

# *Síntese*



Antropologia · Direito · Filosofia · História · Sociologia

VI

Nº 11

2017

ISSN: 2518-4032



# Ficha Técnica

## Editor Científico

Mestre António Xavier Tomo

## Equipe Editorial

Dr. Timóteo Gentil Papel, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Mestre Stélia Muianga, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Dr. Felisberto Zacarias Namuizai, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Bacharel João Chimene Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique

## Comissão Editorial e de *peer review*

Prof. Doutor Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Prof<sup>a</sup>. 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 Guilherme Basílio, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Prof. Doutor Artur Manuel Sarmento Manso, Universidade do Minho, Portugal  
Mestre Francisco Caloia Alfredo, Universidade Evangélica Sinodal de Angola e UESA/Cidade do Lubango  
Prof<sup>a</sup>. Doutora Paula Cristina Moreira da Silva Pereira, Universidade de Porto, Portugal  
Prof. Doutor Bento Rúpia Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Prof<sup>a</sup>. Doutora Paula Maria de Carvalho Pinto Costa, Universidade do Porto, Portugal  
Mestre Jochua Baloi, Universidade São Tomás de Moçambique  
Prof. Doutor Carlos Mussa, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Prof. Doutor José Raimundo, Universidade Pedagógica, Moçambique

## Coordenação da Revista

Mestre António Xavier Tomo, FCSF, UP, Maputo, Moçambique  
Prof<sup>a</sup>. Doutora Stela Mithá Duarte, FCSF, UP, Maputo, Moçambique

## Conselho Científico

Prof. Doutor Carlos Mussa, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Prof. Doutor Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Prof<sup>a</sup>. 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<sup>a</sup>. Doutora Maria Antonieta Martins Antonacci, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil  
Prof<sup>a</sup>. Doutora Vera Chaia, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil  
Mestre Francisco Caloia Alfredo, Universidade Evangélica Sinodal de Angola e UESA/Cidade do Lubango  
Prof<sup>a</sup>. Doutora Andrea Moassab, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil

Prof. Doutor Artur Manuel Sarmiento Manso, Universidade do Minho, Portugal  
Prof.<sup>a</sup>. 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  
Mestre Bernardino Cordeiro Feliciano, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Prof.<sup>a</sup>. Doutora Maria João Couto, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup>. Doutora Amélia Maria Polónia da Silva, Universidade do Porto, Portugal  
Prof.<sup>a</sup>. 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  
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

## **Revisão e Preparação de Textos**

Dr. Timóteo Gentil Papel, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Dr. Felisberto Zacarias Namuizai, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Bacharel João Chimene Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique

## **Tradução e Revisão**

Mestre Mário Alberto Viegas, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Mestre Amade Barasa, Universidade Pedagógica, Moçambique  
Mestre Aurélio Ginja, Universidade A Politécnica, Moçambique

## **Design de Capas**

## **Editoração e Diagramação**

**Financiadora:** Universidade Pedagógica

**Título:** SÍNTESE (Publicação Semestral) Edição: 2016

**Tiragem:** 1000 Exemplares

**Propriedade:** FCSF/UP

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

**Registo internacional:** ISSN 2518-4032

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

**Emails:** [sinteseфcsf@up.ac.mz](mailto:sinteseфcsf@up.ac.mz)/[revistasinteseфcsf@gmail.com](mailto:revistasinteseфcsf@gmail.com)

## **Índice**

Para quê ainda Filosofia: (Do K.O. à Filosofia ao O.K. da Filosofia; um novo K.O.?).....	8
A Filosofia crítica da Modernidade: da Ética Comunicativa (Habermas) à Ética do Urgente (Sloterdijk).....	21
Os saberes universais e os saberes locais na formação de professores .....	39
Os três fins da educação em Moçambique .....	60
Desafios da Investigação da História da Luta de Libertação Nacional na Actualidade .....	74
Narrativas no Ensino de História em Moçambique: a literatura oral uma fonte fiável para a compreensão da história local, no segundo ciclo do ensino Básico. ....	90
O Papel das comunidades na co-gestão de recursos florestais no distrito de Chibabava- província de Sofala (2010-2015) .....	108
Participação da Sociedade Civil na Formulação e Avaliação de Políticas Sociais no Âmbito da Democracia Participativa – o Caso de Moçambique.....	131

## EDITORIAL

A Revista Síntese nº 11 marca uma viragem paradigmática e um salto qualitativo no concernente ao corpo editorial e à abordagem dos conteúdos. De facto, a Revista passa a divulgar os resultados dos estudos realizados em diferentes áreas das Ciências Sociais e Filosóficas, nomeadamente: Antropologia, Filosofia, História, Sociologia e Direito, áreas que compõem a linha editorial da Revista. Elas são fruto de metamorfoses ocorridas em 2014, ano em que a Faculdade deixou de ser designada por Faculdade de Ciências Sociais e passou a ser designada por Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas. Esta mudança implicou a saída do Curso de Geografia para formar a Faculdade da Terra e abertura de novos cursos e linhas de pesquisa na Faculdade nascente.

O número 11 marca um crescimento qualitativo no tocante a cientificidade dos artigos, graças a internacionalização da Revista. Na verdade, contamos neste presente momento com um conselho editorial, pareceristas nacionais e internacionais. Os pareceristas internacionais são das universidades portuguesas, brasileiras, angolanas e sul africanas. Contamos também com os pareceristas das universidades moçambicanas. Entretanto, numa forma genérica, contamos com a colaboração da: Universidade Eduardo Mondlane, Universidade São Tomas de Moçambique, Universidade A Politécnica, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade Nova de Lisboa, Pontifícia Universidade Católica – PUC – Goiás, Pontifícia universidade Católica – São Paulo, Pontifícia Universidade Evangélica Sinodal de Angola e, obviamente, os da Universidade Pedagogia, proprietária da Revista.

Os artigos publicados neste número são das áreas de Filosofia, História e Sociologia. De uma forma sintética, os autores apresentam as suas lucubrações atinentes aos golpes por que passou e continua a passar a Filosofia e os seus sucessivos soerguimentos ao longo da sua história (Viegas); interpretação da concepção da Modernidade em Habermas e Sloterdijk (Tivane); reflectir sobre as novas formas de pensar e construir os saberes universais e os saberes locais que caracterizam a prática docente (Basílio); mostrar as diferentes finalidades que a educação formal (ensino) procurou alcançar ao longo do tempo no nosso país (Ramijo); discutir a problemática de luta de

libertação nacional em África e em Moçambique em particular (Mussa); reflectir sobre os contos de tradição oral como fonte histórica concreta, simples e fiável, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Ciências Sociais do Ensino Básico em Moçambique (Chicapula) a actual situação da sociedade civil moçambicana e suas organizações, do ponto de vista sociológico, no que tange ao seu papel na formulação e avaliação de políticas sociais, no âmbito da democracia participativa, desde a Constituição da República de Moçambique de 1990 – que trouxe a abertura para a liberdade de associação e de expressão, bem como a de participação política – até aos dias de hoje/2016. (Domingos).

Para terminar, queremos agradecer as Universidades que, de uma forma incondicional, aceitaram colaborar para o crescimento científico da Universidade Pedagógica, agradecer de igual modo os autores dos artigos presentes neste número pela dedicação e confiança aos nossos patrocinadores, que aceitaram financiar a publicação e o lançamento da Revista. Estamos confiantes de que o presente número vai contribuir para a internacionalização da universidade e, mormente, para a criação de um repertório científico para os futuros debates e para o crescimento da Escola Moçambicana de Pensamento.

António Xavier Tomo

Novembro de 2016

## Para quê ainda Filosofia: (Do K.O. à Filosofia ao O.K. da Filosofia; um novo K.O.?)

Mário Alberto Viegas<sup>1</sup>

*Nada se fez até agora com base apenas no fervor e na espera. É preciso agir de outro modo, entregar-se ao trabalho e responder às exigências de cada dia – tanto no campo da vida comum, como no campo da vocação. Esse trabalho será simples e fácil, se cada qual encontrar e obedecer ao demônio que tece as teias de sua vida. (Max Weber: in A ciência como vocação)*

### Resumo

O presente artigo analisa os golpes por que passou e continua a passar a Filosofia e os seus sucessivos soerguimentos ao longo da sua história. Daqui, os termos *K.O.* e *O.K.*, para referir as tais ocasiões de golpes que têm em vista ao derrubamento da Filosofia e de sua seguida levantada, respectivamente. Com o artigo pretende-se mostrar que a história da filosofia, tanto no ocidente como em Moçambique, não é linear; ela teve e continua a ter momentos altos e baixos. Numa exposição que observa o desenvolvimento histórico da filosofia, como metodologia adoptada, ela passa por duas fases: a ocidental e a moçambicana. Na primeira fase, o *K.O.* à Filosofia foi desferido com o advento da ciência moderna e com a tentativa de sua positivação, recusando-se-lhe o seu papel especulativo ou metafísico. Na segunda fase, o golpe foi aplicado com o seu afastamento dos *curricula* moçambicanos de ensino. Em cada uma dessas fases, a Filosofia conseguiu solevantar-se, encontrando-se ela numa situação de *O.K.*, embora sempre com a ameaça de um novo golpe. Ligado a esses golpes que são desferidos à Filosofia, coloca-se o problema da sua utilidade, sobretudo quando exercida como profissão. Isto explica o título deste artigo: *Porquê ainda a Filosofia?*, se ela tem passado por esses desaires.

**Palavras-chave:** Filosofia, Ciência moderna, Positivismo, Profissão, *K.O.* ou *O.K.*

## Why still Philosophy: (From K.O. to Philosophy to O.K. philosophy; a new K.O.?)

### Abstract

This article analyses the blows that have been affecting the Philosophy and their successive uplifting throughout the history, thereof the terms *K.O.* and *O.K.*, which refers to the stages of blows and uplifting respectively. This article intends to show that the history of philosophy in the West and in Mozambique it is not linear; it has highest and lowest stages. In an exhibition that observes the historical development of philosophy, with adopted methodology, it goes through two main stages: the West and Mozambican. In the first stage, the *K.O.*, the Philosophy was struck as the advent of modern science and with the attempts of its positivism, being denied its speculative and metaphysical role.

<sup>1</sup>Licenciado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Greifswald, na Alemanha, e Mestrado em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica (UP). Doutorando em Filosofia na UP. Docente em regime de tempo inteiro das disciplinas de Fundamentos de Ética no Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia e Ética Política no Curso de Licenciatura em História Política e Gestão Pública na UP, em Maputo, Moçambique. Docente em regime de tempo parcial das disciplinas de Ética I e II na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), também em Maputo, Moçambique. E-mail: maviegas56@yahoo.com.br

In the second stage, the blow was applied by its removal from Mozambican teaching curricula. In each stage, the philosophy managed to arise, taking an O.K. position, although with the threats of a new blow.

**Keywords:** Philosophy, Modern science, Positivism, Profession, K.O or O.K.

## **Introdução**

O termo “ainda” tem aqui dois significados. Por um lado, a Filosofia tem-se refeito de cada novo golpe suposto como um *K.O.* a ela – como e porquê tem resistido ela dessas investidas? Por outro, o seu lugar no panorama das profissões, portanto, como ocupação especial no interior da divisão do trabalho, continua a ser uma inquietação geral do estudante de filosofia – porquê continua ela a ser procurada? Ao segundo aspecto adiciono o tradicional e vulgo questionamento: mas afinal o que é filosofia e para quê serve?

A Filosofia tem sofrido, ao longo dos tempos, e sobretudo com o advento da ciência moderna, sucessivas tentativas de desqualificação como um saber próprio, ou seja científico, e, em consequência disso, sucessivos questionamentos quanto à sua importância, sobretudo quando se questiona sobre o seu lugar no panorama das profissões. Contudo, ela tem sabido resistir a cada golpe que lhe é desferido e continuado a ser procurada por novos candidatos no quadro das formações escolares e universitárias. Estes factos já revelam de *per si* que ela tem a sua importância no quadro dos diversos saberes, porquanto se assume de que ela é uma maneira diferente de explicação dos fenómenos naturais e humanos das restantes ciências. A sua particularidade consiste no facto de não estar exclusiva e essencialmente virada para o evidente, mas de proporcionar interpretações que podem servir de suporte a outras explicações, as chamadas científicas. Deste facto, advém a sua permanente procura por cada vez mais candidatos para o enriquecimento do seu volume de conhecimentos.

### **1. Os golpes à Filosofia na arena ocidental**

Começamos com os *K.O.* à Filosofia e em dois planos: um, mais geral, isto é, ocidental, e outro, mais particular, portanto, referente a Moçambique. No primeiro plano, o ocidental, o primeiro acto da chamada ciência moderna, com o seu advento no século XVII, foi precisamente o de fazer descer a *prima philosophia* da sua torre de marfim. Esta foi a primeira grande pretensão de um *K.O.* à

Filosofia, se tivermos em conta que na Idade Média já fora considerada serva da teologia, sem que fosse abandonada por esta. Mas Galileo Galilei, no limiar da Idade Moderna, defenderá que à ciência cabe medir tudo o que é mensurável, tornando mensurável o que ainda não o é, ou seja, quantificar tudo o que era quantificável e tornar quantificável o que ainda não o era. Isto quer dizer que à ciência cabia traduzir as qualidades subjectivas em quantidades objectivas, exprimindo-as matematicamente, portanto. O que não fosse mensurável ou quantificável não pertencia, pois, à esfera da ciência, mas sim à da Metafísica. Por causa desta visão físico-matemática e geométrica da natureza, o que se deu como consequência foi uma enorme distância conceptual sobre o que era considerado sobremaneira natural e o que era considerado fundamentalmente humano. A partir deste entendimento, o natural, porque regido pelas leis objectivas da natureza, na sequência do efeito causa-efeito, era concebido como previsível e, por isso mesmo, comensurável; o social, porque não regido por leis objectivas da natureza, mas pelas leis sociais, era tomado como sendo imprevisível, razão pela qual não podia ser expressado de forma numérica, ou seja, quantificável.

O século XIX assistiu o auge do positivismo, precisamente em consequência deste entendimento do funcionamento do universo como uma máquina de sofisticada precisão. Auguste Comte, por exemplo, emprestara à Filosofia o adjetivo “positiva”, empregando a expressão “Filosofia Positiva”. Aliás, a expressão já aparecia com Saint-Simon de quem Comte foi colaborador. Com esta expressão, Simon enfatizava a ideia de progresso na história do indivíduo e na história da humanidade como um processo de ininterrupta ascensão em direcção a uma sofisticação gradual da vida que conduzia ao bem-estar material e ao desenvolvimento cultural, mas não como uma mera hipótese interpretativa do devir histórico. Comte, porém, faz dela um uso mais amplo. Com o termo “positivo”, Comte queria dar-lhe o significado de “*relativo, orgânico, preciso, certo, útil, real*”, opondo-lhe ao “quimérico” e excluindo-lhe do “misterioso” (Cf. COMTE, citado por ROVIGHI, 2004, p. 120). No seu *Curso de Filosofia Positiva*, Comte apresenta três fases do progresso do espírito humano: a *teológica* ou *fantástica*, que consiste na interpretação dos fenómenos como produtos da acção directa e contínua dos agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos; a *metafísica* ou *abstracta*, caracterizada pela substituição dos agentes sobrenaturais por forças abstractas personificadas; a *científica* ou *positiva*, entendida como aquela que reconhecendo a impossibilidade de se obter conhecimentos absolutos renúncia à pergunta sobre a origem e o

destino do universo e procura descobrir, pelo uso do raciocínio e da observação, apenas as suas leis efectivas (idem, p. 126).

