de Janeiro: Petrópolis Vozes. 10ª Edição, 1991.

BOURDIEU, Pierre. “Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*”, n. 2/3, jun. p. 88-104. Tradução de Paula Montero, 1976.

BOURDIEU, Pierre. *Os Usos da Ciência: Por uma Sociologia clínica do Campo Científico*. Paris. Editora UNESP, 1997.

CABAÇO, José. *Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação*. São Paulo. Universidade de São Paulo. Tese para a obtenção do Grau de Pós-graduação em Antropologia Social, 2007.

FERNANDES, Carlos. *Saber, Poder e Ideologia na Produção Científica do CEA (1975-1984)*. Universidade Eduardo Mondlane. Monografia para a obtenção de grau de Licenciatura em Sociologia, Maputo, 2003.

FERNANDES, Carlos. *Dinâmicas de Pesquisa em Ciências Sociais no Moçambique pós – independente: o caso do Centro de Estudos Africanos, 1975-1990*. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Tese de Doutorado para obtenção do Grau de Doutor em Estudos Étnicos e Africanos, 2011.

GALLO, Donato. “O saber Colonial e a Antropologia Aplicada Através dos Relatórios Confidenciais do Centro de Estudos Políticos e Sociais (1950-1960) in *Antropologia e Colonialismo o Saber Português*. Lisboa: erheptágono, 1988.

JACOBINA, R. “O paradigma da epistemologia histórica: a contribuição de Thomas Kuhn” in *História, Ciências, Saúde -Manguinhos*, 1999.

LOVISOLO, Hugo. *Comunidades científicas: Condições ou estratégias de mudança?* S/L, 1996.

MATTALO Jr, H. “A Problemática do conhecimento” in Carvalho, M. (ORG) *Construindo o Saber*. Rio de Janeiro. Papirus Editora, 1995.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

MENESES, Maria. “Agentes do conhecimento? A consultoria na produção do conhecimento em Moçambique”. In B. S. Santos (ed). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um Discurso sobre as Ciências* Revisitado. Porto, Afrontamento, 2003.

MONTEIRO, Maria. *Ciência e tecnologia: Produção do Conhecimento Científico em Moçambique entre 2003 a 2008*. Porto Alegre. Universidade Federal Rio Grande do Sul. Dissertação para o Grau de Mestre em Sociologia, 2010.

PEREIRA, Rui. “Antropologia aplicada na política colonial portuguesa do Estado Novo” in *Revista Internacional de Estudos Africanos*. 4:191-235, 1986.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação de Moçambique*. Maputo, 2006.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Boletim da República. 1983. *Lei do Sistema Nacional de Educação nº 4/83*.

SILVA, Teresa Maria da Cruz “Moçambique: um perfil”. (s/l. s/d). Arquivo disponível em <http://www.ces.uc.pt/emancipa/gen/mozambique.html>, consultado no dia 05 de Setembro de 2012

SILVA, Teresa Maria da Cruz. *O Público, o Privado e o Papel Social das Universidades em África*. CODESRIA, 2010.

TAIMO, Jamisse. *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. Universidade Metodista de Piracicaba. Tese de Pós-graduação, Piracicaba, 2010.

TRINDADE, João. “Rupturas e Continuidades nos processos políticos e jurídicos” in Santos, Boaventura e Trindade, João. *Conflito e Transformação Social: Uma Paisagem das Justiças em Moçambique*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

DOCUMENTO_HÉLDER MARTINS_Texto Mondlane o Homem, Académico Nacionalista
Papel Unidade Nacional

Documento

Publicação de Homenagem a EDUARDO MONDLANE Por ocasião do 50º Aniversário da sua Morte

Pelo Prof. Helder MARTINS

Maputo, 20 de Junho de 2019

«Mondlane: o Homem, o Académico, o Nacionalista e o seu Papel na Construção da Unidade Nacional»

Mondlane: O Humanista

Baseado na minha convivência com Mondlane, posso afirmar que ele era um intelectual irradiando simpatia e simplicidadeⁱ.



Do ponto de vista racial, Mondlane era um homem liberto. Isto apesar de ele ter sido vítima do racismo, do «apartheid» e da discriminação racial. Mas ele triunfou de todas essas dificuldades e dos obstáculos a que teve de fazer face, por causa da discriminação racial^{i e ii}.

Também é verdade que, no meio de todas essas dificuldades, também beneficiou da solidariedade e de apoios, que o ajudaram a vencer os obstáculos. E esses apoios eram de **homens de todas as raças, incluindo brancos**. Ele podia estar profundamente marcado, pela raiva e pelo ódio racial, como muitos outros, mas **NÃO**. Ele era um homem completamente descontraído e liberto, que compreendia muito bem que, **os brancos não eram todos culpados dos pecados do colonialismo**^{i e ii}.

Ele ama uma mulher branca e casa com ela, tendo para isso de afrontar todos os preconceitos de dois tipos. Por um lado, tem de fazer face ao profundo racismo da sociedade americana da época, que se repercutia na própria família da mulher, que ele tinha escolhido, que não vê nada de bons



olhos esse casamento. Bem pelo contrário! Mas a esse tipo de racismo, ele estava habituado^{i e ii}.

Porém, com essa escolha de uma branca e esse casamento, ele passa a ter de enfrentar uma nova forma de racismo, o dos seus familiares e amigos, que também não viam de bons olhos essa ligação.

Ele tem mesmo de enfrentar a oposição dos pastores suíços, que o tinham apoiado, uma boa parte da sua vida, que achavam que, esse casamento inter-racial não era conveniente para o seu futuro, como missionário ou como político e que já lhe tinham arranjado um noivado de conveniência^{i e ii}.

Mondlane passou por tudo isso e comportou-se sempre com a sua racionalidade de homem de Ciência, de investigador dos fenómenos sociais, de estudioso do Homem e do seu comportamento na Sociedade. Por isso Mondlane é daqueles que mais cedo compreendeu que, **a moçambicanidade não se podia avaliar pela cor da pele**^{i e ii}.



Muito cedo ele também compreendeu que, **era preciso não confundir o colonialismo português, com o povo português**. Ele sabia muito bem que, os brancos não podiam ser todos metidos no mesmo saco e que, já naquela altura, havia brancos moçambicanos e até alguns de outras nacionalidades, que queriam sinceramente contribuir para a Luta de Libertação Nacional, tanto ou mais, do que muitos negros^{i e ii}.

Ele também sabia que, havia traidores de todas as raças.

Por isso, desde sempre, Mondlane defendeu a necessidade de encontrar formas para poder integrar, no Movimento de Libertação, os brancos que honestamente o quisessem^{i e ii}.

Mas ele sabia que, naquela FRELIMO, ainda tão frágil e incipiente, poucos eram aqueles que compartilhavam as suas ideias. Decerto, Marcelino dos Santos era um deles, com quem Mondlane podia contar. Os intelectuais como Joaquim Chissano, Pascoal Mocumbi e outros, como Lourenço Mutaca e Mariano Matsinha, que tinham sido estudantes em Lisboa e que tinham chegado a Dar-es-Salaam, em princípios de 1963, potencialmente, também estariam do seu

lado. Entre os restantes membros da Direcção da FRELIMO haveria talvez alguns, como Filipe Samuel Magaia, que entretanto tinha feito treino militar no Norte de África e na República Popular da China e tinha assumido a direcção do Departamento de Defesa, ou ainda Jaime Rivaz Sigaúke, Secretário para a Organização, que igualmente, poderiam segui-loⁱⁱ.

Mas a Direcção da FRELIMO era, nessa altura, muito mais do que isso.

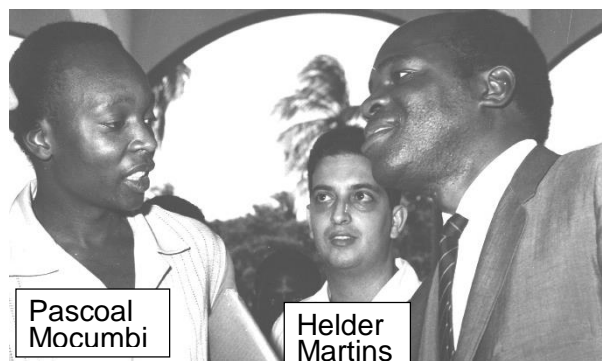
Em início de 1964, aquilo que mais tarde se veio a revelar como um potente grupo dentro da FRELIMO, o dos político-militares, ainda não existiaⁱⁱ, pois que, os que tinham ido fazer treino militar no estrangeiro (cerca de 200, na Argélia, entre os quais Samora Machel, mas grupos mais pequenos treinaram na República Popular da China, URSS, Egipto e Coreia do Norte), ainda não tinham regressado.

Pelo contrário, o Comité Central, que era um órgão, ao mesmo tempo representativo e executivo, além de ser constituído pelos Chefes de Departamento, tinha uma série de representantes dos comités de base, a que vulgarmente se chamavam os «Chairmans»*, que na sua maioria eram representantes de diversos grupos étnicos e que, no essencial, não passavam de chefes tribais. Esses ainda viam todos os brancos, como agentes do colonialismo, para não dizer pior. E Mondlane sabia dissoⁱⁱ.

Por outro lado, havia, na Direcção da FRELIMO, alguns como, o Vice-Presidente Uria Simango e o então Secretário Executivo Silvério Nungo, que não viam a colaboração de brancos com bons olhos, mas eram muito volúveis e numa reunião formal tomariam posição, segundo as circunstâncias de momento. Em certas circunstâncias e em certos ambientes, não queriam mostrar-se racistas, mas noutras circunstâncias e noutros contextos, exprimiriam a sua desconfiança, em relação à possibilidade de colaboração de brancos. Mondlane conhecia-os todos muito bem. Sabia o que lhes ia no foro íntimo e o que deitariam da boca para fora, em que circunstâncias. Não esqueçamos que Mondlane era Professor de Antropologia Social e que conhecia bem o seu povoⁱⁱ.