Ainda de acordo com Comte, o conhecimento individual progride pelos mesmos passos do progresso da humanidade. Assim temos: a *infância*, fase correspondente à teológica e cuja etapa última foi a passagem do politeísmo ao monoteísmo, com Sócrates; a *juventude*, relacionada com a fase da Metafísica, cuja etapa final foi a redução das entidades individuais a um único ente: a natureza; a *maturidade*, fase que tem relação com a positiva e cujo estágio último foi a redução de todos os fenómenos a uma única lei – por exemplo, a lei da gravitação universal. Para Comte, o progresso da explicação positiva foi gradual. As explicações que tinham um objecto de estudo mais simples progrediram mais rapidamente: primeiro, a *astronomia*; depois, a *física* e a *química*; mais tarde, a *fisiologia*. Mas existia a esfera dos factos sociais em que o estudo positivo ainda não tinha chegado; era para aí que Comte dirigia o seu saber, através da construção de uma *física social*.

Para além de constituir uma física social como nova ciência, a pretensão de Comte era a de constituir uma Filosofia Positiva que, não sendo do tipo das ciências e nem o conjunto de todas as ciências, que tendem à especialização quanto mais progredem, se dedicasse ao estudo das “generalidades científicas”. A Filosofia seria, então, uma metodologia da ciência, uma lógica das ciências, diga-se, uma epistemologia em conformidade com o método positivo. Ao lhe ser atribuída, por Comte, a tarefa específica do estudo das ciências, a filosofia perdeu uma esfera que era característica, a metafísica, e os filósofos voltaram cada vez mais a sua atenção para a ciência. E a epistemologia da ciência nascente cabia legitimar o *status quo* científico (Cf. SANTOS, 1995, p. 17).

No século XX, com o nascimento do Círculo de Viena, em 1924, sábios e filósofos fortemente influenciados pelo *Tractatus logico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein reclamam-se de empiristas, partindo do princípio de que todo o verdadeiro conhecimento e mesmo todo o discurso provido de significado era de tipo científico, excluindo, assim, do saber tudo o que não fosse redutível à Lógica ou a experiência e declarando, por isso, guerra à Metafísica, acusando-a de ser o resultado de um uso errado da linguagem. Mas não tardou “a frustração a que conduziram as sucessivas tentativas para encontrar os primeiros princípios fundadores das ciências” (SANTOS, 1995, p. 24), sobretudo com a erupção vertiginosa das várias disciplinas científicas. O

conhecimento disciplinar correspondeu, pois, a um nível de estruturação “engavetada” dos vários e distintos conhecimentos. Entendia-se que esta estruturação “engavetada” dos conhecimentos estivesse à altura de um grau superior de complexificação que requeria uma especialização mais estreita da relação do homem com o seu mundo.

## **2. As tentativas de superação da Filosofia**

Assim, ao longo do século XX, e devido aos perigos que os excessivos poderes tecnológicos e científicos jamais alcançados começaram a provocar tanto no homem como na natureza, por exemplo a experiência das guerras, os abusos na experimentação em seres humanos, a ameaça das guerras nuclear e das estrelas, bem como as catástrofes ambientais, cientistas e filósofos foram-se apercebendo progressivamente dos desafios que a responsabilidade do cientista coloca e da ineficácia do alargamento do fosso entre o natural e o humano.

As reflexões vindas dos próprios cientistas, naturais e sociais, e de filósofos eram suscitadas pela necessidade de resolver inconsistências e contradições que já mostravam uma crise da racionalidade do paradigma então dominante da ciência. Da Filosofia propriamente vinham reflexões que já não partilhavam do dogmatismo do conhecimento científico. Por exemplo, enquanto Heidegger com o seu pessimismo entendia a ciência e a tecnologia como compreensões que tinham em vista confinar a existência no seu todo à sua instrumentalização, Dewey, com o seu optimismo, via a importância da ciência pela sua vinculação ao ideal da democracia (Cf. SANTOS, 1995, p. 26).

A ciência começou a ser vista pelos cientistas e pelos filósofos como um conjunto de práticas que pressupõe princípios éticos e *“um certo número de virtudes, tais como a imaginação e a criatividade, a disponibilidade para se submeter à crítica e ao teste público, o carácter cooperativo e comunicativo da investigação científica”* (*idem*). Significa isto, cientistas e/ou filósofos eeticistas se sentirem parceiros e corresponsáveis pelas decisões no estabelecimento ou não de limites com relação às pesquisas, como já acontece com a criação de comités de Ética e de Bioética pelo mundo fora. Trata-se, portanto, de um retorno da Filosofia, através da Ética, que está muito bem na moda nos nossos dias. É o *O.K.* da Filosofia, no plano ocidental.

### 3. O Caso de Moçambique

No Plano particular, o moçambicano portanto, a pretensão a um *K.O.* à Filosofia foi desferida pela política, ou seja, pela ideologia marxista-leninista, logo após a independência, com o acto do seu afastamento dos *curricula* de ensino. Cipriano, referindo-se a este acto de suposto *K.O.*, escreve no seu livro *Educação, modernidade e crise ética em Moçambique* que “os dirigentes decidiram ‘expulsar’, pela porta frontal, o ensino da Filosofia da nova educação escolar” (2011, p. 17). O seu afastamento dos *curricula* era justificado pelo facto de ela ser tomada por “filosofia burguesa”, ou seja, filosofia ao serviço da burguesia e, por conseguinte, vinculada aos objectivos da educação colonial. No seu lugar, continua o autor, “foram introduzidos a educação política e o marxismo-leninismo” (ibidem).

Na verdade, o que se leccionava, à excepção da Faculdade de Marxismo-Leninismo da Universidade Eduardo Mondlane, eram partes ou fragmentos das três componentes da Ideologia Marxista-Leninista – O *Materialismo Histórico* (parte da Filosofia), a *Economia Política* e o *Comunismo Científico* (parte da Filosofia Política). Estas matérias eram ensinadas nas escolas secundárias, nos centros de formação de professores, em cursos das mais variadas naturezas e no ensino superior – primeiro na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e, depois, no Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) e no Instituto Superior Pedagógico (ISP), hoje Universidade Pedagógica (UP).

Entretanto, a Filosofia nas escolas fazia-se necessária. Fez-se sentir mais esta necessidade com o descrédito a que caíra a educação política e o próprio marxismo-leninismo, mas também com a mudança política em Moçambique, isto é, com a nova Constituição, em 1990, e com a Assinatura dos Acordos de Paz em Roma, em 1992. Porquê se fazia sentir esta necessidade? Provavelmente porque era notória a ausência de uma componente de formação, e talvez uma das mais importantes, para a formação geral, aquilo que se chama por “cultura geral”, do homem moçambicano. E isso foi visível através da aderência às Sessões do Clube dos Amigos de Filosofia, da iniciativa do Departamento de Filosofia do então Instituto Superior Pedagógico, hoje UP, envolvendo várias sensibilidades sociais e profissionais e debatendo diversos temas filosóficos. Nessas sessões abordava-se a necessidade urgente da introdução da filosofia nas escolas. Em função da numerosa participação nas suas sessões, de entre estudantes e docentes da UP, da UEM, do ISRI, de vários

outros interessados, inclusivamente de jornalistas, como o malogrado Carlos Cardoso e o Calane da Silva, só para mencionar alguns exemplos, já se aventava, nos finais de 90', a possibilidade do clube se tornar autónomo, não estando, portanto, directamente vinculado ao Departamento de Filosofia.

Por isso, afirmar que “[e]m Moçambique, a reintrodução da filosofia foi da iniciativa do Ministério da Educação – sociedade política – e não da sociedade civil” (CIPRIANO, 2011, p. 33), sem qualquer outra explicação adicional, pode escamotear os factos. O mais importante, porém, é que a filosofia voltou às escolas. A este propósito, Cipriano escreve que “[v]inte e três anos após ter sido ‘expulso pela porta’, o ensino da Filosofia era trazido de volta pela ‘janela’” (idem, p. 32). Independentemente do que pode significar este regresso pela janela, a verdade é que a Filosofia entrou e ocupou toda a “casa”, isto é, tornou-se uma realidade em todo o território nacional de Moçambique. Mais ainda: o seu regresso, mesmo que pela janela, foi matéria para uma tese de doutoramento de um moçambicano em Ética, o próprio Cipriano.

Portanto, o *O.K.* da Filosofia não está apenas nos cursos em ensino de filosofia que se seguiram na UP, mas também nos vários cursos de licenciatura em Filosofia e em Ética em universidades públicas e privadas moçambicanas, como também nos cursos de pós-graduação, igualmente, em universidades públicas e privadas. Entretanto, o problema permaneceu e permanece: o que é que um filósofo ou formado em Filosofia pode fazer, para além de dar aulas? Entro agora no aspecto do lugar da Filosofia no panorama das profissões.

### **3.1 Que lugar ocupa ou pode ocupar a Filosofia no cenário das profissões?**

Este não é um problema apenas de Moçambique. O problema não está na falta de postos de trabalho para a ocupação do filósofo, como acontece, de uma maneira geral, com todas as outras profissões, mas na própria empregabilidade do filósofo, ou seja, na aparente escassa possibilidade de empregar o filósofo no plano profissional, por um lado, e na aparente dificuldade de oferta ocupacional que a Filosofia oferece aos formados nesta área do saber, por outro. Parece não existir uma determinada profissão que corresponda à Filosofia, isto é, uma profissão específica para o graduado em filosofia, que não seja a de professor de filosofia, quando formado nisso. Na verdade, não há.

De acordo com Weber, uma profissão determina-se como função socializada no interior da divisão social do trabalho. A actividade profissional é, daí, por um lado, essencialmente trabalho que pressupõe uma correspondente procura objectiva, isto é, uma necessidade social. Por outro lado, essa actividade é sensata quando para ela os profissionais adquirem uma formação correspondente e a ela se dedicam, à medida do possível, por longo período da sua vida. Em conclusão, uma determinada formação profissional comporta a ideia e a consciência do exercício dessa mesma profissão, isto é, a própria prática social do profissional. Assim é a definição sociológica da profissão. Mas a questão é se essas reconhecidas características também se condizem à Filosofia. Aqui, as respostas podem divergir-se consideravelmente.

Por agora, parece evidente que exista efectivamente a profissão de filósofo. A Filosofia está já há longo tempo integrada nas instituições científicas e políticas, especialmente nas universidades, nas escolas e/ou institutos superiores e nos círculos do poder. Ela mesma tornou-se uma instituição e, como tal, uma ciência entre outras ciências; ela é uma disciplina como qualquer outra e, com isso, também uma profissão entre outras profissões. Isto levou a que também a actividade do filosofar profissional se adaptasse por muito tempo ao modelo das restantes disciplinas especializadas. A sua particularidade está no facto de ser transversal. A sua presença, nos últimos tempos, na economia, através de empresas e organizações, traz a descoberto tal transversalidade indispensável da Filosofia.

Por exemplo, de acordo com Marinoff (2007, pp. 263-266), nos EUA, no grande período de prosperidade industrial, no final da Segunda Guerra Mundial, assistiu-se ao aparecimento de uma profissão até aí desconhecida – a psicologia industrial cujo ambíguo era o psicólogo industrial. Com efeito, juntando-se à indústria, a psicologia do comportamento concorreu para a grande fartura registada na época. Contudo, apesar das técnicas extraordinariamente aperfeiçoadas de produção, como máquinas cada vez mais eficientes e linhas de montagem, não faltaram desmotivações dos trabalhadores, que resultavam dos abusos a que eles eram submetidos pelos proprietários das fábricas. Ao psicólogo industrial, através da psicologia do comportamento, reservava-se a tarefa de estudar e encontrar os mecanismos de como motivar os trabalhadores e gestores a darem o máximo de si para o maior rendimento produtivo. A solução encontrada foi, por exemplo, a pintura

das paredes com a cor verde e a introdução da música durante o período laboral. Deu-se, assim, a associação entre as obrigações da actividade industrial e a ciência da motivação.

Ainda de acordo com o autor acima, a inserção do psicólogo comportamental na indústria tinha como dilema central a ligação entre o corpo humano e a máquina, sendo a questão principal como maximizar o trabalho humano. Com o transnacionalismo e com a civilização global, a economia americana passou a transforma-se, isto é, a alterar o seu suporte se sustentação da produção de bens para a produção de serviços. Em consequência disto, a união relectiva na produção empresarial mudou, passando a ser a ligação entre o espírito humano e as estruturas espontâneas e muitas vezes irregulares, tal como o ciberespaço. A pergunta central também passou a ser a de como organizar ou sistematizar da melhor maneira possível o trabalho humano, tornando-se necessário, desta vez, um filósofo como consultor. Neste caso, o psicólogo industrial tornou-se no primeiro predecessor do filósofo de empresa. A tarefa do filósofo consultor torna-se, assim, em *“uma actividade séria, actual e em progresso. Na América do Norte, na Grã-Bretanha, na Europa e por toda a parte, há filósofos a trabalhar como consultores para governos, indústrias e profissões – e com toda a gama de condições contratuais”* (MARINOFF, 2007, p. 264). Filósofos consultores são, pois, especialistas na criação de fórmulas institucionais e de códigos de ética que têm em vista prever e resolver conflitos laborais. Por isso, a “Filosofia como Profissão” torna-se numa questão real para aqueles profissionais (especialistas) que colocam exigências à Filosofia para além de toda a diferenciação resultante da divisão do trabalho.

### **3.2 Transversalidade da Filosofia**

A transversalidade da Filosofia está no facto de estar presente ou se fazer necessária em todos os saberes (ciências) e acções (pesquisas), ou seja, em todos os pensamentos e realizações do homem. Vimos o que custou e continua a custar para a humanidade e para o planeta o seu afastamento dos saberes científicos e das práticas tecnológicas. Não se trata de se questionar pela sua tradição como lugar especial nos ou entre os saberes e nem pelo seu cânone histórico e sistemático de conhecimento, mas, pelo contrário, pela sua flexibilidade e competência metódica na compreensão e reflexão sobre temas actuais e polémicos sobre o sentido da vida e das coisas.

O que se exige hoje do filósofo é conseguir para si mesmo um espaço para uma actividade filosófica, isto é, oferecendo-se com a sua própria qualificação e competência específica realçada pelo seu próprio certificado e não ficando a espera de ofertas. Isto significa preparar-se para as necessidades e expectativas de possíveis compradores (clientes) da sua oferta. É difícil prever de imediato se é possível estabelecer e manter um tal “mercado”, mas alguns indícios, desde os últimos anos, mostram que na economia, nos media ou noutras instituições não académicas de formação cresce o interesse pela Filosofia – precisamente o interesse filosófico pelas questões fundamentais de orientação. Isto exige uma atitude de antecipação. Alias, foi nesta perspectiva que nasceu o *Curso de Licenciatura em Filosofia de Desenvolvimento Institucional* na Universidade Pedagógica – mais uma vez a UP. Talvez uma vez mais pela janela! Claro que é difícil determinar desde já se as áreas de formação prática neste curso também podem garantir perspectivas profissionais realistas, ou seja, uma ocupação de relativa longa duração. Mais uma vez, aqui joga grande papel a oferta que o graduado faz dos seus préstimos.

A ideia que norteou a criação deste curso é a de que os graduados deste curso, com o volume de conhecimentos adquiridos, possam pensar nas tendências de desenvolvimento das instituições, tendo em conta todos os aspectos actualmente relevantes para o seu funcionamento, e possam propor com a possível e necessária antecipação medidas de solução que evitem sobressaltos institucionais e sociais graves e permitam uma relativa contínua progressão das mesmas. Pense-se, por exemplo, na actual greve dos médicos! Será que sendo justa ou legítima uma reivindicação, esta continua sendo justa ou legítima mesmo com o recurso a formas e/ou meios que lesam uma enorme quantidade de pessoas necessitadas e indefesas? Este problema também pode ser colocado no sentido inverso: sendo justos ou legítimos as formas e/ou os meios que se recorrem para reivindicar direitos injustos e/ou ilegítimos, estes passarão, conseqüentemente, a ser justos ou legítimos só pelo facto das formas e/ou os meios os serem? Então a Filosofia tem a espinhosa tarefa de reflectir sobre estas questões, em jeito de antecipação dos factos.

Não só. Quem sabe se em Moçambique o interesse pela acção que vai de acordo com princípios éticos não será no futuro um desassossego cada vez mais crescente tanto para os pequenos e grandes grupos económicos como para as esferas políticas que poderão ver-se chamados a responder perante entidades afins pelos desvios dos seus membros aos actos deontológicos? Esta inquietação

poderá ser resultado da percepção de que as organizações incorruptíveis operam melhor do que as que trabalham dominadas pelo vício. Espera-se que com o *Curso de Licenciatura em Filosofia de Desenvolvimento Institucional* o candidato que sair dele formado possa contribuir com os seus conhecimentos e com a sua prática para que as instituições em que ele for a trabalhar melhorem a ética e a dinâmica do seu funcionamento.

Ademais, a Filosofia não pode mais continuar a “Coruja da Minerva”, que só chega ao cair do crepúsculo para anunciar a boa nova, mas deve saber ser também o “Galo dos Quintais” que anuncia a alvorada de um dia, seja ele bom ou mau. Está-se a dizer que a Filosofia não pode ficar a espera que os acontecimentos se deem para se pronunciar depois sobre eles, mas tem de procurar estar à altura dos acontecimentos, não com profecias próprias dos demagogos, mas com presságios possíveis sobre as vantagens e/ou os perigos das tendências que estão na ordem do dia. Ora, isto pode não ser pacífico, por não agradar a alguns círculos de decisão. Preparemo-nos para um novo *K.O.* à Filosofia!

## **Conclusão**

Procurou-se demonstrar que o desenvolvimento da filosofia, na sua história, não é retilíneo. A ela têm sido desferidos golpes com vista, em primeiro lugar, a derrubá-la do seu pretense espaço de conhecimento peculiar sobre os fenómenos do mundo, da sociedade e do homem. Em segundo lugar, e ligado à primeira razão, a sua utilidade no quadro do saber tem sido em geral pouco reconhecida, se não mesmo ignorada. Em terceiro lugar, e ligado às outras duas anteriores, tem sido questionado a sua posição e o seu papel na moldura das profissões para quem nela se forma. Sobre os dois primeiros problemas levanta-se a questão: como e porquê ela tem resistido a essas investidas. Para o terceiro problema questiona-se sobre as razões que a levam a continuar a ser procurada como actividade profissional específica. Ao tentar-se encontrar os motivos que levam à tentativa de sua desqualificação, percorreu-se um itinerário constituído de dois níveis e duas etapas: primeiro, a via que leva à resposta das duas primeiras razões; segundo, a via que leva à resposta da terceira razão. As duas etapas escolhidas são a ocidental e a moçambicana.

Na primeira via, e na etapa ocidental, demonstrou-se que tentou-se desqualificar a Filosofia por causa da emergência da ciência moderna que, pelo seu método experimental se assumiu como o

único saber que podia traduzir os fenómenos da natureza e da sociedade em fórmulas físico-matemáticas, conduzindo, deste modo, ao conhecimento objectivo ou positivo e não especulativo como era entendido o saber filosófico. Entretanto, os perigos que advieram dos excessivos poderes científicos e tecnológicos, e que puseram em risco a existência da natureza e do homem, fizeram perceber que o saber científico e as práticas tecnológicas, na sua visão dogmática sobre si mesmas e afastadas das reflexões éticas, requeriam uma cooperação dos saberes e das práticas científico-tecnológicas com o saber filosófico.

Na segunda via e na etapa moçambicana, mostrou-se que a desqualificação da Filosofia resultou do seu banimento dos *curricula* escolares e universitários, uma vez entendida pela política marxista-leninista como expressão da ideologia burguesa e, por conseguinte, como instrumento de dominação colonial. Em seu lugar foram introduzidos a Educação política e o ensino do Marxismo-leninismo. O descrédito em que estes últimos caíram fez notar que a filosofia geral ou universal fazia-se necessária.

Nos dois planos, o ocidental e o moçambicano, explicou-se que a “Filosofia como Profissão” já se fazia presente, nos últimos tempos, tanto nas escolas e nas academias como na política, através de pessoas formadas ou especializadas em Filosofia. Em consequência da sua transversalidade, que resulta da sua flexibilidade e competência metodológica para, de forma antecipada, reflectir, compreender e explicar problemas e temas polémicos da actualidade, a Filosofia continua a ser procurada como substrato da cultura geral. Neste sentido, a Filosofia já não basta como “Coruja da Minerva”, que só chega ao entardecer para anunciar a boa nova, mas tem de assumir-se como “Galo dos Quintais” que anuncia a alvorada não só dos dias benignos, mas também dos dias buliçosos, e sempre a espera de um novo K.O!

**P.S.:** Pouco tempo depois de proferida a comunicação que deu origem a este artigo, o *Curso de Licenciatura em Filosofia de Desenvolvimento Institucional* foi descontinuado, com a alegação de que ele já não conseguia obter candidatos em número suficiente que justificasse a sua continuidade. Não será este um novo K.O.? Isto lembra um provérbio macua que diz: *Muila wanamanria kunonkoa kumala!* Traduzindo para português pode dizer-se: “A cauda do camaleão não se endireita na totalidade!”. De facto, o camaleão nunca tem a cauda sempre endireitada. Quando decide endireitá-la fica ainda uma pontazinha enrolada, mas logo em seguida a cauda enrola-se toda ela, de novo, completamente.

Com este provérbio pretende-se estabelecer uma analogia com os *K.O.* à Filosofia. A comunicação em alusão terminou com a seguinte afirmação: “*Preparemo-nos para um novo K.O.!*”, depois de se ter feito referência ao *O.K.* da Filosofia, na consequência da sua reintrodução em Moçambique e de se ter dito que a Filosofia não podia ficar a espera que os acontecimentos se dessem para que ela se pronuncia-se mais tarde sobre eles, mas tinha de procurar estar à altura dos mesmos, antecipando-se a eles, “*não com profecias próprias dos demagogos, mas com presságios possíveis sobre as vantagens e/ou os perigos das tendências que estavam na ordem do dia*”. Concluía-se a comunicação com a observação de que esta atitude “*não poderia ser pacífica por não agradar a alguns círculos de decisão*”. Com efeito, a decisão de descontinuar o curso não veio do Departamento de Filosofia. Portanto, sem que se tivesse de se ser profeta, confirmou-se a advertência de que nos tínhamos de preparar para um novo *K.O.*! Então, organizemo-nos para um novo *O.K.*, sendo nós mesmos a arrolar os argumentos para a reabertura do curso, mesmo se tiver de funcionar em paralelo com o de Ensino de Filosofia! E porquê não também no regime laboral, esperando, contudo, por um novo *K.O.*?

### **Referências bibliográficas**

- GONÇALVES, António Cipriano Parafino. Maputo: Dondza Editora, 2011.
- MARINOFF, Lou. *Mais Platão, menos Prozac!*. Lisboa: Editorial Presença, 2007.
- MARTENS, Ekkehardt; SCHNÄDELBACH, Herbert (Hg.). *Philosophie – ein Grundkurs*. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH: Band 2, 1991.
- ROVIGHI, Sofia Vanni. *História da filosofia contemporânea – do século XIX a neoescolástica*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4ª ed. Lisboa, 1995.
- WEBER, Max. *Ciência e política – duas vocações*. São Paulo: Editora Cultrix, 2013.

# A FILOSOFIA CRÍTICA DA MODERNIDADE: Da Ética Comunicativa (Habermas) à Ética do Urgente (Sloterdijk)

Escandação Armando Tivane<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo procura fazer uma interpretação da concepção da Modernidade de Habermas e Sloterdijk, duas figuras do panorama crítico moderno. Habermas parte da ideia defendida por Lyotard da modernidade como um projecto falhado e percorre uma linhagem ideológica de sociólogos, filósofos e esteticistas e defende a tese segundo a qual, a modernidade é um projecto inacabado. Habermas, consciente das dissonâncias dos objectivos da Modernidade postula uma cultura alternativa ou nova via para a sua automediatização e saída da filosofia do sujeito através do agir comunicativo ou da ética do discurso como superação dos seus enigmas. Sloterdijk vê a modernidade como o auge de fundamentação de uma utopia cinética que projecta o ente em devir e que move o ser para o movimento, para o insensato, para o impensado, para o mortal, para o catastrófico e, fazendo da história uma sabotagem de quedas e rupturas. Para Sloterdijk na modernidade somos impelidos por um imperativo categórico no qual se reza que os homens actuem como seres do progresso. Assim, Sloterdijk defende a necessidade de uma desmobilização da modernidade por via da consciência como ética do urgente, uma saída ao movimento utópico cinético, uma instância autocomunicativa do mundo reguladora do trato íntimo do indivíduo.

**Palavras-chave:** Modernidade, Mobilização, Acção Comunicativa, Ética e Cinética.

## THE MODERNITY CRITIQUE PHILOSOPHY: from Communicative Ethics approach (Habermas) and immediate Ethics (Sloterdijk)

### Abstract

The present article brings an interpretation of Modernity from the point view of Habermas and Sloterdijk two prominent scholars of the modern critique in philosophical arena. Habermas brings into discussion the concept proposed by Lyotard stating modernity as a failed project and follows the ideological characteristic of sociologists, philosophers and statists and sustain that it's an unfinished venture. Aware of its peculiar objectives of modernity he postulates a new cultural paradigm and an alternative philosophical approach through a communicative or ethical discourse to overcome the ambiguity. Sloterdijk on the other hand, perceives modernity as the paramount of utopia basis that brings the human beings into the endeavour, unreasoning, unkind, mortal and catastrophic leading to the damage and moral lapse. According to Sloterdijk, in the modernity we are prevented by unconditional imperatives that derive humans to act progressively. Therefore, Sloterdijk supports the need to release the modernity through moral sense of an immediate ethics, as a way of shifting from kinetic utopia towards self-communicative stage within an individual trait.

**Keywords:** Modernity, Mobilization, Communicative Action, Ethics and kinetic.

<sup>2</sup> Mestrando em Educação/Ensino de Filosofia, Docente da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas na Universidade Pedagógica, nas Cadeiras de: Introdução à Filosofia, Filosofia Contemporânea, Fundamentos da Ética e Deontologia Profissional, Maputo. E-mail: escandaartivane@gmail.com

## Introdução

A modernidade, com seus fundamentos paradigmáticos, construída sobre o auge da razão, da consciência e do sujeito autocentrado, foi caracterizada pela construção de novos ideais da vida humana, nos quais a emancipação devia ser o culminar de um processo levado a cabo durante séculos da história.

À modernidade, orientada para a busca de novos fundamentos e assegurada por pressupostos de racionalidade absoluta com a consciência, responsabilidade moral e identidade do Eu, não tardou a descoberta de novos problemas, com as críticas a enfraquecer o grande projecto secular e abrindo espaço para uma rediscussão dos modelos tradicionais da formação do homem.

É com base na diversidade da interpretação crítica à modernidade que nos propomos, neste artigo confrontar os ideais filosóficos de Jürgen Habermas e Peter Sloterdijk, não como únicos protagonistas desta tendência filosófica, mas como continuadores de um projecto iniciado desde as denúncias de Frederich Nietzsche até aos filósofos franceses (Lyotard e Foucault) e americanos (Rorty e Davidson). Habermas e Sloterdijk, são duas figuras do panorama crítico da modernidade. A tese deste artigo tem por base as seguintes obras: *O Discurso Filosófico da Modernidade* de Jürgen Habermas (2002) e *Mobilização Infinita: Para Uma Crítica da Cinética Política* de Peter Sloterdijk (2002).

O problema para o qual mobilizamo-nos a resolver neste artigo é a busca de uma fundamentação sobre a crítica à modernidade em torno da seguinte questão: Até que ponto a consciência de um projecto inacabado (Habermas) e de uma mobilização infinita (Sloterdijk) encerram em si uma crítica e possibilidade para uma ética comunicativa e urgente respectivamente para o projecto secular da modernidade?

Jürgen Habermas ao construir o discurso filosófico da modernidade, lança as bases para uma teoria da acção comunicativa como complementaridade de um projecto, partindo da suposição da modernidade como um projecto inacabado conforme ilustra no prefácio da sua obra “*O Discurso filosófico da Modernidade*” e, faz quanto a nós uma crítica da modernidade. Peter Sloterdijk em

*Mobilização Infinita: Para uma Crítica da Cinética Política*, ao desenvolver sua compreensão crítica, tende mostrar até que ponto a modernidade deu-se a uma queda enquanto mobilização. Segundo Sloterdijk (2002, p. 23), as coisas acontecem sempre de modo diferente do que se pensa. Este artigo circunscreve-se em torno do seguinte título: *A Filosofia Crítica da Modernidade: Da Ética Comunicativa* (Habermas) à *Ética do Urgente* (Sloterdijk) e está subdividida em duas partes, a saber: na primeira procuramos discutir o conceito de modernidade em Jürgen Habermas e Peter Sloterdijk e, na segunda, partimos das encruzilhadas da modernidade e procuramos a partir dos dois autores (Habermas e Sloterdijk) encontrar as alternativas que possam superar os problemas da modernidade, sendo respectivamente a ética comunicativa e a consciência como ética do urgente.

## **1. O Conceito de Modernidade em Jürgen Habermas e Peter Sloterdijk**

O discurso de Habermas e de Sloterdijk fazem parte de uma teoria crítica ao projecto secular da modernidade, enquadráveis no âmbito do pensamento Pós-moderno, discutido por vários pensadores como Jean François Lyotard, Gianni Vattimo, Zygmund Bauman, Jean Baudrillard, Gilles Lipovetsky, etc.

### **1.1 Habermas e a desconstrução da modernidade**

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, é representante da segunda geração da escola de Frankfurt (depois de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Marcuse). Professor de Filosofia e Sociologia na Escola de Frankfurt, posteriormente dirigiu a Cátedra em 1983. Engajado na construção do discurso filosófico da modernidade ou mesmo da Pós-modernidade tomando como premissas a ideia de que a modernidade é um projecto inacabado e o pronunciamento lyotardiano de uma Pós-modernidade como um projecto falhado, Habermas constrói uma racionalidade discursiva em oposição a racionalidade tecnológica.

Habermas constrói o discurso filosófico da modernidade tomando por base uma análise crítica do pensamento de inúmeros intérpretes da modernidade: sociólogos, filósofos e teóricos da estética. Partindo de Max Webber, Emille Durkheim, Mead, Arnold Gehlen como críticos neo-estruturalistas da razão, Habermas constrói a consciência própria da modernidade, mas respeitando que esta tem suas bases em Hegel e Kant.

O discurso filosófico da modernidade é uma réplica, como defende Habermas, a consciência de que a filosofia chegou ao fim, não importando que isto seja compreendido como provocação ou desafio produtivo. Jürgen Habermas encontra sua fundamentação sobre a modernidade a partir das suas origens conceptuais propostas por Hegel e, a partir dele, propõe-se uma caminhada do entendimento do significado da relação entre a modernidade e a racionalidade evidente em Max Weber e então questionada.

Hegel foi o primeiro filósofo que desenvolveu um conceito claro de modernidade. Em razão disso é necessário retomar a Hegel se quisermos entender o que significa a relação interna entre modernidade e racionalidade que permanece evidente até Max Weber. Temos que reexaminar o conceito hegeliano de modernidade para podermos julgar se é legítima a pretensão daqueles que estabelecem suas análises sobre outras premissas (HABERMAS, 2002, p. 8).

Segundo Habermas (idem, p. 9), o conceito de modernidade tem suas origens em Hegel, pois que, foi o primeiro a empregá-lo em contextos históricos, como conceito de época, usando as expressões *os novos tempos*, correspondendo aos *tempos modernos* para delimitar o mundo germânico cristão que se originou da antiguidade greco-romana, mais ainda o prenúncio do futuro, uma orientação a um devir temporal. A partir de Hegel, a época moderna confere ao conjunto do passado a qualidade de uma história universal, o diagnóstico dos novos tempos, a nova experiência do progresso e da aceleração dos acontecimentos históricos e da compreensão da simultaneidade cronológica do desenvolvimento. Hegel, foi o primeiro a conceber a modernidade como um desvio das sugestões normativas do passado, como um problema filosófico com a exaltação da sua autocompreensão.