* Era assim que se pronunciava, utilizando a palavra inglesa, com um plural aportuguesado.

Numa análise histórica científica, é bom não ignorar que Mondlane tinha interesses directos na aceitação dos brancos moçambicanos. Quanto mais cedo fosse aceite a colaboração dos brancos moçambicanos, na Luta de Libertação Nacional nas fileiras da FRELIMO, mais cedo e mais completa seria a aceitação da participação plena da sua própria mulher. A Janet já dirigia o Instituto Moçambicano, mas a sua aceitação ainda não era total. Para alguns (ou talvez para muitos) ela ainda era só, a mulher do Presidente, que se tem de aceitar como tal, mas ainda estava muito longe de ser plenamente aceite, como moçambicana e membro da FRELIMO^{i, ii e iii}.



Por todas estas razões, Mondlane tinha achado que, nas primeiras fases da constituição da FRELIMO, em Junho e depois, no Congresso constitutivo, em Setembro de 1962, não era conveniente levantar o problema da participação dos brancos. Nisso foi inteiramente seguido pelo Marcelino. Tiveram muita razão. Teria sido uma discussão emocional, que teria terminado com resultados negativosⁱⁱ.

Logo depois do seu regresso definitivo a Dar-es-Salaam, em Março de 1963, a situação não estava ainda madura e havia sobretudo que apagar todo o fogo, que Leo Milas tinha ateado. Mas lá mais para o fim do ano de 1963, quando a situação começava a entrar no seu «ritmo de cruzeiro», Mondlane pensou que seria a altura de analisar essa situaçãoⁱⁱ.

É preciso aqui indicar que, entretanto, com as notícias da constituição da FRELIMO, sob a liderança de Mondlane, o fluxo de refugiados vindos directamente do interior de Moçambique acentuou-se e não eram só refugiados vindos das províncias do Norte de Moçambique, mas via África do Sul, Suazilândia, Rodésias do Norte e do Sul (respectivamente Zimbabué e Zâmbia) e Niassalândia (Malawi), vinham igualmente pessoas, oriundas das outras regiões de Moçambiqueⁱⁱ.

A FRELIMO tinha também começado a fazer, o que um Movimento de Libertação sério, que tinha abraçado a Luta Armada, devia realmente fazer, isto é, mandar

gente para treino militar em países amigos, desenvolver a organização clandestina no interior do país, organizar campos de refugiados e campos de triagem e de treino em Tanganica, iniciar programas de alfabetização e de educação de crianças e de adultos, com particular preocupação com as mulheres, começar a organizar a assistência sanitária aos refugiados e aos militantes, suscitar o reconhecimento internacional e a solidariedade de outros países amigos e dos povos de países cujos governos eram hostis, etc., etc.. É a isto que eu chamei «ritmo de cruzeiro»ⁱⁱ.

A existência de um Centro de Estudos Moçambicanos, em Argel, suscitava, em Mondlane, dois tipos de reacções, que não eram forçosamente concordantes. Por um lado, actividades como a elaboração de um «Manual de Alfabetização» ou de um eventual «Manual de Educação para a Saúde», de que tanto se falou, mas que nunca viu a luz do dia, eram actividades concretas, úteis ao Movimento de Libertação e, por consequência à FRELIMO, e que demonstravam na prática, aquilo em que Mondlane acreditava: a utilidade de contar com a participação dos moçambicanos de todas as raças. O «Manual de Alfabetização» era uma prova palpável dissoⁱⁱ.

Mas, por outro lado Mondlane tinha a consciência que, deixar desenvolver um Centro de Estudos, fora do controlo directo da FRELIMO e, portanto, fora do seu controlo directo, era potencialmente perigoso, pois que havia sempre a possibilidade duma «derrapagem» e de o Centro, uma vez credibilizado, deixar de estar tão alinhado com a FRELIMO, como estava até aíⁱⁱ.

Mondlane sabia bem que, no seio do grupo, havia alguns indivíduos com teorias pró-chinesas, que achavam que a FRELIMO era «*uma aliança entre o imperialismo americano e o revisionismo soviético*». Nestas circunstâncias, Mondlane achava que, era preciso «*não deixar o jacaré crescer*» e que, era talvez altura, ou de tentar absorver, pela FRELIMO, o Centro de Estudos Moçambicanos ou integrar na FRELIMO as competências do Centro, que foi aliás, o que acabou por acontecerⁱⁱ.

Por último, Mondlane tinha igualmente a consciência plena que, o processo era delicado e que não era seguro que, intelectuais de origem pequeno burguesa, se viessem a adaptar bem às condições de vida forçosamente precárias e desprovidas de conforto, que a Luta de Libertação impunha. Havia também o

perigo do comportamento dos intelectuais brancos, de origem pequeno burguesa, que no conforto da Europa ou do Norte de África pareciam muito revolucionários e muito cheios de teorias políticas, no dia a dia, se não soubessem relacionar correctamente, com os militantes de base, em muitos casos analfabetos ou com muito pouca bagagem académica e provavelmente muito desconfiados do engajamento político desses intelectuais. Isso poderia dar origem a fricções, que **poderiam comprometer o relacionamento inter-racial futuro, tanto durante a Luta de Libertação, como mesmo depois da Independência**. Claro que não há mal que seja irreparável, mas Mondlane preferia que as coisas se passassem bem, desde o início, pelo que havia de rodear-se de todas as precauçõesⁱⁱ.

De entre os moçambicanos das minorias étnicas, que se tinham claramente declarado dispostos a colaborar com a FRELIMO, Mondlane só tinha encontrado pessoalmente, em Paris, o Fernando Ganhão, o Sérgio Vieira, o Tony Almeida Matos, o Amândio Cordeiro, o João Ferreira e o Jacinto Veloso. Acho que eram todos. De mim tinha ouvido falar muito, mas nunca me tinha encontrado pessoalmente. Contudo, eu tinha vários factores a meu favor: era já médico, enquanto os outros eram todos estudantes; a minha profissão era de grande interesse prático para a FRELIMO e, através do trabalho do Centro de Estudos Moçambicanos, já tinha demonstrado, que era capaz de fazer coisas úteis. Por último, eu tinha ainda a vantagem de já ter sido admitido na UDENAMO, possuir cartão e de ter já passado com sucesso, a prova de ser capaz de me relacionar com camaradas negros, com níveis académicos inferiores ao meu e com experiências de vida muito diferentes da minhaⁱⁱ.

Assim, Mondlane achou que **a experiência de participação directa de brancos moçambicanos na luta de libertação nacional devia começar por mim**. Nisso foi inteiramente apoiado pelo Marcelino, que me conhecia também pessoalmente e que tinha acompanhado de perto as minhas actividades, desde finais de 1961/ /princípios de 62ⁱⁱ.

Nos primeiros dias de Fevereiro de 1964, Mondlane devia participar, em Argel, na cimeira do «Movimento dos Não Alinhados». Ele decidiu que aproveitaria essa ocasião, para me contactar informalmente. Antes, contudo, ele fez uma série de consultas com outros dirigentes da FRELIMO. Em primeiro lugar, ele tentou assegurar-se de que a sua iniciativa tinha a concordância e seria

secundada, pelo grupo dos intelectuais, a que já me referi anteriormente. Aí não teve dificuldadesⁱⁱ.

Depois quis-se assegurar que, dirigentes de vivência urbana também o apoiariam ou que pelo menos não levantariam problemas de maior. Assim abordou Simango, Magaia, Sigaúke e Nungo, que não ousaram levantar problemas e, pelo menos, da «ponta dos lábios», também apoiaram. Sei que, igualmente, contactou alguns dos «Chairmans» e sei que, entre outros, contactou Lázaro Nkavandame, que na altura, era dos «Chairmans» mais influentes do Comité Central. Surpreendentemente, o Velho Lázaro (como era chamado em sinal de respeito) aprovou a minha participação. Nas suas consultas com alguns destes dirigentes, Mondlane levantou igualmente a questão da forma, que a participação de moçambicanos brancos devia revestir e assim, ele ganhou a convicção de que, o ideal era de que, não viessem para a FRELIMO, como um grupo organizado, mas como pessoas individuaisⁱⁱ.

Mondlane, deliberadamente, não levou o assunto a uma discussão formal no Comité Central. Deixou isso para mais tarde, depois de falar comigo. Também neste caso Mondlane mostrou ser um grande estratega político e um líder com uma profunda sensibilidade, para as especificidades dos comportamentos humanos. Também neste caso, Mondlane mostrou ser Professor de Antropologia Social e demonstrou conhecer bem o seu povoⁱⁱ.

O meu primeiro encontro com Eduardo Mondlane, que foi decisivo para o resto da minha vida, ocorreu, em Argel, a 4 de Fevereiro de 1964 ⁱⁱ.

Mondlane tinha vindo a Argel com Uria Simango e oficialmente estava programado que nos encontrássemos numa reunião, eles os dois, comigo e o João Munguambe, que era nessa altura o Representante da FRELIMO, na Argélia. Mas Mondlane quis, propositadamente, que a primeira conversa fosse sem a presença de Simango e arranjou um estratagema, para o Munguambe levar o Simango para outro lugar e simular um desencontro. Por isso, esse primeiro encontro foi só de Mondlane, comigo. Mondlane disse-me abertamente que, sentia que era um assunto delicado e, por isso, tinha preferido ter uma primeira conversa, sem Simango, para que me pudesse sentir mais livre, pois que ele compreenderia, qualquer que fosse a minha reacção, mas não estava certo de que seria o mesmo com o Simango, que provavelmente teria uma atitude mais

céptica sobre os brancos, para não dizer desconfiada. Por outro lado, ele não me conhecia pessoalmente. Tinha ouvido falar de mim e tinha também ouvido, que eu tinha a intenção de aceitar, mas ele tinha uma certa prudência e não queria que se dissesse qualquer coisa, que pudesse assustar Simangoⁱⁱ.

Só depois, é que tivemos uma segunda conversa, na presença de Simango. Mondlane considerava muito importante esta conversa com Simango, pois este estava muito mais ligado a todo o grupo dos «Chairmans» e teria uma certa influência sobre eles. Mondlane era muito respeitado pelos «Chairmans», mas, ao mesmo tempo, era visto como um intelectual, que tinha vivido muitos anos fora do país e que estava, segundo eles, menos ligado às realidades e sentimentos das bases. Simango era um pastor protestante, sem grande bagagem académica, que os «Chairmans» sentiam mais perto deles. Por isso, Mondlane achava importantíssimo, que Simango também levasse uma impressão positiva do encontro comigo, que, contudo, Mondlane queria preparar, com uma conversa prévia, só comigo. Mas, não havia, de maneira nenhuma, intenção da parte de Mondlane, de evitar que Simango falasse comigoⁱⁱ.

É bom também explicar aqui, com que sentimento eu participei nesses encontros. Em primeiro lugar, eu já sabia que Mondlane vinha, para me convidar a ir, para Dar-es-Salaam. Portanto, eu aguardava o encontro com uma certa ansiedade, mas, ao mesmo tempo, com uma grande expectativa, no sentido positivo da palavra, pois mesmo antes de iniciar a conversa, eu sabia que, esse encontro seria de uma extraordinária importância para a minha vida e que algo iria mudar. O simples facto de se realizar aquele encontro significava que, aquilo por que me tinha batido até aí, isto é, participar mais directamente na Luta de Libertação Nacional, ia, talvez, poder concretizar-seⁱⁱ.

Para mim, nessa altura, já era claro que, participar directamente na Luta de Libertação significava integrar-me na FRELIMO e militar nela, como outro militante qualquerⁱⁱ, tanto mais que já tinha pertencido à UDENAMO.

Desde os primeiros momentos da nossa conversa, Mondlane captou a minha simpatia. Ele era um indivíduo carismático, que sabia falar às pessoas de qualquer estrato social ou de qualquer nível académicoⁱⁱ. Ele sabia relacionar-se facilmente com todos: tanto com os intelectuais moçambicanos, como com os dos diversos países onde viveu, mas igualmente com as pessoas com menos habilitações literárias e até com analfabetosⁱ.

Quando em Janeiro de 1967, pela primeira vez visitou as zonas libertadas de Cabo Delgado, ele demonstrou essa sua capacidade e conquistou o coração das populaçõesⁱ.



Mas ele gostava de falar aos intelectuais e sabia agradar-lhes. Mondlane irradiava simpatia. Aliás, Mondlane sempre evidenciou estas características, no resto do tempo em que tive o privilégio, de com ele privarⁱⁱ.

Mondlane cresceu e foi educado por missionários presbiterianos, num país (o Moçambique colonial) profundamente dominado pela religião católica, mas onde o Islão era praticado por muitos dos seus compatriotas. Durante a luta e mesmo já antes, relacionou-se com ateus. **Com todos soube sempre conviverⁱⁱⁱ.**

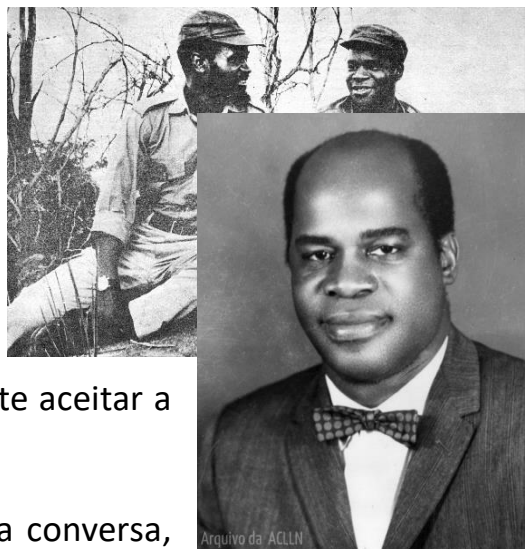
Quero aqui também **sublinhar a integridade de Mondlane**. Ele largou uma situação financeira sólida como Professor na Universidade de Siracusa (EUA), para se consagrar à Luta de Libertação de Moçambique. Ao instalar-se com a família em Dar-es-Salaam, ele comprou um automóvel pessoal e uma casa, com as suas próprias economias, que tinha do seu trabalho anterior. **Não pediu nada à FRELIMO!**

Ele percorreu mundo para obter financiamentos para a FRELIMO, mas **nem um cêntimo foi desviado.**

Sempre que, na FRELIMO houve dirigentes que quiseram tirar benefícios da Luta de Libertação em proveito próprio e engajar-se em actividades para exploração do Povo, Mondlane opôs-se firmemente a isso e deu o seu exemplo de integridade e de transparênciaⁱⁱⁱ.

Daquilo que pude observar, Mondlane era um líder carismático que, pelo seu humanismo e a sua capacidade de compreender os problemas, os sentimentos e as aspirações da maioria, mas igualmente de cada um, conseguia fazer facilmente aceitar a sua liderança!ⁱⁱⁱ

Por isso, como já afirmei, desde a nossa primeira conversa, **Mondlane captou a minha simpatia!**ⁱⁱⁱ



Mondlane: O Académico

Mondlane era o único moçambicano com um Doutoramento, numa época em que os moçambicanos licenciados eram muitíssimo poucos, os graduados do ensino liceal também eram poucos e a maioria da população (cerca de 97%) era analfabetaⁱⁱⁱ.

Mondlane não era um Doutorado qualquer, como hoje há tantos, que se não sabe bem como conseguiram o Doutoramento. Era Professor numa Universidade americana e já tinha sido alto funcionário do Sistema das Nações Unidas. Portanto, Mondlane era um académico de alto gabarito. A sua formação em Antropologia Social dava-lhe a grande capacidade que tinha de compreender os outros seres humanosⁱⁱⁱ.

Mondlane compreendia que, todos aqueles que tinham alguma formação secundária eram importantes para o Exército de Libertação, mas igualmente eram eles que tinham possibilidade de continuar os estudos. Mondlane explicava esta situação, mas nunca impôs nada. **Deixou sempre que cada um escolhesse o caminho a seguir**ⁱⁱⁱ.

Mondlane: o Nacionalista

O espírito nacionalista de Mondlane surgiu muito cedo na sua vida. O adolescente pastor de gado, já pretendia derrotar o sistema colonial-fascista português. A sua vivência directa do «apartheid» só fez reforçar esse sentimento nacionalista e fez-lhe compreender que, a Libertação de Moçambique estava ligada á Libertação dos povos da África Austral e das colónias portuguesas. A sua vivência nos EUA e a sua actividade de Funcionário do Comité das Nações Unidas para a autonomia dos territórios sob tutela, **não pôde senão consolidar o seu sentimento nacionalista**ⁱⁱⁱ.

Mondlane teve oportunidade de conhecer de perto, entre outros, Julius Nyerere (da Tanzania), Kwame Nkrumah (de Gana), Gamal Abdel Nasser (do Egipto) e Ben Bella (da Argélia), grandes defensores do nacionalismo africano e com eles teceu planos para a Libertação de Moçambique e da Áfricaⁱⁱⁱ.

Mas que tipo de nacionalista era Mondlane?

Esta é uma pergunta muito difícil de responder, porque, **como todos nós, Mondlane também aprendeu muito com a FRELIMO!**ⁱⁱⁱ

O homem que foi assassinado a 3 de Fevereiro de 1969, não era o mesmo que, sob os aplausos da multidão, em 1962, chegou a Dar-es-Salam, para o Congresso constitutivo da FRELIMOⁱⁱⁱ.

O confronto com as verdadeiras realidades da política mundial, o seu relacionamento com os dirigentes do MPLA (sobretudo



Agostinho Neto e Mário Pinto de Andrade) e do PAIGC (Amílcar Cabral), o contacto directo com o Povo moçambicano e com toda a gama de dirigentes a diversos níveis, a sua interacção com os quadros forjados no calor da Luta Armada, deram-lhe um

retrato mais fiel da realidade do país e da conjuntura onde a nossa luta se integravaⁱⁱⁱ.

É indiscutível que a vivência nos EUA, em círculos muito ligados às igrejas protestantes, influenciou muito a visão de Mondlane sobre a Libertação da África e, de Moçambique, em particular.

Em 1961/62 Mondlane acreditava que seria possível convencer Salazar a negociar. Por isso correspondeu com Adriano Moreira, que ele julgava influente junto de Salazar. Ficou decepcionado, pois este, em vez de influenciar Salazar, quis recrutá-lo para o campo português.

Mas Mondlane continuou a acreditar que a Administração Kennedy iria forçar Salazar à negociação. Nova decepção! Kennedy acabou por ser assassinado e deu-se uma inflexão na política africana dos EUA!ⁱⁱⁱ

Tudo isto valeu a Mondlane ser considerado por muitos, por esse mundo fora, como um «*agente do imperialismo norte-americano, defensor do neocolonialismo*»!^{ii e iii}.