Quando a modernidade desperta para a consciência de si mesma, surge uma necessidade da sua autocertificação que Hegel entende como a necessidade da filosofia. Ele vê a filosofia diante da tarefa de apreender em pensamento o seu tempo, que, para ele são os tempos modernos. Hegel está convencido de que não é possível obter o conceito de que a filosofia forma de si mesma independentemente do conceito filosófico da modernidade (ibidem, p. 25).

Habermas encontra em Hegel a liberdade da subjectividade como princípio de novos tempos da qual prospecta a sua tendência à crise. O moderno efectiva a sua grandeza no reconhecimento da liberdade como propriedade do espírito pela qual este está em si consigo mesmo, caracterizada pelo individualismo, pelo direito a crítica, pela autonomia da acção e pela autoapreensão de si como determinantes da cultura moderna. Hegel ao conceber a modernidade como um problema filosófico

toma por base a ideia de que a consciência do tempo se destacou da totalidade e o espírito se alienou do seu si, por isso, a filosofia deve assegurar a meta de apresentar a razão como poder unificador.

Segundo Habermas (2003, p. 25), “*Hegel atribui à filosofia a tarefa de trazer ao conceito, de maneira enciclopédica os conceitos desdobrados nas ciências*”. Ao mesmo tempo, torna explícita a teoria da modernidade que estava delineada no conceito kantiano de razão e desenvolve-a em uma crítica das divisões de uma modernidade em conflito consigo própria o que confere a filosofia o papel de relevância actual e universal-histórica.

Hegel, consciente de uma modernidade em conflitos, que se descobre na razão filosófica, pressupõe uma totalidade ética que não nasceu do solo da modernidade, mas de um passado idealizado da comunidade religiosa do cristianismo primitivo e da *polis* Grega.

Hegel foi o primeiro a dar uma expressão terminológica a uma conceituação terminológica adaptada a sociedade moderna, separando a esfera política da sociedade civil, recuperando a contraposição da teoria da arte entre modernidade e antiguidade. Hegel elevou ao conceito a cisão da modernidade para os seus movimentos e inquietação ao efectuar a crítica da subjectividade no âmbito da filosofia do sujeito, satisfazendo a necessidade de autofundamentação que se funda na desvalorização da actualidade e na crítica ou mesmo na autocrítica. Hegel vê na filosofia kantiana a essência do mundo moderno concentrada em um foco. Mas, como se pode notar, “*Hegel não é o primeiro filósofo que pertence aos tempos modernos, mas o primeiro para o qual a modernidade se tornou um problema. Em sua teoria torna-se visível pela primeira vez a constelação conceitual entre modernidade e consciência do tempo e racionalidade*” (idem, 2002, p. 62).

Hegel desenvolve um novo conceito de modernidade sob um diagnóstico da época do iluminismo propondo o absoluto e a razão como poder de unificação. Com Hegel, os fenómenos modernos de positivo desmascaram o princípio da subjectividade como princípio da dominação dando uma característica miserável do tempo moderno onde o homem torna-se objecto e é oprimido ou tem de tornar a natureza um objecto por oprimir. Hegel espelha seu presente em uma época de dissolução dos poderes clássicos e reconcilia a modernidade em conflito consigo mesma a partir de um passado idealizado da comunidade religiosa do cristianismo e da *polis* grega, convocando contra

as personificações autoritárias da razão o poder unificador da intersubjectividade sobre os conceitos amor e vida, onde o lugar da reflexão entre sujeito e objecto é ocupado por uma mediação comunicativa.

Habermas defende que Hegel reconheceu a filosofia kantiana como uma autointerpretação decisiva da modernidade, pois que, Kant substituiu o conceito substancial da razão da tradição metafísica pelo conceito de uma razão cindida em seus momentos cuja unidade não tem mais que um carácter formal. Assim, Kant separou do conhecimento teórico as faculdades da razão prática e do juízo, assentando cada uma delas sobre os seus próprios fundamentos (cf. HABERMAS, 2002, p. 29).

Para além de Hegel, Habermas (idem, p.12), defende que é no domínio da crítica estética que pela primeira vez, se toma consciência da fundamentação da modernidade a partir de si mesma. A partir da crítica aos modelos antigos de uma beleza absoluta, Habermas sustenta que as expressões modernas e modernidade conservam até hoje o núcleo do significado estético marcado pela autocompreensão da arte de vanguarda. Habermas toma como críticos da estética Baudelaire e Walter Benjamim.

Em Baudelaire, a obra de arte moderna ocupa um lugar notável na intersecção do eixo entre actualidade e eternidade. Aqui a modernidade é concebida como o transitório, o efémero, o contingente, é a metade da arte.

Walter Benjamim volta, por um lado contra a ideia de um tempo homogéneo e vazio, preenchido pela obstinada fé no progresso do evolucionismo e da filosofia da história, por outro, contra aquela neutralização de todos os critérios que o historicismo opera quando encerra a história em um museu. Portanto, em Benjamim a modernidade diluída em actualidade tem de olhar sua normatividade das imagens reflectidas de passado incitados, tão logo alcance a autenticidade de um tempo presente.

Para Habermas, Nietzsche, Bataille, Heidegger, Derrida ao ocupar-se da denúncia, da autocompreensão ou do problema da autocertificação histórica da modernidade deram provas da continuidade do discurso filosófico.

Com a entrada de Nietzsche no discurso da modernidade a argumentação altera-se radicalmente, primeiro, a razão foi concebida como auto conhecimento reconciliador, depois como apropriação liberadora e, como rememoração compensatória para que se pudesse apresentar como equivalente do poder unificador da religião e superar as cisões da modernidade a partir das forças motrizes da própria modernidade (HABERMAS, 2002, p. 124).

Segundo Habermas (2002, p. 137), com Nietzsche a crítica da modernidade renuncia pela primeira vez seu conteúdo emancipador onde a razão centrada no sujeito confronta-se com o outro da razão e a via do refúgio da individualização é a ruptura estética moderna. A ruptura com o princípio da individuação torna-se o itinerário de fuga da modernidade. Assim, a modernidade em Nietzsche corresponde a projecção de um espírito criador que, sem escrúpulo se entrega ao gozo despreocupado do poder e da arbitrariedade das suas criações, onde o mundo é um tecido de dissimulações caracterizado como uma distância nocturna dos deuses ou prenúncio de um Deus ausente. Na modernidade a ideia do progresso casa-se com o eterno da temporalidade e, a razão desmascaradora coloca-se a si mesma fora da razão.

Diante da crise da modernidade, Nietzsche faz um apelo reaccionário de regresso às origens de modo que a história busque alternativas de resolver os seus próprios problemas. A origem da formação histórica deve ela própria voltar a ser conhecida historicamente e o saber tem de voltar contra si mesmo. Assim, marca-se o nascimento de uma nova mitologia que exigirá da modernidade um relacionamento com o caos originário como o outro da razão de forma a restituir uma solidariedade perdida sem rejeitar a emancipação.

Com Nietzsche, prenuncia-se uma nova visão do mundo, a do niilismo cuja característica é a morte de Deus e a desvalorização dos valores supremos. Nietzsche integra-se num campo vasto da crítica da razão, do conhecimento e da educação com suas bases segundo Sloterdijk (2000, p. 53), nos ideais iluministas, posteriormente protagonizadas noutros campos da crítica.

A Crítica da modernidade iniciada por Nietzsche e outros teóricos foi continuada por Heidegger e Bataille. Heidegger ao restituir a filosofia, a plenitude do poder perdido, na compreensão metafísica concebem os destinos da história de uma cultura ou de uma sociedade como determinados por pré-

compreensão ontológica, dando assim o acervo temático do discurso da modernidade. Segundo Habermas, Heidegger foi o primeiro a volatilizar a necessidade de uma nova mitologia mediante a crítica da razão fundamentada a um ser que se escapa do ente.

Bataille, após as leituras de Nietzsche deu um novo caminho ao discurso filosófico da modernidade, asseverando a sua despedida numa acção que otimiza sua utilidade, que serve a realização das respectivas finalidades subjectivas (HABERMAS, 2002, p. 298).

Bataille vê a modernidade inserida em uma história da razão, na qual as forças da soberania e do trabalho digladiam entre si. A história da razão estende-se desde os primórdios arcaicos da sociedade sacra ao mundo totalmente rectificado do poder económico soviético, do qual foram eliminados os últimos vestígios feudais da soberania (idem, p. 302).

A crítica a modernidade foi compreendida por Foucault numa perspectiva da crítica do pensamento fenomenológico-antropológico a partir da loucura da razão, uma razão que distancia a loucura para dela apoderar-se dos riscos. Com Foucault o discurso filosófico da modernidade é visto a partir da história da ciência, convertida em história da racionalidade, visto que persegue a constituição da loucura numa imagem simétrica da constituição da razão.

Segundo Foucault, citado por Habermas (2002, p. 340), as ciências humanas constituem na modernidade o reforço e o impulso da socialização que se efectiva no alastramento das relações de poder sobre as interacções concretas mediadas pelo corpo onde os discursos científicos regem as práticas humanas. Mais ainda, as ciências humanas enredadas numa utopia emancipatória fundam-se, sobretudo na praxis da escravização. Foucault abandona a consciência do tempo presentista da modernidade, rompendo com o privilégio concedido ao presente marcado pela pressão problemática, despedindo-se deste modo da hermenêutica dando uma nova compreensão a história, em detrimento de uma historiografia da objectivação dos sujeitos como forma de acabar com a historiografia global que concebe a história como uma macro ciência.

Chegado ao fim de uma linha sobre o discurso filosófico da modernidade, desde Nietzsche até os seus sucessores, Habermas regressa, mais uma vez ao local do desmascaramento das ciências por via da crítica da razão tomando por base a ideia de que eles não se deram conta que o contra

discurso sobre a modernidade, iniciado por Kant apresenta uma contra prova da subjectividade como princípio da modernidade.

Para Habermas, o discurso filosófico com todas as suas variantes encontradas, não forneceu uma interpretação completa e correcta do fenómeno histórico da modernidade, pois que, ao pretender fornecer modelos ideológicos que tendessem substituir as concepções religiosas do mundo, o marxismo ortodoxo forneceu interpretações distorcidas, seja da modernização societária, seja da modernidade cultural. Os conservadores e marxistas (Bataille, Foucault, Derrida, Lyotard e outros) abdicaram gratuitamente a razão. Assim, Habermas percorre um novo caminho do discurso filosófico da modernidade com o intuito de reexaminar em suas encruzilhadas, pois que para ele, para que a filosofia seja capaz de reflectir a modernidade cultural terá de retornar ao ponto de partida da modernidade histórica, reflectindo os processos de modernização ocorridos a luz do seu projecto original.

## **1.2 Sloterdijk: do giro cosmológico à utopia cinética da modernidade**

Peter Sloterdijk é precursor da filosofia crítica, sobretudo nas áreas de Filologia e da História, da Política, etc., e, é considerado um dos grandes filósofos da actualidade. Nasceu em Karlsruhe em 1947, professor na Universidade de Viena e reitor na Escola Superior de Artes Aplicadas de Karlsruhe, é membro do quarteto filosófico e autor de variadas obras cujo célere do seu pensamento é a revisão crítica do projecto da modernidade.

Sloterdijk (2007), defende que, o que sob uma perspectiva evolucionista podemos chamar de modernidade começa numa época que remonta a mais de dois mil e quinhentos anos, hoje designada por nós como antiguidade, pois, foi na época de Hesíodo, na época do velho testamento que foram criadas as narrativas da idade dos metais e da expulsão do paraíso, ainda hoje lembrada com grande reverência.

Segundo Sloterdijk (2003, p. 29), “*o começo da história moderna do conhecimento e do desengano, dá-se com o chamado giro cosmológico de Copérnico*”. Esse giro significou para os seres humanos do primeiro mundo a perda do centro cosmológico e do lugar, em consequência de progressivas descentralizações. Com as teses heliocêntricas de Copérnico começa uma série de instâncias

investigadoras dirigidas ao exterior vazio dos seres humanos. Desde o início da idade moderna, o mundo humano tem que aprender em cada século, em cada decénio, em cada ano e a cada dia a aceitar e integrar verdades sempre novas sobre o exterior que não concerne o ser humano.

A partir da ideia da modernidade segundo a qual seria possível num tempo breve fazer correr o mundo, racionalmente através da nossa actividade, Sloterdijk lança fortes críticas a esta era, pois que, segundo ele fundou-se numa utopia cinética onde todo o movimento deve passar a ser a realização do plano que se tem dele. Portanto, segundo o autor a modernidade é a projecção do ente em devir a qual define o processo do mundo como um drama do género humano que se içe sobre si própria até aos mais altos ideais enquanto divinização do mundo, sujeito a um adiamento infinito, movendo o ser para o movimento.

Para Sloterdijk a história é um relato impetuoso de etapas de caminhos que sobe até nós próprios e é sabotada por narrativas contrárias de perdas e rupturas e, revela-se como uma má notícia. A modernidade é a encenação histórica de uma negação radical de tudo o que se chama valor, actuando sempre com uma vontade de chegar ao nada. O motor da história é o homem, o animal mal nascido que, o seu niilismo de vinda ao mundo o conduz a criação do seu próprio mundo pelas suas forças ou de uma modernidade enquanto avalanche pensante.

A questão de fundo para a qual Sloterdijk propõe-se discutir a crítica a modernidade é a contínua compreensão para os seres humanos do moderno curso do mundo desencantado por eles próprios, bem como o mal-estar da civilização que adquire uma nova qualidade, como um cinismo difuso e universal.

Segundo Sloterdijk (2002, p. 21), na modernidade as coisas passam a acontecer como se pensa, não reservando aos deuses as suas decisões, desequilibrando-se deste modo a antiga ecologia da potência e impotência humanas. O projecto da modernidade tem seu substracto epistemológico na suposição de que nela se possa fazer correr o mundo de tal modo que já só se move aquilo que nós queremos racionalmente, manter em movimento através das nossas próprias actividades.

Todo o movimento do mundo deve passar a ser realização do plano que nós temos dele. Os nossos próprios movimentos vitais passam a ser, progressivamente, idênticos ao próprio movimento do mundo; o processo mundial, no seu todo coincide progressivamente com a nossa manifestação de vida; as coisas acontecem como se pensa (idem, p. 24).

A modernidade abriu-se com a descoberta cinética a uma crítica de si mesma, do que é próprio e do que é próximo, de um plano de realização do que se pensa, ela passa a acontecer de outra maneira que antes não se tenha pensado. Segundo Sloterdijk (2002, p. 26), a modernidade vista como uma saída libertária dos homens, transforma-se numa heteromolidade catastrófica onde os acontecimentos dão-se de forma explosiva deixando a descoberto a crise de uma razão otimizada durante séculos e passa a pensar sobre si própria. Assim, a modernidade passa a ser vista na perspectiva de uma utopia cinética, enquanto mobilização.

A modernidade realizou os seus planos utópicos, automobilização, onde cada sujeito se move a si próprio ao volante da sua máquina que se move a si própria, pois que o sujeito moderno é na sua relação com o movimento. Sloterdijk afirma que o centro cultural da religião cinética universal é o sacramento rolante que proporciona a participação naquilo que é mais rápido do que nós próprios. Os momentos de uma catástrofe da Europa revelam o fracasso de uma errónea modernidade, são o fim de uma ilusão, portanto segundo Sloterdijk (2002, p. 37), são a sexta-feira Santa cinética em que se extingue a esperança na redenção pela aceleração e projecto de uma nova era, o Pós-moderno. Assim, o activo moderno cede o seu lugar ao Pós-moderno.