Faço aqui um parenteses para descrever e analisar a situação da altura (1962/63). Argel era um centro de passagem ou de fixação de «*revolucionários*», de todo o mundo e isso significava que, também, era um grande centro de comentários políticos e mesmo de «*intriga*» política. No meio de todo esse ambiente, a figura de Mondlane era polémicaⁱⁱ.

Para alguns, era o intelectual que largou o conforto da sua posição de professor universitário, para vir entregar-se totalmente à direcção da Luta de Libertação do seu Povo, que ele queria uma luta para a Libertação Total — política, económica e social. Para outros, no outro extremo da gama de opiniões, Mondlane era um «*agente do imperialismo americano*» e a FRELIMO era uma «*coligação entre o imperialismo americano e o revisionismo soviético*». Claro que, no meio, havia toda uma série de posições intermediárias, em toda a gama do «*arco-íris*», se assim me posso exprimir. Para alguns dos meus amigos da direcção do MPLA e PAIGC, embora Mondlane, sem dúvida, tivesse renunciado ao conforto da sua posição de professor universitário, para vir dirigir a Luta de Libertação do seu Povo, haveria que ter uma atitude de certa reserva, dado o

seu passado de vida nos E.U.A., em círculos muito ligados às igrejas protestantesⁱⁱ.

Eu ouvia os argumentos de uns e outros e, no fundo, **todos me pareciam irrelevantes**. Eduardo Mondlane poderia ser, fosse o que fosse. Parecia-me incontornável que, a FRELIMO já era, nessa altura, a Frente de Libertação que congregava, no seu seio, a quase totalidade dos nacionalistas moçambicanos e, **era no seio da FRELIMO, que era necessário lutar**. A acção determinante de Mondlane pela **UNIDADE** era já um facto muito meritório, para o seu crédito e a orientação que ele tinha imprimido à Luta e cujos ecos me tinham chegado, parecia-me ser absolutamente correcta. Portanto, para mim, não havia qualquer dúvida – **era com Mondlane, que era necessário colaborar**. Era no processo dessa colaboração, que eu iria fazer o meu julgamento, de quem de facto era Eduardo Mondlaneⁱⁱ.

É bom sublinhar que, em 1963, Mondlane largou o conforto da sua posição de professor universitário, para vir entregar-se totalmente à direcção da Luta de Libertação Nacional. Quando a FRELIMO se constituiu, Mondlane não tinha ainda uma visão marxista da luta de classes, o que era natural para quem tinha vivido tantos anos nos E.U.A. e sobretudo no ambiente religioso em que viveuⁱⁱⁱ.

Contudo, sentia e muito bem, que nas condições de Moçambique, em 1961/65, a contradição fundamental não era entre diversas classes sociais moçambicanas, como veio a ser mais tarde e como é hoje.

A principal contradição era entre o Povo Moçambicano e o colonialismo português.

Daí que, para Mondlane, o problema fundamental fosse a **Unidade Nacional**ⁱⁱⁱ.

Do ponto de vista político, Mondlane, já em 1962, aceitou a Constituição e o Programa da FRELIMO, que fixava como objectivos:

- ➡ Combate para a INDEPENDÊNCIA TOTAL E COMPLETA de Moçambique;
- ➡ Liquidação total da dominação colonial portuguesa em Moçambique e de todos os VESTÍGIOS DO COLONIALISMO E DO IMPERIALISMO;
- ➡ PÔR FIM À EXPLORAÇÃO DO HOMEM PELO HOMEM»ⁱⁱⁱ.

Não é exactamente o que se podia esperar dum nacionalista formado nos EUA!ⁱⁱⁱ.

Em 1963, veio viver para Dar-es-Salam, em contacto directo com a realidade da Luta de Libertação e Mondlane compreendeu, mesmo antes da morte de Kennedy, que a **Via Armada** seria a única que permitiria libertar Moçambiqueⁱⁱⁱ.

Assim, em finais de 1963 e princípios de 1964, foram enviados para a Argélia cerca de 200 militantes para receberem treino militar. Grupos mais pequenos treinaram, na República Popular da China, Egipto, União Soviética e Coreia do Norteⁱⁱⁱ.

Mondlane sabia que a via armada era irreversível! A opção pela via armada levou a FRELIMO sob a direcção de Mondlane, a aproximar-se dos países socialistas que, no xadrez político da altura, eram os aliados naturaisⁱⁱⁱ.



Em Fevereiro de 1964, quando encontrei Mondlane pela primeira vez, em Argel, ele falou da inevitabilidade da Luta Armada para a Libertação Total — política, económica e social. Em 25 de Setembro de 1964, Mondlane, em nome do Comité Central da FRELIMO, declarou a **Insurreição Geral Armada** em todo o território nacional ^{ii e iii}. Este tipo de linguagem é indicativo de que Mondlane já estava num processo de transformaçãoⁱⁱⁱ!

O desenvolvimento da Luta Armada de Libertação Nacional e a criação das Zonas Libertadas criou em Mondlane a convicção de que a Libertação não podia ser só política, mas que tinha de ser também económica e social!ⁱⁱⁱ

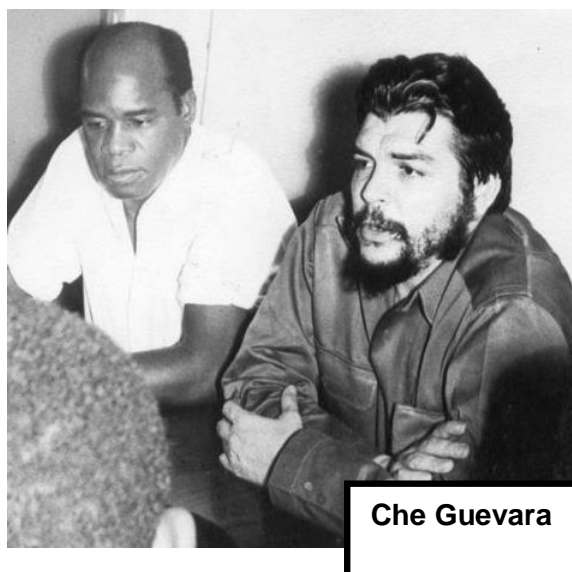
A criação das Zonas Libertadas fez surgir um novo tipo de problemas: alguns dirigentes da FRELIMO quiseram tirar benefícios da Luta de Libertação e engajar-se em actividades para exploração do Povo. **Mondlane opôs-se firmemente a isso e deu o seu exemplo de integridade e de transparênciaⁱⁱⁱ.**

A questão **já não podia ser de alterar a cor da pele dos exploradores**. Mondlane compreendeu que **era preciso acabar com a exploração^{ii e iii}.**

Depois da Independência Nacional muitas vezes Samora Machel insistiu nestes aspectos: que o objectivo da FRELIMO não era **de alterar a cor da pele dos exploradores, mas sim acabar com a exploração**. Samora limitou-se a insistir naquilo que era a grande ideia mestra do pensamento de Eduardo Mondlane.

Na minha chegada a Dar-es-Salam, pela segunda vez, em 9 de março de 1965, Mondlane disse-me que era preciso estarmos preparados psicologicamente para uma luta prolongada, que poderia levar 20, 30 ou mais anos (como na China)^{ii e iii}.

É verdade que, em Fevereiro de 1965, Mondlane entrou em contradição com Che Guevara (o que lhe valeu muitas críticas), mas quem teve razão, nessa altura, foi Mondlane. Guevara tinha uma ideia lírica de que, as populações, em todo o Terceiro Mundo, estariam prenhes de Revolução e ignorava que, em África, havia divisões étnicas, tribais e linguísticas e não existia proletariado industrial. A experiência provou que, nem na América Latina, a situação era como ele idealizava, apesar duma língua única à escala continental e da existência de algum proletariado industrial^{ii e iii}.



Quando, mais tarde, apareceram os primeiros sinais de que, no interior da própria FRELIMO, havia gente que tinha aderido à Luta, para assumir posições que lhes permitissem explorar o Povo, Mondlane liderou o grupo dos que tomaram as posições correctas, contra os exploradores do Povo. Para Mondlane a **Independência devia significar muito mais, do que mudar o hino e a bandeira**^{ii e iii}.

A Independência tinha de comportar um importante elemento de dignificação do HOMEM moçambicano e de emancipação socioeconómica, que só se atingiria, como o Programa da FRELIMO indicava, pelo **fim da exploração do Homem pelo Homem**. Para Mondlane a **Independência política era só a primeira etapa, para a Independência económica**^{ii e iii}.

Uma vez, em finais de 1966, Mondlane decidiu organizar uma reunião geral no Instituto Moçambicano e fez uma exposição sobre o colonialismo, o neocolonialismo e o imperialismo e sobre o futuro da África e dos africanos. A sua exposição teve o brilhantismo duma palestra dum professor universitário de alto nível, mas uma simplicidade extrema, que a tornava clara e facilmente compreensível aos estudantes dos primeiros anos do ensino secundário^{ii e iii}.

Ele explicou como, em muitos países de África, o colonialismo clássico só tinha saído porque já era inaceitável aos olhos do mundo, instalando-se assim, o neocolonialismo. Os colonos estrangeiros saíam, para dar lugar a uma burguesia local, que perpetuava a exploração^{ii e iii}.

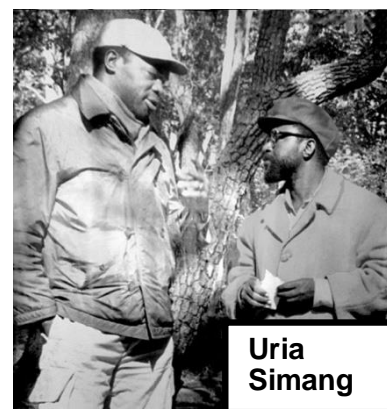
Deixo ao critério de cada um, fazer a classificação política de Mondlane como bem entender, mas se a mesma palestra fosse feita por um marxista africano não seria muito diferenteⁱⁱⁱ.

Em Fevereiro de 1968, Mondlane fez uma nova visita às Zonas Libertadas do interior de Cabo Delgado, o que lhe deu a oportunidade única de entrar, de novo, em contacto com as realidades da Luta. Isso contribuiu para uma mudança fundamental em Mondlane. Se até aí ele ainda não fosse marxista, essa vivência em Cabo Delgado aproximou-o do Marxismoⁱⁱⁱ.

Na altura do 2º Congresso (Julho de 1968) ele identificou-se com os político-militares, contra os que pretendiam explorar o Povo. Na entrevista que concedeu a Aquino Bragança, 2 semanas antes da sua morte, **Mondlane confessou que o marxismo dava resposta aos problemas do Povo**ⁱⁱⁱ.

Nestas condições eu permito-me afirmar: «*Todos os reaccionários que pensaram que Mondlane era um dirigente submisso ao neocolonialismo; no início de 1969, já tinham todos os elementos para perceber que se tinham enganado*».

Mondlane tinha-se tornado um líder revolucionário e por isso, assassinaram-no!^{i e iii}



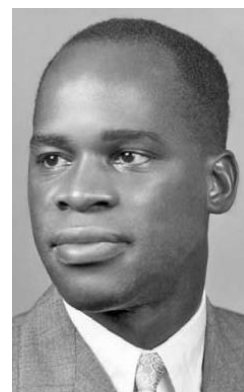
O Papel de Mondlane na Construção, na Consolidação e na Manutenção da Unidade Nacional

A Desunião do Povo como Factor Contribuinte para a Penetração do Colonialismo em Moçambique

Para Mondlane era claro que, um factor decisivo para a penetração do colonialismo em Moçambique foi a superioridade das forças coloniais em armamento (em particular por disporem de armas de fogo).

Mas, desde tenra idade que, a sua mãe e sua avó lhe tinham muito bem explicado, como a desunião entre as diversas tribos tinha sido um importante factor contribuinte, para a penetração do colonialismo em Moçambique^{iv}.

Por isso, à medida que foi crescendo e se tornou adulto, consolidou a firme convicção de que, os Moçambicanos, **DESUNIDOS** nunca poderiam derrotar o colonialismo português^{iv}.



Libertação de Moçambique: uma Forte Aspiração Popular

O desejo de libertação das garras do colonialismo e de tudo o que este significava foi surgindo em Mondlane desde tenra idade e em grande parte lhe foi incutido pela sua mãe e sua avó, que também lhe destinavam um papel na liderança desse processo^{iv}.

Esse papel de futuro líder do Movimento de Libertação foi-lhe também incutido pelos missionários suíços que o apoiaram na sua formação^{v e iii}.

Mas na sua viagem a Moçambique, em início de 1961, Mondlane pôde aperceber-se que a **Libertação de Moçambique era uma forte aspiração popular** e que todos aqueles com quem ele contactou também **tinham a esperança, de que ele encabeçaria o Movimento para a Libertação do país**^{ii e iii}.

O Difícil Nascimento e as Fraquezas dos Movimentos de Libertação

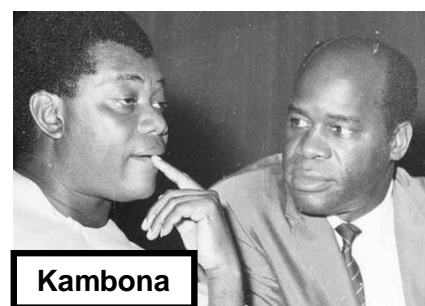
Mondlane foi seguindo o difícil surgimento dos Movimentos de Libertação (UDENAMO em 1960, MANU e UNAMI em 1961). Ele pôde dar-se conta da fraqueza desses movimentos^{iii e v}.

Os principais líderes africanos apoiantes dos Movimentos de Libertação (Kwame Nkrumah, que apoiava a UDENAMO e Julius Nyerere, que apoiava a MANU e tolerava a UDENAMO e UNAMI) também tinham fortes preocupações sobre a fraqueza destes movimentos e, sobretudo, das respectivas lideranças^{ii, iii e v}.

Todas essas preocupações foram comunicadas a Mondlane, tanto por Nyerere, como por Nkrumah, com o pedido expresso de trabalhar para a unificação desses movimentos **e de assegurar a liderança da Frente Unida**^{ii, iii e v}.

Nyerere e Nkrumah não tinham pontos de vista sempre coincidentes, mas tinham em comum, o seu desejo de UNIDADE AFRICANA, o que passava pela unidade dos movimentos de libertação, em cada país^{ii, iii e v}.

Em 1961, na minha primeira chegada ao Tanganica, Oscar Kambona, então Secretário Geral da TANU, mostrou um grande cepticismo sobre a capacidade dos Movimentos de Libertação de Moçambique e das suas lideranças^{ii, iii e v}.



A UDENAMO tinha sido formada por alguns exilados moçambicanos, na então Rodésia do Sul, mas rapidamente, se transferiram para Tanganica. Estavam também presentes em Acra. Marcelino dos Santos representava a UDENAMO na CONCPⁱⁱ.

Em Dar-es-Salaam, existia um outro movimento de libertação, a MANU, formado essencialmente por macondes, residentes há muitos anos em Tanganicaⁱⁱ.

Poucos dias depois da minha chegada a Dar-es-Salaam, com a minha família, a 22 de Novembro de 1961, fomos visitados no hotel por Fanuel Guidion Mahluza, Paulo Gumane, David Mabunda e Calvinho Mahlayeye. Apresentaram-se como os «Officers» da UDENAMO. Fanuel Mahluza era Vice-Presidente, Calvinho Mahlayeye era Secretário-Geral e os outros eram «oficiais» sem funções bem definidas. Explicaram também que o Presidente era Adelino Guambe, que se encontrava em Acra, juntamente com Jaime Rivaz Sigauke, Secretário para a Organização. Eles vieram saber quem nós éramos e o que fazíamos, em Tanganica. Foi uma longa conversa de cerca de 6 horas. Eu expliquei toda a minha história de deserção da marinha de guerra portuguesa, no Reino Unido, e

como tinha lá chegado. Eu tive a impressão de, tanto a minha mulher como eu, termos estado a ser sujeitos ao maior interrogatório policial das nossas vidasⁱⁱ.

No dia seguinte trouxeram-nos os cartões de membros da UDENAMO (o meu e o da minha esposa). Tínhamos passado o teste!ⁱⁱ

Nos dias subsequentes, multiplicaram-se os encontros, não só com os 4 elementos que nos tinham vindo visitar, mas também com João Munguambe e Lopes Tembe Nedelane, que também faziam parte dos «oficiais» do escritórioⁱⁱ.

Mahluza também nos contou os pormenores sobre a curta história da UDENAMO, desde a declaração da sua constituição em Bulawayo, na então Rodésia do Sul, em Outubro de 1960, isto é, cerca de 13 meses antes. Ele descreveu o núcleo inicial muito reduzido de membros fundadores da UDENAMO. Na realidade eram só 5 pessoas: Adelino Guambe que se auto-proclamou Presidente, Fanuel Guidion Mahluza, Vice-Presidente, Calvino Mahlayeye, Secretário-Geral, Jaime Rivaz Sigáúke, Secretário para a Organização, com quem aliás me vim a encontrar, em Rabat, cerca de 2 meses mais tarde, e Lopes Tembe Ndelane. Mahluza contou-nos também as dificuldades iniciais que eles tiveram e as perseguições que sofreram, pois na reunião em que Guambe proclamou a UDENAMO, estiveram outros moçambicanos, que não quiseram aderir, um dos quais era empregado do consulado português, tendo informado logo os seus patrõesⁱⁱ.

O relato de Mahluza não deixava dúvidas de que, devido a essas perseguições pela PIDE, em Bulawayo, não tiveram possibilidade de desenvolver qualquer actividade política, pois viviam em difíceis condições de clandestinidade. Por isso, em Março de 1961, partiram para Salisbúria (actualmente Harare), onde foram recebidos por Joshua Nkomo, dirigente máximo da ZAPU, que os aconselhou a irem para Tanganica, tendo-os ajudado financeiramenteⁱⁱ.