Para Sloterdijk (2002, p. 41), a mobilização enquanto processo fundamental autógeno da modernidade leva a pôr à disposição potenciais de movimento sempre crescente, para manter posições que, precisamente devido às condições prévias e às consequências desses estados de prontidão se tornam impossíveis como posições e impelem para o insustentável, abrindo-se uma crítica alternativa da modernidade. A modernidade é para Sloterdijk vista como uma avalanche pensante que tem no seu processo o homem como catástrofe natural que reflecte sobre si próprio. A maioria dos passos do progresso da modernidade não encaminharam os seus agentes para a mobilidade plena do espírito, mas conduziu a movimentos forçados de um novo tipo que podem competir em termos de heteronomia e de energia geradora de miséria com apertos mais sufocantes dos tempos pré-modernos. A fórmula eficaz da modernidade é: Quanto mais moderno, tanto mais

pós-moderno, pois que as catástrofes modernas criaram mais as condições para o prenúncio da pós-modernidade enquanto axioma crítico da cinética filosófica moderna.

Sloterdijk fundamenta a sua crítica a modernidade a partir Nietzsche, Hegel e Marx, pois que, estes fazem parte de uma crítica da ideologia iniciada desde Lutero ao repelir por um biblicismo radical, a pretensão da igreja a autoridade continuada por Lessing, ao apresentar de maneira clássica o desmascaramento da pretensão a revelação como uma simples pretensão. Portanto, com Nietzsche, Hegel e Marx, o saber humano é forçado a recuar para as fronteiras da história.

Segundo Sloterdijk (2002, p. 113), Nietzsche assume um lugar preponderante na história da filosofia mais recente, pois que depois dele se apreende e se compreende a conexão entre o pensamento histórico e melancolia no qual reside o legado quinta-essencial do século XIX. O historicismo de Nietzsche destruiu o sistema imunitário que protege a vida ingênua de se ver a si própria historicamente e entregou-a ao espectáculo do seu extravio nos grandes lapsos do tempo. Com Nietzsche, descobrem-se temas fundamentais para uma reflexão crítica sobre a filosofia moderna, a partir do seu niilismo coloca o seu pensamento no ponto mais baixo de uma decadência histórico-universal, supondo ter atingido ao mesmo tempo um ponto de viragem. Assim, segundo Sloterdijk (2011, p. 12), Nietzsche ensinava um realismo que já haveria de se tornar mais fácil as futuras gerações de burgueses. Nietzsche desenvolve os mecanismos de negação inibida-inibidora que na modernidade adquiriu um monopólio teórico, moral e psicológico. Com ele encontramos o início de uma modernidade niilista, como império mundial de ressentimento enquanto vontade de quebrar a vida, passando deste modo a certidão de óbito moral.

Segundo Sloterdijk, Hegel exerceu sua maior influência quer na filosofia moderna quer na filosofia contemporânea, abrindo nesta última as bases para o aparecimento de novas correntes como são os exemplos da esquerda e da direita hegelianas, dos reacionários e mais adiante de novos fundamentos críticos no olhar idealista em geral e do problema da consciência proposto por ele.

Hegel define a consciência em termos de autoconsciência ou consciência de si e daquilo que ele chama de verdade de autocerteza. Seu livro *Fenomenologia do Espírito* constitui um marco filosófico nos estudos modernos sobre a autoconsciência e a autorealização. Ele desenvolve um modelo de consciência, do eu e da identidade que inauguram uma nova forma de pensar desenvolvendo

conceitos que influenciaram os principais pensadores da modernidade (SLOTERDIJK, 2000, p. 55).

Com Hegel encontramos pela primeira vez o optimismo heróico da apropriação histórica ao empreender a tentativa de reclamar o passado da humanidade pensante na sua totalidade como propriedade de um espírito absoluto que se alcançará a si próprio. Ao inaugurar o pensamento moderno propôs-se compreender as diferentes manifestações do espírito, pois que, a realidade enquanto tal é para Hegel espírito infinito cuja estrutura ou a vida se desenvolve dialecticamente ou por via de um elemento especulativo.

Segundo Sloterdijk (2011, p. 67), a crítica marxista vai nitidamente um passo mais longe do que todas as críticas precedentes: visa uma crítica das cabeças integrais. Não prescinde de repor as cabeças em todos os corpos que vivem e trabalham; eis o sentido da dialéctica entre a teoria e a prática, entre o cérebro e a mão, entre a cabeça e o ventre. A crítica marxista é guiada por um olhar realista sobre os processos do trabalho social, segundo afirma: O que está nas cabeças é determinado em última análise pela função social das cabeças na gestão do trabalho social. A crítica marxista examina cada consciência para saber o que esta vale como consciência da classe e o que ela por si própria sabe disso.

## **2. Das encruzilhadas da modernidade aos paradigmas da autossuperação: Habermas e Sloterdijk**

Habermas e Sloterdijk ao construir os referenciais do discurso da modernidade, propõem novas vias de sua superação. Habermas, reconhecendo o esgotamento do paradigma da subjectividade, procura uma nova variante, que ele próprio designou de razão comunicativa. Sloterdijk vendo no homem a dimensão crónica do seu nascimento e nele uma razão para uma mobilização infinita prospecta a ética do urgente como saída da filosofia da modernidade.

### **2.1 Razão Comunicativa: Saída da Filosofia do Sujeito**

Segundo Habermas (2002, p. 412), o paradigma do conhecimento de objectos deveria ser substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir. Assim, ele dá um salto qualitativo do discurso filosófico da modernidade ao proceder a passagem para o paradigma do entendimento recíproco no qual é fundamental a atitude performativa dos

participantes da interação que coordenam os planos de acção ao se entenderem entre si sobre algo no mundo.

Habermas (1999, p. 60), “*defende que uma modernidade sem modelos, aberta ao futuro e ávida por inovações só pode extrair os critérios de si mesma*”. Portanto, extrai da modernidade o critério da razão comunicativa como via de superação dos enigmas da modernidade. Habermas propõe em seu discurso filosófico da modernidade uma via para a saída da filosofia do sujeito a partir de uma teoria discursiva da ética recalcada em torno da razão comunicativa.

Segundo Habermas (1999, p. 71), o agir comunicativo pressupõe uma integração social onde a força consensual do entendimento linguístico torna-se efectiva para a coordenação das acções tornando possível a ordem social uma vez que o *telos* do entendimento habita na linguagem.

A teoria discursiva da ética proposta por Habermas, tem em vista a fundamentação de um princípio de universalização como regra de argumentação para discursos práticos partindo dos pressupostos pragmáticos da argumentação em geral. Habermas ao propor a ética do discurso embora não dando o conteúdo supera a questão do relativismo ético para qual os juízos morais têm sua validade no seio dos padrões da racionalidade ou mesmo do valor da cultura ou forma de vida a qual pertence cada sujeito.

A razão comunicativa que aponta para além de uma razão centrada no sujeito deve, segundo Habermas conduzir-se para fora dos nivelamentos e dos paradoxos de uma crítica autoreferencial da razão com vista a reabilitação do conceito de razão. Habermas mostra que a razão comunicativa será extraída da praxis quotidiana e não de uma determinada acção quotidiana em detrimento das outras. Para Habermas, compreendendo que a razão está reduzida ao mundo que pode ser conhecido, defende que é necessário um programa de expansão.

A teoria da comunicação pode contribuir para explicar como na modernidade uma economia organizada sob a forma de mercado se entrelaça funcionalmente com o Estado que monopoliza a violência, que se autonomiza em relação ao mundo da vida, tornando uma parte da sociabilidade isenta de normas e que opõe os imperativos da razão os seus próprios imperativos fundados na

conservação do sistema. Na modernidade as sociedades não dispõem de uma instância central de autoreflexão e de controlo.

Os participantes da teoria comunicativa para realizarem actos de fala aptos a coordenação devem supor para todos os implicados um mundo de vida partilhado de maneira intersubjectiva, convergente para a situação de fala e centralmente ancorado no corpo. As sociedades modernas amplamente descentralizadas, mantêm na acção comunicativa quotidiana um centro virtual de auto entendimento, a partir do qual até mesmo os sistemas de acções funcionalmente especificados na medida em que não ultrapassam o horizonte da vida permanecem a um alcance intuitivo.

Segundo Habermas (1998, p. 88), o mundo da vida deve ser introduzido como um conceito complementar do agir comunicativo uma vez que o seu emprego numa ciência social exige uma mudança metódica de enfoque performativo ao enfoque teórico.

## **2.2 A Consciência: Uma ética do urgente em Sloterdijk**

Exorta Sloterdijk que face aos enigmas da modernidade, para o bem da humanidade, a mobilização dos factores humanos e técnicos na terra deveria conduzir a um cessar-fogo na terra, a menos que o objectivo seja a destruição das espécies devido aos efeitos colaterais de uma descontrolada guerrilha industrial. O cessar-fogo, aqui proposto caracterizou também a antiguidade, pois que desde os tempos surgiram mestres da modernidade oferecendo-se para debelar os males do mundo com grandes diagnósticos e ainda mais grandiosas terapias.

Sloterdijk (2002, p. 174), exalta o papel da consciência face aos enigmas da modernidade. Segundo ele, a sua validade garantiria a possibilidade de se ultrapassar não só a própria vida psíquica-empírica, mas também o curso do mundo no seu todo e de estar, diante dele graças a um tesouro de princípios eternos. Uma consciência de princípios, autónoma deste género tornaria os homens invulneráveis ao choque dos acontecimentos e protegia-os contra a mudança das circunstâncias. Enquanto o mundo se move a uma utopia cinética, a consciência seria uma instância autocomunicativa, reguladora do trato íntimo do indivíduo consigo mesmo e sede de uma sabedoria que estaria sempre adiantada em relação a todos eventos do mundo. A consciência retiraria os

homens para a cidadania interior contra o andamento do mundo contemplando os universais inscritos na consciência reflexiva.

Diante do rebento da utopia cinética moderna os problemas do mundo são resolvidos por meio de consciências individuais que seria sensores inteligentes de um mundo, que precisamente devido ao seu procedimento pode entrar numa relação de autoterapia consigo mesmo. As novas formações de consciências são agência do autosalvamento do real. Para Sloterdijk (2002, p. 177), a automediação salvadora do mundo pressupõe que a voz da consciência seja precisamente a voz do perigo no qual o mundo se vê metido. A consciência é a ética do urgente perante os enigmas do mundo, é o ouvido atento ao que é urgente. A audição atenta é possível quando os actores da prática política tem de ganhar um pouco de distância em relação às ensurdecedoras mobilizações, que são elas próprias a catástrofe da qual pretende ser o impedimento.

Para tentar obter com êxito um novo tipo de credibilidade, o político tem de passar a ser o médium das urgências, com as quais o processo mundial trabalha as consciências, exigindo-lhes demais, provocando-as, destorcendo-as. Face as dissonâncias da modernidade, Sloterdijk admite, para além, da necessidade da consciência como ética do urgente a segunda variante, a crítica da razão como investigação das causas de correspondência e não-correspondência. A crítica da razão, encabeçada por técnicos de entendimento secundário traz consigo um conceito de verdade que se adapta a acidentada paisagem moderna.

### **Conclusão**

É no seio do antagonismo dos objectivos da modernidade que Habermas e Sloterdijk propõe-nos as suas reflexões filosóficas em volta deste período histórico, facto que lhes confere a sua imersão como pós-modernos, pois, buscam uma fundamentação crítica da modernidade.

Habermas, faz uma descostrução da modernidade tomando-a originada de uma crítica e, da sua consciência para a necessidade de autocertificação, tomando Nietzsche como ponto decisivo desta crítica e de uma imersão na ideia da pós-modernidade, com o seu anúncio do niilismo consumado, posteriormente continuada por Horkheimer e Adorno, Heidegger, Derrida, Bataille e Foucault. A partir deles, Habermas propõe-nos a acção comunicativa como via para saída da filosofia do sujeito.

Portanto, Habermas procura no seu discurso filosófico mostrar que a modernidade não é um debate esgotável em si como projecto, ela abre-se a uma perspectiva temporal de críticas cumulativas ou uma encenação contínua da crítica que se desenrola diante dos seus passos como resultado dos seus investimentos e dos projectos que prosseguem.

A teoria crítica da modernidade em Habermas é uma concepção conjectural e reflexiva da crítica moderna desenvolvida numa especificidade histórica do pensamento onde no discurso filosófico da modernidade dá a compreender a necessidade de superar os impasses da modernidade através de uma acção comunicativa como hipótese de uma ética reconstrutiva da aprendizagem que exige a passagem do agir ao discurso uma mudança de atitude.

Esta visão de uma acção comunicativa, proposta da saída da filosofia do sujeito em Habermas deve ser compreendida a partir do debate hegeliano da luta pelo recíproco reconhecimento que comporta a necessidade interna de autocomunicação institucional e, num regresso a ética vigente desde Aristóteles à Idade Média, cujo teor fundamental era a construção de estrutura comunicacional entre os homens. Portanto, Habermas faz, com a teoria da acção comunicativa um apelo indirecto ao regresso da ética clássica, visão defendida por F. Nietzsche ao compreender a partir do nascimento da tragédia a necessidade de regresso ao passado como nova via para superação da subjectividade.

Sloterdijk, em sua crítica, parte de um pressuposto característico da modernidade enquanto mobilização, através do espírito de autointensificação e deste esboça uma crítica da cinética política da era e, adiante busca uma demonstração alternativa. Para Sloterdijk, a modernidade corresponde a movimentação racional do mundo caracterizada pela separação entre a reflexão e a vida, entre a razão teórica e a razão prática, fazendo deste modo desaparecer a premissa clássica do filosofar. Em Sloterdijk, a modernidade tem sua fonte na crise da relação da experiência do mundo e de si, onde a subjectividade estende as suas redes sobre o mundo dos objectos e transforma a primeira natureza avassaladora numa natureza domesticada.

Se a modernidade tem como seu resultado a prática, o filho legítimo da razão, uma crítica à ela constitui em Sloterdijk uma desmitologização desta prática, obrigando-a a corrigir os seus ideais de emancipação, do progresso ou do domínio das leis que regulam os fenómenos naturais pela razão.

Quer Habermas quer Sloterdijk ambos asseveram uma crítica à modernidade e buscam soluções para essa crítica, sendo para Sloterdijk a consciência como uma urgência de pensar os enigmas da modernidade e busca de novos fundamentos para a acção humana e, para Habermas a superação dos impasses da modernidade por via da acção comunicativa, pois que, ele busca uma estratégia de superação do ideal subjectivo e individualizado da modernidade por uma nova teoria de intersubjectivação ou mesmo interindividuação unindo sobre maneira a razão e o sujeito, razão e objecto. Habermas está no médium entre a indiferença e a promoção do progresso imposto pela modernidade e Sloterdijk pauta pela indiferença dos progressos da modernidade.

## **Referências bibliográficas**

### **Obras de Peter Sloterdijk**

SLOTERDIJK, Peter. *A Mobilização Infinita. Para uma Crítica da Cinética Política*. Relógio de Aguas Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Razão Cínica*. Relógio Agua editores, 2011.

\_\_\_\_\_. *Se a Europa despertar*. S. Paulo, Estação liberdade, 2002.

\_\_\_\_\_. *Esferas II. Burbujas, Microesferologia*. Edições Siruela, Madrid, 2003.

SLOTERDIJK, Peter et al. *Crítica do Contemporâneo, Conferência Internacional*. Fundação Serralves, 2007.

### **Obras de Jürgen Habermas**

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade: Doze Lições*, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. *Técnica e Ciência como Ideologia*. Edições 70 LDA, Lisboa, Portugal, 2006.

\_\_\_\_\_. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. *Verdade e Justificação. Ensaios Filosóficos*. Edições LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2004.