União Democrática Nacional de Moçambique		MONTHLY SUBSCRIPTIONS	
Member Card/Kadi Ya Wanaohama No. 145.		MALIPO YA KILA MWEZI	
		YEAR/MWAKA 1961.	
Name/Jina	Month	Receipt No.	Shs.
HÉLDER MARTINS	January		
Address/Anuani	February		
P.O. Box 20670 Dsm	March		
Branch/Tawi	April		
Headquarters	May		
Joining Fee 2/50 Monthly Subscription 1/50 Cts.	June		
Kilingilio Shs. 2/50	July		
Date/Tarehe	August		
December 1961	September		
Lopes Tembe	October		
SECRETARY	November		
P.O. Box 20670	December	32/12/61	3/-

Chegaram a Tanganica, em Abril de 1961, onde já tinham sido precedidos pelo Guambe. Aí foram inicialmente aceites pela TANU, que lhes cedeu uma casa. Em 14 de Abril, Adelino Guambe fez a primeira Conferência de Imprensa, em que

anunciou ao mundo a criação da UDENAMO, já em Outubro do ano transactoⁱⁱ e que esta já tinha um exército de 15.000 homens armados e treinados para invadir Moçambique. Aquilo era uma perfeita mentira. Ele não tinha nenhum homem treinado, nem nenhuma arma e a UDENAMO, nessa altura, se tivesse 20 membros, era muito. Mas é claro, ele fez aquela declaração, que **foi uma bomba, que teve um impacto mediático extraordinário**. Esta notícia acabou por sair até em Portugal, apesar da censura. Saiu uma noticiazinha pequena, numa página interior, indicando que havia um exército de 15.000 homens para invadir Moçambique. A censura deixou passar, para indicar que se tratava duma invasão estrangeira, por indivíduos manipulados pela União Soviética e não de um movimento intrínseco^{ii, vi e vii}.

João Munguambe, Lopes Tembe Ndelana, David Mabunda e Paulo Gumane vieram juntar-se a eles, em Dar-es-Salaam. Os dois últimos eram já emigrantes em países vizinhos de Moçambique, onde tinham ouvido falar da UDENAMO, mas os 2 primeiros tinham vindo do interior de Moçambique, por motivações políticasⁱⁱ.

Mahluza informou também que, desde a chegada de Guambe a Dar-es-Salaam, este tinha estabelecido contactos com a representação consular de Gana, que tinha mostrado interesse em apoiar a UDENAMO. Foi no prosseguimento desse apoio, que Guambe e mais tarde Sigaúke, tinham ido para Acra. Ele também explicou que Gana queria formar militares moçambicanos, para a eventualidade de Luta Armada de Libertação Nacionalⁱⁱ.

Poucos dias depois de a minha esposa e eu termos recebido a primeira visita dos companheiros da UDENAMO, recebemos uma outra visita, a de Baltazar Chagonga, que se apresentou como Presidente de um terceiro partido – a UNAMI (União Nacional de Moçambique Independente). Chagonga tinha sabido da nossa presença, em Dar-es-Salaam, pela mesma fonte – o padre do Tanganyica Catholic Relief Services. Explicou-nos que era enfermeiro. A ele também contei a minha história, mas ele foi muito menos inquisitivo. Ele contou sumariamente que a UNAMI tinha sido constituída na Província de Tete, no início de 1961, por ele e um grupo de amigos e que, logo depois, foi perseguido pela PIDE, pelo que teve de fugir para a Niassalândia (actual Malawi) e para Tanganica. Confessou que a sua organização ainda estava em estruturação, que ainda não tinha sido registada em Tanganica e que, por tudo isso, precisava da

colaboração de todos, de todas as raças e, portanto, convidou-nos para aderirmosⁱⁱ. Como é óbvio, **declinámos o convite**.

Relatei aos companheiros da UDENAMO a minha conversa com Baltazar Chagonga. Eles indicaram que ninguém sabia nada da UNAMI, que parecia ter um só membro – o seu Presidente, e que ele era a única fonte de informações sobre a UNAMI, pois nunca ninguém tinha ouvido falar dela. Acrescentaram, haver suspeitas de Chagonga ser agente da PIDE. Aliás, naquela altura, era muito fácil suspeitar-se que fulano ou sicrano fossem da PIDEⁱⁱ.

A MANU era efectivamente constituída na sua quase totalidade por macondes há muito emigrados para Tanganica. Foi-me descrito que a MANU foi constituída em Nairobi, em Fevereiro de 1961, por ocasião duma reunião da PAFMECSA¹⁷, sob iniciativa da KANU de Quénia e com a participação da TANU de Tanganicaⁱⁱ.

Estas conversas sobre os outros partidos, levaram-nos a conversar também sobre a questão da **UNIDADE** dos diversos Movimentos de Libertação, que para mim me parecia vital. Os partidos eram tão fracos que, desunidos dificilmente derrubariam o colonialismo português. Aliás, as experiências de Angola e da Guiné-Bissau eram elucidativas: em Angola a existência de dois partidos – o MPLA e a UPA – já tinha mostrado os seus inconvenientes, enquanto na Guiné-Bissau, a existência só do PAIGC tinha muito melhores resultadosⁱⁱ.

Este tema pareceu interessar Mahluza, muito embora o considerasse delicado, visto que, para ele, a MANU era um partido exclusivamente de uma tribo e a UNAMI parecia o partido de uma pessoa. É neste contexto que, Mahluza me fala com bastante entusiasmo de Eduardo Mondlaneⁱⁱ.

Nessa altura, eu sabia pouco sobre Mondlane. Tinha tido vagas informações sobre o seu percurso e sobre a sua, naquela altura, recente viagem a Moçambique, com o «*beneplácito*» do governo português. Sabia que ele trabalhava ou tinha trabalhado para as Nações Unidas, mas ignorava que já tivesse feito o doutoramento e que já fosse professor universitário. Muitas dessas informações me foram dadas por Mahluza. Foi também este e João Munguambe que me falaram do entusiasmo popular e da esperança que a sua

¹⁷ Uma Conferência de movimentos políticos e sindicais da África de Leste e Austral.

viagem a Moçambique tinha criado. Foram eles que me informaram que, Mondlane era casado com uma branca americanaⁱⁱ.

Para Mahluza, nessa altura, Mondlane era uma figura carismática, que lhe inspirava o maior respeito e admiração. Mahluza contou-me que, Eduardo Mondlane preparava uma visita a Dar-es-Salaam e que havia correspondência com ele. Disse-me também que eles lhe tinham escrito e oferecido para ele ser membro da UDENAMO e que Mondlane se tinha recusado, pois que estava interessado em promover a **UNIDADE** de todos os partidos. Nessa altura, Mahluza falava de Mondlane com muita estima. Para melhor documentar a situação, Mahluza mostrou-me uma carta de Mondlane, que eu tive a oportunidade de ler, que era escrita dos E.U.A., onde nessa altura, já era Professor da Universidade de Siracusa, em que Mondlane agradecia a oferta que lhe tinham feito de se integrar na UDENAMO e em que explicava as razões porque, de momento, não aderiria a nenhum partido, deixando a porta aberta para, posteriormente, o vir, eventualmente, a fazer, se essa fosse a melhor estratégia para a **UNIDADE**, como, de facto, acabou por acontecerⁱⁱ.

Mondlane referia-se ao seu compromisso de então, com a Universidade de Siracusa, mas em nenhum passo dessa carta Mondlane condicionava a sua participação no Movimento de Libertação a esse compromisso, pois que, ele não seria eterno. Mondlane exprimia a intenção de visitar, oportunamente, Dar-es-Salaam e de voltar a discutir a questão da **UNIDADE**, com os dirigentes dos diversos partidosⁱⁱ.

Mahluza contou-me também que Mondlane mantinha correspondência com o Presidente Nyerere, com quem aliás já se tinha encontrado em várias ocasiões, nas Nações Unidas. Mahluza também me contou que, Mondlane já tinha abordado com Nyerere a questão da **UNIDADE**, que era também tão cara a este. Mahluza punha muita esperança na vinda de Mondlane a Dar-es-Salaamⁱⁱ.

De todas as informações recebidas, não só dos nossos companheiros da UDENAMO, mas igualmente de outras fontes (sobretudo médicos com quem tive ocasião de conversar), e de tudo o que me tinha sido dado observar, era fácil de perceber que, o Movimento de Libertação Nacional moçambicano, no seu conjunto, era extremamente débil e para vencer o colonialismo português, teria

que passar por um forte processo de crescimento, sofrendo profundas transformações^{ii e iii}. Vejamos:

A MANU era um pequeno movimento mais sindical que político, de emigrantes macondes, há muito desenraizados de Moçambique, sem qualquer perspectiva nacional e sem estrutura organizacional sólida, nem sequer no Planalto de Mueda, sem qualquer noção do que fosse o colonialismo português e da determinação deste em não abandonar as colónias e sem capacidade de seguir pela via da Luta Armada – a única que parecia viável diante da obstinação de Salazar. A UNAMI era mais uma organização fantasma do que outra coisa, com um único membro conhecidoⁱⁱ.

A UDENAMO, apesar de parecer menos pior do que os outros partidos, era também uma organização extremamente débil. O meu cartão de membro da UDENAMO tinha o número 145, mas esse número incluía também os que já tinham abandonado e a maioria eram moçambicanos há muito radicados em Tanganica, que não tinham realmente actividade política. Uma boa parte dos membros activos eram dirigentes e os outros eram «oficiais», havendo muito poucos militantes de base. A UDENAMO não tinha raízes no interior de Moçambique, pois nem sequer se tinha iniciado um trabalho de organização política na clandestinidade, dentro de Moçambique. Aliás o Secretário para a Organização tinha ido instalar-se em Acra. Isto diz tudo!ⁱⁱ

A UDENAMO aparecia, para o exterior, como um partido um pouco mais articulado, quando passou a ter estatutos, que estavam extraordinariamente bem formulados, pois tinham sido redigidos por um intelectual de grande craveira (Marcelino dos Santos)^{ii e vi}.

Mas para mim era evidente que, todos aqueles dirigentes não possuíam uma ideia clara do que seriam as dificuldades, nem como se organiza, a Luta de Libertação contra um poder colonial, sem vontade de dialogar. Eu partilhava do mesmo grande cepticismo de Kambona, sobre a capacidade desses movimentos de libertação e das suas lideranças. A democracia também não imperava na UDENAMO. A opinião de Guambe era o elemento fundamental para a tomada de decisõesⁱⁱ.