## Os saberes universais e os saberes locais na formação de professores

Guilherme Basílio<sup>3</sup>

### Resumo

O presente artigo, *Os Saberes universais e os saberes locais na formação de professores*, enquadra-se no III Simpósio intitulado *Formação de professores, diversidade cultural, transversalidade e transdisciplinaridade*. O artigo visa reflectir sobre as novas formas de pensar e construir os saberes universais e os saberes locais que caracterizam a prática docente. Assim, defende-se o pressuposto de que as instituições de educação são desafiadas para responder o dualismo: ensinar e construir os saberes. De facto, a construção e a socialização de saberes/conhecimentos universais e locais constitui actividade crucial dos professores nos centros de formação, nas escolas do ensino geral e nas universidades. Por isso, os professores são guardiões das expressões culturais, de saberes locais e universais e dos valores que as instituições educacionais ensinam; são responsáveis em articular os saberes no seio da sua prática docente fazendo uma ponte entre os saberes universais e os saberes locais. Os saberes universais oferecem uma teorização à prática docente e os saberes locais fundamentam na experiência do professor. Para a construção do artigo, foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental e foram cruzados autores que discutem sobre a transversalidade e diversidade cultural, saberes locais e formação docente, como: VASCONCELLOS (2005), CHARLOT (2005), SILVA (2015), CARBONELL (2002), LYOTARD (1989), TARDIF (2003), DAY (2001). Concluiu-se que os saberes locais são saberes característicos das culturas locais a partir dos quais se constroem saberes escolares e os professores são sujeitos desafiados na construção e sistematização dos saberes locais.

**Palavras-Chave:** Saberes universais, Saberes locais, Cultura, Formação de professores.

### Universal knowledge and local knowledge in teacher training

#### Abstract

This article, *Universal Knowledge and local knowledge in teacher education*, is part of the III Symposium entitled *Teacher training, cultural diversity, transversal and transdisciplinary*. This article aims to reflect on new ways of thinking and build universal knowledge and local knowledge that characterize the teaching practice. Thus, argues the assumption that educational institutions are challenged to answer dualism: to teach and build knowledge. In fact, the construction and socialization of knowledge / universal and local knowledge is crucial activity of teachers in training centers, schools of general education and universities. Therefore, teachers are guardians of cultural expressions, local and universal knowledge and values that educational institutions teach; They are responsible for articulating the knowledge within their teaching practice bridging the universal knowledge and local knowledge. Universal knowledge offer a theory to teaching practice and local knowledge are based on the teacher's experience. For the construction of the article, bibliographic and documentary research was made and were crossed authors discuss the mainstreaming and cultural diversity, local knowledge and teacher education, as VASCONCELLOS (2005), CHARLOT (2005), Silva (2015), CARBONELL (2002), LYOTARD (1989), Tardif (2003), Day (2001). It was concluded that local knowledge is characteristic knowledge of local cultures from which to build school knowledge's and teachers are challenged subjects in the construction and systematization of local knowledge.

**Keywords:** Universal knowledge, Local knowledge, Culture, Teacher education.

<sup>3</sup> Doutor em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Email: guilhermebasilio@yahoo.com.br

## Introdução

O cientista não é alguém que pense sempre e necessariamente de maneira científica. Mesmo na ciência que cultiva lhe acontece situar-se em níveis de exigência de rigor, de prova e de crítica muito desiguais. Quando passa a reflectir sobre o ofício e a sua condição do homem, é levado tantas vezes não pela sua mentalidade científica, a que só ascende por esforço penoso e inteiramente, mas sim pela atmosfera cultural em que banha, pela ideologia das divisões sociais a que pertence, pelos pré-juízos que lhe inculcaram ao crescer, pelas tendências colectivas inconscientes que moldam a realidade humana em que se integra (GODINHO, 1971, p. xv).

Na citação acima interessa compreender que o homem recebe influência, na sua produção científica, pela atmosfera cultural que lhe circunda. A cultura é considerada como repositório de experiências humanas, saberes científicos e saberes locais. Da citação se observa também que as influências colectivas das comunidades e a subjectividade perpassam o trabalho académico de cada pesquisador.

O artigo que se coloca diante em suas mãos, intitulado: *Os saberes universais e os saberes locais na formação de professores*, enquadra-se no III Simpósio intitulado *Formação de professores, diversidade cultural, transversalidade e transdisciplinaridade*, organizado pela Escola Doutoral da Educação/Currículo e pretende reflectir sobre a articulação, as formas de pensar e construir os saberes universais e os saberes locais que caracterizam a prática docente e mostrar que a cultura é fundamento de todo o tipo de saber humano.

Discutir sobre as novas formas de pensar e construir os saberes, quer universais, quer locais é, de certa forma, pensar na transição de paradigma universalista para paradigma localista. Isto significa repensar sobre a eliminação das fronteiras epistémicas que dificultavam as possibilidades de articulação entre os saberes científicos e os saberes culturais. A eliminação das fronteiras disciplinares e epistémicas permite abordagem de temas transversais na sala de aula/ formação e torna a escola espaço de encontro e de discussão sobre os saberes tradicionais autóctones e os saberes científicos universais.

O paradigma universalista da ciência moderna que conduziu o saber até nos finais do século XIX, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (1999), reconheceu que o conhecimento é produzido dentro de um padrão histórico, social e cultural. Portanto, o conhecimento escolar é resultado da construção da cultura, da história e das interações sociais. Esse reconhecimento deu a possibilidade de eliminação das fronteiras epistémicas e a introdução de temas sobre a diversidade cultural, transversalidade e transdisciplinaridade.

Os saberes universais estão numa relação recíproca com os saberes locais. Os saberes universais se oferecem em forma de saberes locais no sentido de que eles são construídos localmente e apreendidos pelos sujeitos (professores e estudantes) situados na esfera geográfica, social, histórica e cultural. Os saberes locais também transcendem a localidade e incorporam algumas categorias universais. F. Schleiermacher (2001), em suas análises hermenêuticas, mostra a relação intrínseca entre os saberes universais e os saberes particulares. Na sua defesa, afirma que *“o universal, (...), nunca se oferece em si, mas sempre aparece sob uma forma particular; o particular, por sua vez, ao mesmo tempo, que não se deixa subsumir inteiramente pelo universal, contém em si algo que ultrapassa a sua particularidade e manifesta a presença do universal”* (SCHLEIERMACHER, 2001, p. 13).

A leitura de Schleiermacher, mostra que os saberes universais se relacionam com os saberes locais na prática pedagógica. Essa relação de saberes ocorre não só, na construção de saberes, mas e, sobretudo, na leccionação e na formação docente. Portanto, pensar os saberes universais e os saberes locais nas rédeas dos paradigmas universais e locais, justifica a eliminação das fronteiras epistémicas e o reconhecimento de que os saberes (universais e locais) são construídos de acordo com condições socioculturais. A cultura é o repositório dos saberes e base dos conteúdos escolares. Os professores são responsáveis pela transformação da cultura em saberes universais e locais ensináveis na escola. Portanto, os desafios do professor não são apenas ensinar os valores, a cultura e os conhecimentos, mas também transformar, através do processo de construção e reconstrução, a cultura em saberes escolares.

O processo de transformação da realidade cultural em saberes escolares decorre em todas instituições de formação de professores e responde as questões da diversidade cultural,

interdisciplinaridade e transversalidade na formação docente. O artigo avança o pressuposto de que todo o conhecimento resulta de um processo de interpretação da realidade cultural e o professor é agente transformador da cultura em conhecimentos ou em saberes. As instituições de formação assumem, nesse sentido, um compromisso de organizar, de forma sistemática, os saberes locais e os saberes universais e cruzá-los no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

O artigo é composto por seguintes itens: *Os saberes universais e saberes locais; O que são os saberes? O ensino como formação: saber cultural na formação; Os professores e a construção do conhecimento; Relação entre os saberes e a formação docente; As instituições de formação e as suas contradições e, considerações finais*. Cada um destes itens mostra o compromisso dos professores na construção, na legitimação, na disseminação e na articulação dos saberes locais com os saberes universais nas instituições de formação.

### **1. Os saberes universais e saberes locais**

A discussão sobre os saberes não é nova. A literatura mostra que em cada época histórica, os pensadores de vários domínios de saberes se preocuparam sobre a noção de saber. A preocupação sobre os saberes assenta na razão de que os seres humanos vão determinando, a partir das suas relações sociais, económicas, políticas e culturais, o que deve ser aprendido para a interpretação correcta da natureza, dos fenómenos naturais e das próprias visões sobre a realidade.

De facto, a vida humana está sujeita de várias transformações condicionadas pelos contextos históricos, sociais, políticos, culturais e intelectuais. Essas transformações acompanham e determinam os modos de visão sobre o mundo. A preocupação sobre o saber é notável nas máximas de Sócrates, *“eu sei que nada sei; conheça-te a ti mesmo”*. As duas máximas mostram interesse sobre o saber. O primeiro voltado mais para a ciência e o segundo para a Antropologia. Os provérbios expressos em língua e-macua, *“as pernas se estendem ao tamanho da esteira; quem está a frente da lareira é que sente o calor do fogo”*, expressam saber cultural ético e educacional.

Na idade moderna, sublinha-se a dúvida metódica e *cogito* cartesiano expressa implicitamente a noção de saber. As epistemologias de Gaston Bachelard e Thomas Kuhn aventam também a preocupação sobre os saberes, em particular o saber científico. Nos finais do século XIX, os

historiadores, filósofos, antropólogos, psicólogos e sociólogos se interessam pelos saberes universais assentes no domínio social. Trata-se do saber sobre a vida, saber assente na cultura e nas experiências vividas. O saber isento das demonstrações e mensurações. Trata-se da época de emergência das ciências sociais e humanas. Dito de outra forma, as ciências naturais entenderam que alguns tipos de conhecimentos relacionados com ética, moral, história, etc., deveriam ser tratados por outro campo de saber. Trata-se de campo das Ciências Sociais.

Os relatos dos historiadores Vico e Dilthey mostram a necessidade de salvar a história como campo de saber. O discurso filosófico de Lyotard (1989), sobre a descrença das meta-narrativas e o reconhecimento das mini-narrativas abre um espaço epistemológico das ciências sociais. A discussão de Boaventura de Sousa Santos sobre a crise de paradigma dominante e a emergência do novo paradigma e a preocupação sobre o senso comum como base de conhecimento científico releva a importância dos saberes.

No domínio educacional, o interesse pelos saberes é manifesto em várias literaturas. Bernard Charlot (2002), discute sobre a relação do saber com o professor, mostrando que o discurso pedagógico é mistificador na medida em que fala tudo menos nada. O autor afirma que não há saber que não se encontre em transformação e na relação com outro tipo de saber. A relação com o saber é a relação com o mundo e os professores estão imbricados nessa relação.

Christopher Day (2001) e Maurice Tardif (2003), discutem a noção de formação de professores. Estes autores mostram que o professor está imbricado na produção de saber docente. Os autores vão mais longe afirmando que os professores estão comprometidos com as suas actividades: ensino e construção do saber. Edgar Morin (2002), apresenta a sua contribuição sobre os saberes pedagógicos, na sua obra, "*Os 7 saberes para educação do futuro*". O autor apresenta sete saberes necessários para a educação do futuro partindo de pressuposto de que a educação não incorporava alguns saberes necessários para aprendizagem humana.

Estes debates foram ganhando relevo no seio de pesquisadores, educadores, políticos, economistas. A discussão no seio destas camadas sociais é a construção do saber a partir da realidade cultural das comunidades. Destaca-se também a recomendação da conferência sobre a educação realizada,

em 1990, na Tailândia, sobre a qual, a educação deveria aproximar-se aos contextos da cultura local para provocar uma aprendizagem significativa nos alunos. Ou seja, a escola deve construir o conhecimento a partir da realidade cultural do professor e do aluno. No caso especial de Moçambique, cumprindo as recomendações, introduziu a noção do currículo local no ensino básico. O currículo local é definido como componente do currículo nacional que articula os saberes locais e os saberes universais no processo ensino e aprendizagem.

Nesta lógica, Basílio escreveu um livro intitulado “Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique” no qual discute a tipologia de saberes; Castiano (2014), publicou um livro com título “Os saberes locais na academia”, no qual discute as possibilidades de legitimação dos saberes locais na escola. Todo este rodeio mostra a importância dos saberes quer universais quer locais no processo de formação docente e na prática pedagógica.

### **1.1 O que são os saberes?**

O termo saber significa ter conhecimento sobre um determinado objecto físico ou metafísico. Conhecer, fenomenologicamente, de acordo com Basílio (2013, p. 15), é:

ter consciência de alguma coisa, é apreender o objecto, é captar os fenómenos em suas diversas manifestações. No acto de conhecer se estabelece uma relação entre o sujeito e o objecto. O sujeito apreende as qualidades do objecto e o objecto com a sua passividade deixa-se conhecer. O objecto é a coisa que se pretende conhecer, seja ele material, cultural ou espiritual e humano.

O homem dá significado a realidade. A realidade é criada pelo homem na sua relação com o mundo. O homem compreende o significado que os outros dão às suas próprias situações. A compreensão das situações humanas requer a adopção pelo sujeito pesquisador de uma abordagem hermenêutica. Disseram Filho e Gamboa (2001), que *“obtem-se uma interpretação significativa mediante um processo de movimento entre as partes e o todo (...). Todo o processo de conhecimento ocorre quando o sujeito apreende e interpreta o fenómeno em suas manifestações”*.

Celso dos Santos Vasconcellos (2005), discute, na sua obra, “Construção de conhecimento em sala de aula”, a questão do conhecimento. Na sua acepção, conhecer é construir e reconstruir significados numa relação objecto e sujeito. O autor destaca, citando Prado Jr., que:

Conhecer é construir significado (produto), através do estabelecimento de relações (processo) no sujeito, entre as representações mentais (matéria-prima) que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objecto ou das diferentes relações do objecto de conhecimento com outro. Conhecimento consiste numa representação mental (VASCONCELLOS, 2005, p. 47).

No capítulo dos saberes, Basílio (2013), defende que os saberes não se reduzem ao puro conhecimento nem ao conjunto de enunciados denotativos. Os saberes são um conjunto de enunciados que carregam consigo mesmo as noções de *saber ser e estar*, *saber fazer*, *saber escutar e o conhecer*, *saber metafísico*. Portanto, os saberes englobam atitudes, habilidades, competências, espiritualidade, etc. Assim, “os saberes abrangem uma gama de informações sistemáticas e não sistemáticas” (BASÍLIO, 2013, p. 15). Avança ainda Basílio dizendo que: “os saberes se fundamentam na competência que excede a determinação e aplicação do mero critério da verdade. Os saberes dizem respeito à eficiência, à justiça e felicidade, à beleza e normatividade” (ibidem).

Ainda na lógica do que é saber, Lyotard (1989), afirma que “o saber é aquilo que torna qualquer pessoa capaz de proferir bons enunciados denotativos, mas também bons enunciados prescritivos, bons enunciados avaliativos” (LYOTARD, 1989, p. 47). O saber é mais abrangente e transcende o conhecimento. Ele inclui os conteúdos científicos, históricos, sociais e culturais. Assim, os saberes contêm consigo enunciados científicos e culturais. A produção dos saberes é diferente da produção do conhecimento científico, pois este último recorre aos critérios de validação epistemológica da escola moderna. Deste modo, há diferença no processo de construção de saberes científicos e saberes culturais. Os saberes culturais se manifestam como depoimentos ou testemunhos da vida quotidiana das pessoas nas comunidades ou como expressões culturais.

Os saberes científicos são geridos pela Ciência. A ciência entendida como subconjunto do saber. Ela é constituída por enunciados denotativos e impõe as seguintes condições:

A primeira, que os objectos a que se refere sejam acessíveis à observação explícita; a segunda que decida se cada um destes enunciados pertence ou não à linguagem científica e, a terceira que os objectos em análise sejam compreendidos a partir das suas manifestações e contextos em que se inscrevem. De acordo com estas condições expostas a ciência torna-se uma actividade intelectual e um processo social fruto de construções culturais (BASÍLIO, 2013, p. 16).

O conhecimento acontece quando o sujeito capta e interpreta o significado dos fenómenos. O professor é o intérprete da realidade cultural a qual transforma em conhecimento escolar. Enquanto interpreta, ele dá significado à realidade. Desta forma, pode-se afirmar que os saberes universais são entendidos como interpretações criteriosas conduzidas pelos académicos/professores. Os professores são sujeitos construtores e vigilantes dos saberes universais.

Os saberes locais são entendidos como construções e interpretações da cultura local. A cultura é repositório de todas as manifestações e relações humanas que se estruturam em valores e saberes. Os saberes locais resultam de expressões culturais que dão significado a vivência, a educação, a política, a economia das pessoas nas suas comunidades. As expressões culturais são valores e saberes vivenciados pelos sujeitos que se entrecruzam em suas relações construindo um tipo de vida solidária. Os professores e os alunos são sujeitos activos que partilham as expressões culturais; os valores e saberes culturais na sua prática quotidiana.

Na sua prática docente, os professores articulam e dialogam os saberes universais com os saberes culturais das comunidades, primeiro, porque eles são construtores dos saberes (universais e locais), segundo, porque para uma boa apreensão dos conteúdos por parte dos alunos é necessário uma articulação entre os saberes universais, saberes locais e a prática docente. Esse é o desafio que as instituições de formação colocam aos professores. É desafio porque os professores devem ter capacidade de cruzar os saberes para formar indivíduos com saberes universais e locais.

## **2. O ensino como formação: saber cultural na formação**

Ensinar é uma actividade exigente. É uma actividade a partir da qual o professor define identidade. Ensinar é uma actividade que necessita de um esforço, responsabilidade e identidade do professor. O professor inova e renova a sua actividade a sua experiência no dia-a-dia. Durante a actividade docente, o professor constrói expressões e representações culturais que dão significado o seu

trabalho. No processo de construção, de expressões e representações culturais, o professor exerce um poder de inclusão ou exclusão de símbolos culturais, um poder de introduzir novos conteúdos na sua prática pedagógica. Os professores tornam-se, na sua actividade, universais pela situação de ensino.

Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Kathryn Woodward (2012), discutem, no livro “Identidade e diferença”, o poder da cultura na construção da identidade do professor e na transformação das expressões e representações culturais em conteúdos da escola. Os autores defendem que *“todas as práticas de significação que produzem significados pedagógicos envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”* (SILVA, et all., 2012, p. 19).

Nesse sentido, o professor se serve da cultura para legitimar o seu poder e renovar cada vez mais os conteúdos que administra na sala de aula. Ele busca todo o simbolismo cultural para inovar a sua prática. Usa as expressões das culturas para incrementar o seu trabalho. Nesse processo, cruza os saberes e as experiências, teorias e práticas, conhecimentos científicos e saberes locais na sala. Assim, os formadores desempenham a espinhosa tarefa de preparar os professores que articulem na sala de aula diversas culturas, os saberes locais e saberes universais. Essa tarefa de preparar docentes para articular a diversidade cultural é complexa e exige o desenvolvimento de estratégias, metodologias que vão da introdução das reformas curriculares à formação dos docentes que estão no sistema.

Pensar na formação de professores capazes de articular os saberes universais com os saberes locais, significa pensar em professores que entendem a diversidade cultural e a interdisciplinaridade. Isto significa dar-lhes as estratégias metodológicas de integração dos saberes locais no paradigma universal. É educar os educadores para que estes trabalhem com as expressões culturais das suas comunidades. Mas também é chamar-lhes à consciência que a cultura é repositório do saber e que os conhecimentos escolares resultam da cultura organizada sistematicamente.

Nietzsche (2003, p. 7), nos “Escritos sobre a Educação”, afirma, *“o grande pedagogo é como a natureza. Ele deve acumular obstáculos para que sejam ultrapassados”*. Esta citação mostra que actividade docente é árdua e a articulação dos saberes locais com saberes universais necessita de

estratégias inovadoras. A inovação docente ressalva a fragilidade das instituições de ensino diante de cenários de mudanças sociais, culturais, tecnológicas, políticas e epistemológicas.

Se o pressuposto é que a escola é instituição pública de formação e de produção de saberes no sentido verdadeiro da palavra, então, deve-se pensar o seu sentido para que os seres humanos recebam aprendizagem sólida que lhes permita transformar o mundo e socializar as experiências e saberes profissionais no processo de formação. Na formação, o professor adquire novos significados que vai relacionando as expressões culturais construídas pelas pessoas nas comunidades.

As expressões culturais se traduzem em formas de saber que a escola deve apropriar para inovar o conhecimento científico. Na verdade, as expressões culturais situadas fora da escola dão um novo significado a forma de apreender e transformar a realidade escolar. Com efeito, os contos, as narrativas e os mitos trazem o sentido renovador para o saber escolar. A sabedoria popular é uma componente fundamental para aprendizagem significativa.

Os professores que trabalham com as expressões culturais sentem-se obrigados a abandonar a tradição dogmática de construção de saberes. Estes admitem as mudanças epistémicas. Jaume Carbonell (2002), afirma, no seu livro, “A aventura de inovar: mudança na escola”, que não se pode ficar preso na escola ancorada na tradição de leitura, escrita e contagem, escola que recebe apenas um banho de cultura geral, mas pensar numa escola que forme, desde os primeiros dias de escolaridade, alunos que dão importância os saberes universais e os saberes locais.

Nesta perspectiva, a inovação na escola é fundamental. De acordo com Carbonell (2002, p. 19), inovação é *“um conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”*. A inovação escolar permite uma mudança de mentalidade sobre os processos de produção de saberes. Ela afecta as concepções e crenças epistemológicas e metodológicas. Inovação não é uma rotulação assente na mudança de nomes e não da essência, como slogan de Lampedusa “algo de tem de mudar para que nada mude”.

A inovação permite estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes de forma progressiva para adquirir uma perspectiva mais elaborada e mais complexa da realidade. A realidade não apenas científica, a manifesta em vários ângulos: cultural, tradicional, religiosa.

A administração dos saberes não tem apenas o objectivo de dotar no formando de conhecimentos científicos ou de saberes universais, mas de experiências culturais, valores e práticas tradicionais autóctones. Os valores podem ser classificados em categorias. A primeira categoria de valores é a que se pode designar de cadeia cultural. Trata-se de um conjunto de saberes como: saber ser, saber estar, saber conviver, saber organizar a comunidade, saber construir casa a partir das relações interpessoais. Esses saberes são transformados em valores culturais.

A segunda categoria de saberes é científica. Trata-se da cadeia de valores construída e difundida pela escola enquanto instituição moderna. Trata-se de saber ler, escrever, argumentar de forma lógica, etc. Tanto uns quanto outros, fazem parte de valores histórico-culturais. Nérici (1993), apresenta, no seu livro, “Didáctica do ensino superior”, seis tipos de valores histórico-culturais que formam a personalidade do indivíduo. De acordo com a personalidade, cada indivíduo tem um valor máximo e uma área vocacional. Os seis tipos de valores histórico-culturais são difundidos pela escola e pela sociedade e ambos visam formar indivíduos. A sua moldura é feita a partir de acumulação de expressões, vivências e práticas quotidianas. Assim, cada valor tem uma personalidade e identidade vocacional.

De acordo com o esquema proposto pela Nérici (1993, p. 13), pode se compreender que há uma correspondência directa entre personalidade, valor máximo adquirido e a área vocacional onde se desenvolvem os valores. Veja-se o quadro a seguir:

### Quadro de Personalidade e de valor máximo

Tipo de personalidade	Valor máximo	Área vocacionaal
Teórico	Verdade	Ciência
Estético	Belo	Artes
Social	Bem	Assistência ao Próximo
Político	Direcção	Chefia
Religioso	Salvação da alma	Religião
Económico	Bens	Economia

**Fonte:** Adaptado por autor a partir de esquema apresentado por Nérci (1993, p. 13).

Interpretando o quadro, o *teórico* tem o seu valor a verdade e corresponde a área científica. No teórico, dá-se primazia a razão e desenvolve-se uma relação lógica e sistemática sobre a essência das coisas. O *Estético* expressa o espírito artístico. O belo constitui o valor máximo que se desenvolve nas artes. O formando desenvolve o espírito estético na literatura, na música e nas obras plástica. Ele apresenta-se de forma harmoniosa e estética tanto na formação quanto na vida social. A sua forma de ser se resume na estetização da vida.

O *social* diz respeito a tendência que o homem tem de viver em comunidade. O formando é um ser que está na relação com o próximo e nessa relação ele produz modos de convivência que se transformam em valores. Ele preocupa-se com o bem social e individual. O *Político* retrata o sentimento de direcção ou poder. O formando adquire uma capacidade de mobilizar os outros e interpretar o grupo que vai liderando. O *Religioso* corresponde a tendência humana de manter o respeito para com os seres transcendentais. Há uma relação que se estabelece entre o indivíduo e o ser supremo, ou seja, entre os indivíduos e os antepassados.

Essa relação se justifica pela crença de que depois da morte alma liberta-se ou salva-se do corpo, ou então, acredita-se que os antepassados são os intercessores entre Deus e os vivos. Por último, encontra-se o económico que expressa como valor máximo os bens. O formando aprende a economizar o tempo e as suas actividades. Procura ser mais sistemático e metódico para ganhar outras oportunidades.

Estes valores não são desenvolvidos apenas de forma científica e universal, mas também de forma cultural e local, pois são originários da cultura. Independentemente da sua natureza, eles são locais, ou seja, são construídos com base na cultura tradicional autóctone. São valores que ajudam as pessoas a desenvolver a sua capacidade de relação com a natureza, com os outros e com o ser transcendental. Através da difusão desses saberes e experiências culturais, o professor moraliza o formando, desenvolve-o, dando-lhe a forma e cultivando-o. Cultivar o formando, significa, segundo Charlot (2005, p. 92), *“prepará-lo para dotar certos comportamentos dentro de certas situações e dotá-lo de práticas correspondentes, assim como de capacidade de ajustar essas práticas conforme o contexto”*.

Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas. Porque a formação não só implica dar forma e cultivar o formando, mas também construir saberes constituídos como discurso sistemático e coerente e partilhar a experiência prática vivenciada culturalmente.

### **3. Os professores e a construção do conhecimento**

A prática docente se caracteriza por dois desafios fundamentais. O primeiro está relacionado a construção do saber. Em relação a este desafio, o professor está comprometido na reconstrução e interpretação da realidade. O professor é sujeito e intérprete da sua cultura e da sua história. E, no processo de interpretação, ele vai resignificando as relações sociais e as formas de representação do mundo.

Os professores assumem um desafio de transformar a cultura em conteúdos escolares que provoquem uma aprendizagem significativa. Os professores estimulam, na sua actividade docente, o processo de construção de conhecimento. O conhecimento universal não se constrói a partir do nada. Ele é construído a partir de uma realidade cultural da qual se costumam os saberes locais. Vasconcellos, (2005, p. 49), quando discute a disponibilidade de representações, frisa que para *“chegar a um conhecimento novo, o sujeito precisa de recorrer a conhecimentos anteriores, a ele relacionados, precisa de ter estrutura de assimilação para aquele objecto”*.

A lógica de Vasconcellos deixa a entender que não se pode construir um conhecimento que não tenha relação com o sujeito. O professor transforma os conteúdos culturais em conteúdos

curriculares. Como foi referenciado acima, na transformação dos conteúdos culturais em conteúdos curriculares, o professor procura compreender as representações das comunidade sobre realidade e significados da vida quotidiana. Nesse processo de transformação ou reconstrução da realidade ocorre a produção de saberes pedagógicos.

Os professores precisam de estudar o *conjunto* de saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho quotidiano para reconstruir de acordo com as necessidades. A reconstrução significa uma transformação epistemológica do conhecimento. E, se entende que a transformação é uma prática constante do professor. Os professores transformam a teoria em prática para que aprendizagem aconteça e, por sua vez, teoriza a prática para que ela tenha fundamentos.

A produção de saberes supõe uma pesquisa e a pesquisa é um acto intencional. Como acto intencional, é uma opção do professor. A pesquisa profissionaliza o professor e qualifica a sua actividade. É no processo de pesquisa que o professor aprende a aproximar-se com a realidade e a organizar as experiências e ideias em conhecimentos e saberes. O professor é artífice e intérprete da realidade social, histórica e cultural, fundamentos de qualquer tipo de saber, quer universal, quer local.

O segundo desafio é como transformar esses conteúdos culturais na sala em conhecimentos cientificamente válidos e aceites? A primeira resposta a este desafio é conceber o professor como agente transformador e socializador da cultura. Na linguagem de Gramsci, olhar no professor como agente orgânico da cultura e difusor dos valores. O professor constrói uma teia de valores e conhecimentos a partir da experiência cultural e leva-os ao domínio público através da leccionação ou da publicação.

Neste segundo desafio a preocupação é como ele ensina os novos saberes denominados de saberes culturais ou locais sem abandonar os saberes universais. Ou seja, como dá crédito aos saberes locais dentro da sua sala de aula? Quais são as estratégias metodológicas que usa para fazer cruzamento entre os saberes universais e saberes locais na formação? Actividade de ensinar é prática que caracteriza o dia-a dia do professor. O professor precisa de dominar os saberes para inovar a sua

prática pedagógica. Na sala de aula, o professor media os conceitos, saberes, valores relacionando com a vida. Ele ajuda aos alunos a apreender e a resignificar o mundo.

A prática docente assume, na verdade, duas direções, uma de reprodução que culmina com a reconstrução do conhecimento e, outra, da desconstrução que origina a inovação ou a transformação. Assim, o saber do professor/formador se fundamenta em três campos: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. A mobilização desses três campos de saber permite aos professores desenvolverem a capacidade de investigar a própria actividade e, a partir dela, construir e transformar seus saberes-fazer docentes.

Pesquisadores da área de educação estão interessados em melhorar a sua prática docente a partir das pesquisas. Pois, a prática docente se alimenta com a produção do saber. Maurice Tardif (2002), defende que a noção de saber é mais geral porque o saber engloba, conhecimentos locais e universais, atitudes e habilidades. Maurice Tardif, discute na sua obra, *Saberes docentes e formação profissional* as noções de saber e conhecimento. Nas suas palavras, “a noção de ‘saber’ remete a um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2003, p. 60). O autor ainda classifica os saberes docentes em cinco categorias, a saber: 1) Saberes Pedagógicos; 2) Saberes Disciplinares; 3) Saberes Curriculares; 4) Saberes experienciais e, 5) Saberes da formação Profissional.

Usando as metodologias universais, o professor tem a capacidade de fazer um cruzamento de vários saberes na sala de aula, entre eles, universais e particulares, científicos e culturais, académicos e comunitários. Esse cruzamento visa justificar e legitimar os argumentos sobre os quais nenhuma teoria valente na educação/formação que não tenha uma componente prática. Enquanto o professor ensina, socializa os valores culturais e conhecimentos. Ajuda também os alunos a apreender e transformar a realidade.

#### **4. Relação entre os saberes e a formação docente**

Afirma Carlos Aldemir da Silva, no seu artigo, *Saberes da tradição e formação docente*, que tal como,

as teorias científicas são o nutriente do conhecimento do mundo por parte da comunidade científica, as narrativas tradicionais marcadas pela oralidade são o alimento que dão vida à compreensão do cotidiano por parte de numerosas populações rurais e urbanas que estão fora da circulação dos saberes científicos<sup>4</sup> (DA SILVA, 2012, p. 3).

Contar as histórias é uma pretensão humana universal, pois, as histórias tradicionais locais constituem em grande parte o fundamento da educação nas comunidades. Essas histórias circulam em memórias transmitindo as primeiras lições de justiça, ética, solidariedade, afetividade e outros valores fundamentais para o bem-estar das comunidades que são mais tarde são consolidadas pela escola através da sua transmissão sistemática.

A escola tem a responsabilidade de sistematizar e transformar os saberes educativos locais das comunidades em saberes escolares que circulam nos livros, manuais, enciclopédias etc. e os professores apropriam-nos no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de transformação e apropriação dos saberes tradicionais locais permite aos formadores estabelecer um diálogo entre o conhecimento científico, repassado pela escola, e os saberes locais socializados em forma de lendas, histórias e contos pelas comunidades. Os professores são facilitadores desse intercâmbio entre os saberes universais e saberes locais na formação, sobretudo em populações onde saberes locais são uma referência para pensar o mundo.