A Difícil Construção da Unidade

Contudo, nesse fraco movimento de libertação, havia algum **potencial** e, bom ou mau, **era o que havia**. Mondlane compreendeu que era necessário contribuir para unir essas pequenas forças e depois consolidar essa unidade e desenvolvê-la, consolidando e expandindo o Movimento de Libertação, para poder, eficazmente, enfrentar o colonialismo^{ii, iii e v}.

Mondlane compreendeu que era necessário^{iii e v}:

- ➡ desenvolver uma rede clandestina dentro do país,
- ➡ recrutar cada vez mais gente dentro do país e não só refugiados económicos do exterior,
- ➡ treiná-los e utilizá-los de novo, na luta, no interior do país.

Os financiamentos dos amigos também só viriam, se a luta tivesse sucesso^{iii e v}.

O Processo Conducente à Unidade e o Papel de Mondlane

Nos princípios de 1962, intensificam-se as pressões de Nyerere e Nkrumah, sobre os dirigentes dos Movimentos de Libertação, para aceitarem a **UNIDADE**, sobre a liderança de Mondlane. Como antes indicado, eles não tinham as melhores relações, nem pontos de vista sempre coincidentes, mas tinham em comum, o seu desejo de **Unidade Africana**, o que passava pela **UNIDADE dos Movimentos de Libertação, dentro de cada país**. Nyerere e Nkrumah tinham meios poderosos de pressão, respectivamente, sobre a MANU e a UDENAMO, pois eram a TANU e o Governo de Gana, que financiavam cada um deles^{ii, iii, v e vi}.

Tanto Nyerere como Nkrumah não confiavam na capacidade dos dirigentes da MANU e da UDENAMO, para conduzirem eficazmente a Luta de Libertação à vitória (o que já me tinha sido dito por Kambona) e estavam dispostos a pressionar esses dirigentes, para a fusão dos dois movimentos, como aliás vieram a fazer. Anos mais tarde, quando as relações de Nkrumah com Eduardo Mondlane estavam mais tensas, este confirmou-me que Nkrumah lhe tinha escrito, em 1962, a sugerir-lhe que tomasse a liderança da nova Frente e que Nyerere tinha agido no mesmo sentidoⁱⁱ.

De 31 de Maio a 2 de Junho de 1962, realiza-se, em Acra, a reunião da «*All Freedom Fighters Conference*». Nela participam Marcelino dos Santos e outros

dirigentes dos partidos integrantes da CONCP. Nela também participam os dirigentes da UDENAMO e da MANU^{ii, iii, v e vii}. **Mondlane não pôde estar presente**, mas encarregou Marcelino para fazer pressão para a aceitação do princípio da **UNIDADE**^{ii, iii, v e vi}.

Assim, à margem da conferência, foi assinado um **memorando de entendimento**, entre a UDENAMO e a MANU, mostrando a intenção da sua fusão e de constituição duma Frente Unida – a FRELIMO^{ii, iii, v, vi e vii}.

Este memorando de entendimento só foi possível por pressões de Gana e de Tanganica, embora não seja de desprezar a acção de Marcelino^{vi}.

Depois veio a saber-se que, para terem o bilhete para Acra, para essa reunião, por imposição da TANU, os elementos vindos de Dar-es-Salaam, tanto da UDENAMO, como da MANU, tiveram primeiro de assinar um acordo de intenções de unidade. O osso duro de roer foi Guambe, mas, sobre esse, tinha Gana um argumento decisivo – a ameaça de lhe cortar os víveres. Aliás, Guambe fez sempre o que os interesses estratégicos de Gana (ou talvez melhor de Nkrumah) ditassem, mesmo depois de constituída a FRELIMOⁱⁱ.

Na reunião de Acra, ficou marcada uma nova reunião, para finais de Junho, para formalizar a **UNIDADE** e a criação da Frente Unida – a FRELIMO. Para essa reunião, a presença de Eduardo Mondlane foi considerada vital. Marcelino também participou e foram enviados convites a alguns estudantes moçambicanos negros na Europa. É assim que, Joaquim Chissano também participou, em representação da União Nacional dos Estudantes Moçambicanos (UNEMO)ⁱⁱ.

Deste modo, em 25 de Junho de 1962, em Dar-es-Salaam, dá-se a constituição da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique)^{ii, iii, v, vi e vii}.



É importante referir que, na altura, se consideraram diversas modalidades e mecanismos para o estabelecimento da Frente Unida, nomeadamente^{ii, iii e v}:

➤ **Se se devia fazer a unidade de partidos e pessoas, ou só de partidos?**

Optou-se por fazer a unidade de partidos e as pessoas isoladas integrariam depois a Frente, mas não seriam membros fundadores, por essa razão não sendo elegíveis para os primeiros corpos gerentes. Os membros fundadores eram unicamente os membros dos partidos que se uniam para constituir a Frente Unida.

➤ **Tratava-se ainda de saber se, a unidade seria feita pela constituição duma Frente, mantendo-se os partidos ou se a constituição dessa Frente, implicava a dissolução dos partidos?**

Também se optou pela extinção dos partidos, no momento da constituição da Frente.

Esta era a única maneira de evitar que, as lideranças, que já tinham demonstrado a sua total incapacidade, não continuariam a criar dificuldades à nova e frágil Frente Unida^{ii, iii e v}.

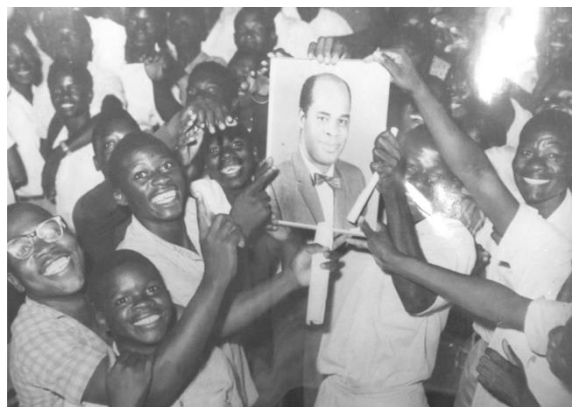
Mondlane foi convidado a aderir a todos os partidos, mas sempre se recusou. À última da hora, aderiu à UDENAMO, pois doutro modo não seria membro fundador^{ii, iii, v, vi e vii} e não poderia candidatar-se à Presidência. O mesmo fizeram Joaquim Chissano e outros que, entretanto, tinham chegado a Dar-es-Salaam e que não tinham ainda aderido a nenhum partido^{ii e vi}.

Mondlane comportou-se de forma hábil, inteligente e coerente, diante dessas várias hipóteses e soube dirigir o processo de forma a que, a escolha consensual recaísse sobre a modalidade que oferecia menos riscos, para a posterior consolidação da Frente Unida^{iii e v}.

Nesta reunião de Junho de 1962, em Dar-es-Salaam, foi, efectivamente, constituída a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) pela união, não só da UDENAMO e MANU, mas também da UNAMI, que à última da hora, não quis ficar de fora. Ninguém se opôs, pois, se bem que fosse um movimento muito fraco, era mais uma pequena força a contribuir para a **UNIDADE. Como acordado anteriormente, os antigos partidos dissolveram-se no acto da fusão.** Eduardo Mondlane foi eleito por larga maioria (90% dos votos) para Presidente da FRELIMO^{ii e vi}.

Uria Simango que tinha sido um dos outros candidatos à Presidência (com 9% dos votos), por proposta de Mondlane, foi cooptado para Vice-Presidente. David

Mabunda foi escolhido para Secretário Geral e Paulo Gumane ficou seu adjunto. Para Tesoureiro foi escolhido Matthew Mmole e para seu adjunto John Mawenda. Leo Milas, que se veio a mostrar altamente polémico, foi designado Secretário de Propaganda, tendo como seu adjunto Ali Mouhamed^{ii e viii}.



Uma das principais decisões desta reunião de Junho, foi marcar um Congresso constitutivo, para 22 de Setembro, desse mesmo ano^{ii e vi}.

De Junho a Setembro a Frente foi funcionando com algumas dificuldades, que não são de admirar, pois os intelectuais como: Mondlane, Chissano e Marcelino tiveram de regressar às suas anteriores ocupações, em consequência de compromissos anteriormente assumidos. Entretanto, começaram as primeiras manobras cisionistas, protagonizadas por antigos dirigentes dos partidos dissolvidos, que começaram a ver que, afinal, tinham perdido as pequenas mordomias, que os seus cargos comportavamⁱⁱ. A **UNIDADE** começou a ser ameaçada e Mondlane teve de fazer face a essas ameaças, tendo tido sempre o apoio de Marcelino dos Santos nessa tarefa^{vi}.

Assim, a Unidade acabou por vir a sair reforçada no Congresso constitutivo da FRELIMO, realizado de 22 a 25 de Setembro de 1962^{ii, iii, v, vi e vii}.

Na sua chegada a Dar-es-Salaam, para participar no Congresso constitutivo, Eduardo Mondlane tem uma enorme e calorosa recepção.

Desta vez foi Pascoal Mocumbi, que representou a UNEMOⁱⁱ.

Neste Congresso confirmaram-se os ocupantes dos principais lugares, nomeadamente: o Presidente, Vice-Presidente, Secretário-Geral e seu Adjunto. Marcelino dos Santos foi escolhido para exercer na Frente, um cargo idêntico ao que tinha na UDENAMO, isto é, Secretário de Relações Exteriores. Leo Milas passou para Secretário de Informação e Propaganda, desta vez tendo por Adjunto Laurence Mallinga. Foi criado um novo cargo de Secretário de Administração, que passou a ser ocupado por Silvério Nungo, coadjuvado por Matthew Mmole. Jaime Masadala foi designado tesoureiro, coadjuvado por John

Mauenda.^{ii, vii e viii}. João Munguambe, que eu já conhecia bem, é designado Secretário para a Organização, que naquela altura compreendia também as áreas da Defesa e Segurança, tendo como adjunto Filipe Samuel Magaia. Também foi criado um Departamento de Saúde dirigido por Baltazar Chagonga^{ii e viii}.

Um ponto muito positivo, na cerimónia de abertura do Congresso, foi a presença, não só, de alguns membros do corpo diplomático representado no Tanganica, mas também, de dois altos representantes do Governo de Tanganica, o então Primeiro Ministro, Rachidi Kawawa e o então Ministro dos Negócios Estrangeiros, Oscar Kambona. Isso significava o pleno reconhecimento e o apoio do Governo de Tanganica, à nova Frente Unidaⁱⁱ.

Mondlane e o Difícil Caminho da Consolidação da Unidade Nacional

Como atrás indicado, logo depois da constituição da FRELIMO, houve várias ameaças e dificuldades à **UNIDADE** alcançada. De novo Mondlane soube contornar e vencer todas essas ameaças e dificuldades, de forma hábil, determinada e perseverante. Inicialmente, essas ameaças vieram dos anteriores líderes dos antigos movimentos que se uniram para constituir a Frente, mas que, depois, se viram despojados do poder^{ii, iii e v}.

Mondlane estava muito consciente das dificuldades inerentes ao próprio Movimento de Libertação: o tribalismo que se verificava, as dificuldades no caminho da **UNIDADE** e as ameaças a essa **UNIDADE**, depois da constituição da FRELIMO, devido às manobras cisionistas dos líderes despeitados dos antigos partidos. Ele percebia muito bem que a falta de quadros e a falta de qualificação académica e de experiência política dos poucos quadros existentes eram terríveis «handicaps»ⁱⁱ.

Depois do Congresso, Mondlane, Marcelino dos Santos e Pascoal Mocumbi tiveram de regressar às suas ocupações, embora já com a intenção de que, a breve trecho, se tinham de desligar de todos os compromissos anteriores e tinham de se fixar em Dar-es-Salaamⁱⁱ.

Na ausência dos intelectuais eleitos para cargos importantes, nomeadamente, Mondlane e Marcelino, surgiram novas ameaças á **UNIDADE**, que vieram das

próprias fraquezas organizacionais da recém-criada Frente, que foi infiltrada pelo agente da CIA, Leo Milas^{ii, iii, v e ix}.

Milas não era conhecido de ninguém, mas tinha escrito a Guambe a dizer que era moçambicano, tinha estudado nos EUA e pretendia participar na Luta de Libertaçãoⁱⁱ.

Depois Mondlane encontrou Leo Milas, em Addis Abbeba, e este contou-lhe uma grande estória, de como saiu criança de Moçambique e dos estudos de Gestão que tinha feito nos Estados Unidos da América. Mondlane, que era muito crédulo, ficou interessado nas qualificações em Gestão, do Milas, pois achava que elas eram muito importantes, naquela fase, em que havia muito poucos recursos à disposição da FRELIMO e era necessário geri-los bem. A maioria dos militantes via na FRELIMO, para além duma organização política, uma espécie de organização humanitária, com carácter social e queria tirar dessa organização o máximo de benefícios. Esta, era uma situação potencialmente geradora de conflitos. Por isso, Mondlane foi seduzido, por um elemento que se dizia moçambicano, apresentava credenciais de gestor e acreditou neleⁱⁱ.

Foi assim que Leo Milas participou na reunião constitutiva da FRELIMO, de Junho de 1962, e depois no I Congresso, onde foi escolhido para o cargo de Secretário para a Informação e Propagandaⁱⁱ.

Com Mondlane e Marcelino ausentes, as coisas começaram a não andar muito bem na FRELIMO, com Leo Milas a concentrar demasiados poderes, a provocar agitação e protesto entre os militantes e a fazer expulsar da FRELIMO e de Tanganica, uma série de outros responsáveis, entre os quais Paulo Gumane, João Munguambe e Joel Guduane (Xinana Maduna)ⁱⁱ.

Mesmo, às primeiras notícias de despotismo por parte de Milas, Mondlane julgou serem manifestações do conflito, que ele próprio tinha previsto. Só que Milas era americano, agente da CIA, não conhecia nada de Moçambique, nem dos moçambicanos, era conflituoso e não tinha, tão-pouco, capacidade política para liderar uma organização política. Acabou criando uma confusão dos demóniosⁱⁱ.

Mondlane acabou fixando-se, em Dar-es-Salaam, em Março de 1963, antes do que, ele próprio tinha originalmente previsto. Este regresso antecipado de

Mondlane deveu-se às pressões de Nyerere, que ia tendo informações de que as coisas não estavam a correr bem e a pressões dos próprios militantes, que se encontravam em Dar-es-Salaam, entre eles o Vice-Presidente Uria Simango e Silvério Nungo, que escreveram para Mondlane, nos Estados Unidos, a pedir o seu regresso urgente, acusando Milas de ser um negro americano, da CIA e de querer destruir a FRELIMOⁱⁱ.

Acabou por se vir a descobrir que Leo Milas não era moçambicano, mas norte-americano e que era agente da CIA. O próprio nome era falso, pois o seu verdadeiro nome era Leo Clinton Aldridge Junior. Ele acabou por ser expulso da FRELIMO e de Tanganica^{ii e ix}.

Três anos mais tarde, Mondlane confidenciou-me que, ter trazido o Milas para a FRELIMO foi um grande erro seuⁱⁱ.

Sob a pressão de Mondlane, Marcelino, Mocumbi e Chissano também se foram fixar em Dar-es-Salaam, poucos meses depois (Julho ou Agosto de 1963). Marcelino deixou o Secretariado da CONCP, a Amália Neto, do PAIGC, que já era sua adjunta antes. Mocumbi e Chissano abandonaram os estudos de Medicina, em Poitiers. Mocumbi foi ocupar o lugar de Chefe do Departamento de Informação e Propaganda. Chissano veio para Secretário da Presidênciaⁱⁱ.

Conclusão:

Baseado nas informações que me foram sempre chegando e naquilo que me foi dado observar directamente, posso afirmar que^{iii e v}:

✎ Se o caminho para a constituição da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) foi difícil, todo o processo de **Consolidação e Manutenção da Unidade Nacional** foi ainda mais árduo.

✎ Mondlane soube sempre tomar as decisões correctas!

O papel de Mondlane como líder dedicado à causa popular e a sua clarividência e firme convicção da importância da **Unidade Nacional** foram os elementos determinantes para o sucesso da consolidação da **UNIDADE**^{iii e v}.

Ele merece a justo título o epíteto de: «**Arquitecto da Unidade Nacional**»^{iii, v e vi}.

Nesta sua gigantesca tarefa de construção e consolidação da Unidade Nacional, ele sempre teve um colaborador dedicado: Marcelino dos Santos^{iii e vi}.

Referências Bibliográficas:

-
- ⁱ **MARTINS, Helder:** Mondlane: o Homem, o Académico e o Nacionalista. Comunicação apresentada no Simpósio Internacional Eduardo Mondlane, no painel sobre o tema: «Mondlane: Vivência e Memória», organizado pela Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, 19 de Junho de 2009.
 - ⁱⁱ **MARTINS, Helder F. B.:** Porquê SAKRANI? – Memórias dum médico numa guerrilha esquecida. Maputo, Editorial Terceiro Milénio, 2001, 364 pág.+fotografias.
 - ⁱⁱⁱ **MARTINS, Helder:** Mondlane: o Homem, o Académico e o Nacionalista e o seu Papel na Construção da Unidade Nacional. Apresentação audiovisual feita na Biblioteca Nacional, em Maputo, a 12 de Junho de 2019.
 - ^{iv} **MONDLANE, Eduardo:** Lutar por Moçambique. Lisboa, Terceiro Mundo, 1975 (edição original em inglês de Penguin Books, Londres, 1969).
 - ^v **MARTINS, Helder:** Mondlane e a Construção da Unidade Nacional: Comunicação apresentada no Simpósio Internacional Eduardo Mondlane, no painel sobre o tema: «Mondlane e o Nacionalismo», organizado pela Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, 19 de Junho de 2009.
 - ^{vi} **MARTINS, Helder:** Depoimento sobre «A Vida e Obra de Marcelino dos Santos», revisto e editado, em Maputo, em 15 de Agosto de 2018. [Em processo de publicação pela Fundação Marcelino dos Santos.](#)
 - ^{vii} **NDELANE, Lopes Tembe:** Da UDENAMO à FRELIMO e à Diplomacia Moçambicana. Maputo, Marimbique conteúdos e Publicações, Março de 2012.
 - ^{viii} **TIANE, Célio Francisco, MUDENDER, Arrissis Martins e al.:** Vida e Obra de Filipe Samuel Magaia (1937-1966). Maputo, ARPAC, 2015.
 - ^{ix} **MARTINS, Helder:** A Luta da Libertação de Moçambique. Texto revisto e editado, em Maputo, em 23 de Julho de 2018, baseado numa apresentação audiovisual feita em Dili, na II Conferência Internacional “Memória e Identidade Nacional – VOZES DE RESISTÊNCIA”, realizada de 15 a 18 de Agosto de 2016. Em processo de publicação pelos organizadores da Conferência: Arquivo & Museu da Resistência Timorense.