A prática educativa fundada nas histórias e narrativas locais é desenvolvida pelas comunidades que utilizam a cultura como repositório essencial do saber local. Essa prática é frequentemente excluída na formação de professores. De um lado, porque é considerada folclórica e os professores não se identificam com ela, de outro, porque a escola moderna resistiu contra todo o saber que não fosse científico, ou seja, o saber que não se identificasse com os critérios científicos. Assim, a prática educativa baseada na literatura, nos rituais científicos e nos sistemas bem padronizados foi e continua sendo a mais dominante na formação do professor. Isto porque, as *“teorias de aprendizagem dominantes na formação de educadores se baseiam em programas de investigações centrados especialmente em um conjunto restrito de capacidades do pensamento lógico nas crianças”* (SILVA, 2012, p. 5).

---

<sup>4</sup> DA SILVA, Carlos Aldemir, *saberes da tradição e formação docente*. (2012). Disponível em: [www.afirse.com/archives/cd3/tematica](http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica). Acesso em 14 de jul de 2015.

Todas as comunidades têm os seus saberes personificados em histórias, contos e mitos. Estes saberes não são apenas emblema cultural de determinadas comunidades, mas são reflexo das suas experiências, realizações e formas de pensar e resignificar o mundo que constituem o potencial cultural. Na verdade, as pessoas nas suas comunidades alimentam o espírito individual e colectivo com suas narrativas sobre o mundo que lhes rodeia. As verdades reveladas nas histórias locais, contos ou narrativas não são um simples entretenimento de circunstâncias, mas bases da educação. Dizia Silva, elas são metáforas reveladoras que dão sentido ao mundo e a experiência dos sujeitos em vários domínios de suas vidas.

Nesse sentido, os professores devem absorver os saberes locais construídos fora das instituições educadoras articulando-os com os saberes universais na sala de aula. Os saberes locais agregam um conjunto de saberes, como: saber ser, saber estar, base metafísico, saber conviver, saber fazer que os formandos necessitam de adquirir-los. Uma coisa muito especial que saberes locais mantêm no seu interior é o princípio ético e educador. Em todas as culturas, o princípio dos saberes locais é educar para ser, o que significa que está subjacente o princípio metafísico que perpassa a esfera ética e pedagógica do formador.

Os saberes locais carregam um conjunto de conceitos sociais, morais, religiosos, políticos, económicos que permitem dialogar com os saberes universais. As verdades que os seres humanos constroem e narram nas suas interações sociais revelam o modo como apreendem e interpretam o mundo. Essas verdades tocam a mente e o espírito; constituem o seu imaginário e reúne o sensorial, o psicológico e o espiritual.

A narrativa reflecte a estrutura essencial da mente humana, porque ela oferece a coexistência das tensões positivas e negativas da personalidade humana que os formadores vivem no seu quotidiano.

## **5. As instituições de formação e as suas contradições**

Geralmente, as instituições de formação/ensino desenvolvem duas actividades fundamentais: ensino e formação. O ensino diz respeito a administração ou transmissão do saber/conhecimento. Trata-se de um processo que passa pela apropriação e transformação da cultura em saber científico. O saber científico se torna objecto ou referência de aprendizagem. O processo de ensino envolve

não apenas os conteúdos (saber), mas também o sujeito aprendente (aluno) e o sujeito mediador (professor).

O ensino funciona com o saber sistematicamente organizado em compartimentos disciplinares obedecendo à lógica do discurso coerente. O ensino se funda em discursos que contêm uma coerência interna.

Formar significa dar forma ou modelar um indivíduo. Quer dizer, dar características específicas e marcantes ao indivíduo. Assim, formar significa dotar o indivíduo de competências necessárias para a vida. O conteúdo das competências varia de acordo com a formação. Charlot (2005, p. 102), no seu livro “Relação com o saber, formação dos professores e globalização”, destaca que “*o conteúdo e a natureza das competências variam de acordo com o tipo de formação e o momento histórico*”. Charlot vai mais longe afirmando que “*formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes para uma determinada situação definida de maneira restrita*” (ibidem).

A lógica da formação funciona com as práticas para atingir um determinado objectivo. E, o sujeito formado é aquele que, através das práticas, é capaz de mobilizar as habilidades e competências necessárias para responder uma determinada situação. O formador comunica o que acumulou durante a sua experiência profissional e o formando recebe activamente o saber ou experiência do formador. Ambos estão numa relação de ensino e aprendizagem.

Embora as instituições de ensino/formação desenvolvam essas duas tarefas fundamentais, vocação primária, elas vivem algumas contradições que se situam em forma de dialéctica. A primeira contradição é a *abertura e o fechamento*. Em relação a esta contradição, as instituições de formação são, de um lado, solicitadas a abrirem-se às comunidades com finalidade de incorporar as práticas socioculturais; de outro, continua com a sua tradição de construir muro ou colocar arame farpado como forma de se proteger de agressores. Essa contradição extrapola as paredes que cercam o recinto (muros) escolar para o âmbito de saberes.

As instituições de ensino/formação continuam administrando o saber científico e agem de acordo com as estratégias pedagógicas e didácticas da escola moderna. O apelo que se faz às instituições

é receber e ofertar os símbolos construídos no seu interior e fora delas, destruir as barreiras imaginárias ou os muros sociais, culturais e epistémicos que cercam os seus recintos.

A segunda contradição é o “*respeito à diferença da cultural e o legado da nação*”. As instituições de ensino vivem o dilema de articular as diferenças culturais e étnicas na sala e responder o legado do Estado assente na formação para a cidadania, identidade e unidade nacionais. Articular a unidade na diversidade e a diversidade na unidade é o legado da *Nação* e um desafio das instituições de formação/ensino assumido pelos formadores/professores. Ao mesmo tempo que as instituições devem admitir e respeitar a diversidade cultural, fomentam os princípios da unidade nacional, da formação para cidadania e na difusão da cultura Nacional do Estado.

A lógica de integração dos jovens à nação responde a necessidade de construção da cultura nacional. A preocupação é se as instituições dão conta as diferenças ou tentam acertar o que é comum aos jovens. O formador/professor é agente que vive essa contradição. Trata-se de uma contradição diante da qual os professores e outros actores de educação são chamados a se posicionarem.

A terceira contradição é a dialéctica entre *o universal e o local*. Enquanto a escola está interessada pela organização e difusão de saberes universais de acordo com a lógica moderna, ela é desafiada em trabalhar com os saberes culturais autóctones.

## **Conclusão**

No contexto da educação moçambicana, há uma forte tendência de construção de currículos locais, nacionais e universais com conteúdos universalmente aceites. Os conteúdos locais ocupam um espaço de 5% nos Parâmetros Curriculares Nacionais conhecido em Moçambique por programa curricular. As possibilidades de cruzar o saber universal com o saber local na sala de aula são manifestas como um apelo político e teórico e não como uma estratégia metodológica e didáctica.

Está certo que enquanto a escola defende a difusão do saber universal e a formação científica e profissional dos indivíduos, existe um dilema no processo de apropriação e resgate das expressões culturais da sociedade que dão sentido a vida nas comunidades locais. O profissional formado

distancia-se automaticamente da sua cultura autóctone e assume a cultura que ele próprio desconhece.

Se a política educacional é de cruzar os saberes locais com os saberes universais, então há um desafio que se coloca aos formadores, o de transposição didáctica com recurso a metodologias específicas. Pois, se a mediação de saberes culturais for feita com recursos às metodologias e às teorias da escola moderna, então prevalecerá o domínio dos saberes universais.

A contradição reside fundamentalmente no facto de que, de um lado, a escola deve garantir aprendizagem que reafirme certos valores fundamentais das comunidades, resgatando as culturas e, de outro, garantir a formação profissional de todos os jovens. Os professores assumem essas contradições como parte integrante da sua vida. Eles trabalham no sentido de tornar tais contradições em situações normais.

### **Referências bibliográficas**

- BASÍLIO, Guilherme. *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique*. Maputo: Texto Editores, 2013.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje*. Porto Alegre: artmed, 2005.
- DA SILVA, Carlos Aldemir. *Saberes da tradição e formação docente*.(2012). Disponível em: [www.afirse.com/archives/cd3/tematica](http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica). Acesso em 14 de jul de 2015.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu, HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios de aprendizagem*. Portugal: Porto Editora, 2001.
- FILHO, José Camilo dos Santos e GAMBOA, Silvio Sanchez. *pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GODINHO, Vitorino Magalhães, *Ensaio: Humanismo científico e reflexão filosófica*. Lisboa, Sã da Costa, 1971.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna: Trajectos*. Lisboa: Gradiva, 1989.

NÁRICI, Imídeo Giuseppe, *Didáctica do Ensino Superior*. São Paulo, Ibrasa, 1993

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Loyola, 2003.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. *Hermenêutica: Arte e técnica da interpretação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção de conhecimento em sala de aula*. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

## Os três fins da educação em Moçambique

Alfredo Chafunha Ramijo<sup>5</sup>

### Resumo

Neste artigo, com o tema: *Os três fins da educação em Moçambique*, pretendo mostrar as diferentes finalidades que a educação formal (ensino) procurou alcançar ao longo do tempo no nosso país. Usando um método hermenêutico, apresento e fundamento que o ensino desenvolvido em Moçambique a partir do tempo colonial até hoje procurou atingir três fins, a saber: (i) no período colonial, a educação teve como fim a “civilização do indígena” e integrá-lo na cultura portuguesa; (ii) desde a Independência até 1996, o Estado desenvolveu uma educação para emancipar o moçambicano que passava pela formação do “Homem Novo” e; (iii) período liberal, desde 1997 até hoje, a educação está a procurar desenvolver a tripla competência (saber bem), isto é, saber (conhecimento), saber-ser/estar e saber-fazer íntegro, devido a exclusão de muitos moçambicanos na educação colonial; dependência económica de Moçambique, o que não permitiu o desenvolvimento duma educação verdadeiramente moçambicana. Para reverter este cenário, desenvolver uma educação fundamentada em valores (identidade cultural, honestidade e gosto pelo trabalho) para o desenvolvimento da sociedade moçambicana torna-se urgente.

**Palavras-chave:** Educação, “Civilização”, Emancipação e Competências.

## The three purposes of education in Mozambique

### Abstract

In this article, entitled *three purposes of education in Mozambique*, I want to show the different purposes that formal education intended to achieve over the time in our country. Using an hermeneutic method, my intention is to show that the education developed in Mozambique from colonial times until today sought to achieve three purposes, namely: (i) in the colonial period, the education had as final goal the "civilization of indigenous" and integrate them in the Portuguese culture; (Ii) From the independence until 1996, the State has developed an education to form a "New Man" and; (Iii) from 1997 to the present, education is seeking to develop the three competences: know well, that is, to know (knowledge), know-being / living and know-how.

**Keywords:** Education, “Civilization”, Emancipation, Skills.

---

<sup>5</sup> Mestrado em Educação/ Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica em 2010, Docente na Universidade Pedagógica, emails: alfredoramijo@yahoo.com.br /aramijo@up.ac.mz

## **Introdução**

A educação como produto duma cultura sempre visa responder as necessidades das pessoas proprietárias desta cultura. Por isso, lançando um olhar profundo e largo sobre a educação (ensino) que se desenvolveu em Moçambique desde o período colonial até hoje, posso dizer que ela não pretendeu responder a mesma necessidade, pois os conhecimentos, as habilidades e os valores que vêm a ser transmitidos pela educação (REBOUL, 2000, p. 18), são decididos pela elite (classe dominante/governativa) do povo. Assim, no período colonial, a educação procurou responder os interesses do colonizador; depois da Independência, tempo do Socialismo, a mesma procurou estar de acordo com a ideologia política do momento e o mesmo aconteceu, depois de 1990 quando o Estado moçambicano abraçou o liberalismo político e económico, tornando-se necessário convidar a educação para dar cobro as necessidades da sociedade actual.

Neste artigo pretendo mostrar as três finalidades que a educação teve em Moçambique desde o período colonial até hoje. Teve três finalidades “sociais”, ou seja, procurou responder as três necessidades da “sociedade moçambicana”. Coloco entre aspas a sociedade moçambicana, pois esta foi representada pelo poder político de momento, e em algum momento este poder esteve totalmente distante da cultura moçambicana.

Para apresentar as três finalidades da educação moçambicana, divido o trabalho em três partes: a primeira onde procuro mostrar a pretensão de “civilizar o negro” por parte do regime colonial português, como a educação esteve organizada para responder a este projecto colonial; na segunda em que a Frelimo logo depois da independência com o objectivo de restaurar a identidade dos moçambicanos, por um lado, e por outro lado, desenvolver uma revolução socialista na sociedade moçambicana, confiou à educação para forjar o “homem novo” e; na última, onde o país vive um liberalismo tanto económico, como político, a escola deve educar integralmente, desenvolvendo as competências do homem actual.

Para clarificar as diferentes finalidades da educação moçambicana, a saber: para a “civilização”, a emancipação e o desenvolvimento das competências, que correspondem aos três grandes momentos que Moçambique passou, vou explicá-las nas partes que se seguem.

## 1. Educar para “civilizar” o indígena

A “civilização” foi um fim que a educação procurou alcançar no período colonial.

O projecto educativo no período colonial, concretamente durante o Estado Novo de Salazar (TAVARES, 2011, p. 259), tinha como meta a “civilização” dos africanos. Esta “civilização” deve ser vista em duas dimensões: dum lado, comportava a “desmoçambicanização” das mentes indígenas e, doutro lado a integração dos moçambicanos na cultura e “civilização” portuguesas. Assim, duma e doutra maneira, a “civilização” tinha como intuito transformar os moçambicanos em trabalhadores obedientes e conformados com a condição de colonizados. Em última análise, a educação no período colonial tinha como objectivos económicos na medida em que ela pretendia produzir mão-de-obra que respondesse às necessidades da metrópole e ao mesmo tempo ter mercado para os seus produtos (BELCHIOR, 1951, p. 17).

Ora, a “civilização” dos moçambicanos exigia uma compreensão dos indígenas por parte dos europeus, como sugere Bechior (*ibidem*).

No seu livro “Compreendamos os Negros”, Manuel Dias Belchior escreve para os seus compatriotas portugueses a não julgarem o negro segundo os seus padrões, sob o risco de produzirem uma imagem deturpada do negro, e desta forma, não obterem a sua colaboração no projecto civilizacional (*idem*, p. 18).

É preciso perceber que os portugueses desejavam suscitar um progresso seguro e rápido para Moçambique, como sua colónia. Mas, o progresso não devia ser implementado sem o nativo e muito menos contra ele. O progresso deveria acontecer na mais estreita associação com o negro. Esta associação seria proveitosa e sustentável (duradoura) quando os associados se conhecessem e se compreendessem bem.

Para assegurar a colaboração entre os dois povos (português e moçambicano), cabia ao português compreender o moçambicano. Nestes termos, compreender significa estimar, isto é, respeitar o modo de ser dos moçambicanos dum lado, e doutro lado, desenvolver uma afeição ao indígena, sem o complexo de superioridade do português.

Em termos práticos, a compreensão que o português deveria ter do moçambicano com vista a obter a sua colaboração para o seu progresso, passava primeiro por descobrir os elementos morais e,

segundo, desenvolver uma política adequada para atender os problemas fundamentais dos moçambicanos.

No que respeita ao conhecimento dos elementos morais que podiam contribuir para a compreensão dos moçambicanos por parte dos portugueses, Belchior apresenta a título exemplificativo: i) superar o preconceito de que os valores da “civilização” portuguesa constituam padrões absolutos e como consequência, a convicção de que a ausência de tais valores em Moçambique, seja sinal de atraso e se reduzam os negros à animalidade. Este preconceito inibiria a boa compreensão, pois afastaria os dois povos. ii) A linguagem metafórica ou comparativa que o indígena usava para expressar o seu pensamento deveria ser bem valorizada pelos portugueses; iii) o sentido da justiça, isto é, o tratamento igual entre negros e brancos, seria fundamental para o português obter a confiança e colaboração do negro; iv) a solidariedade que existia entre os negros; v) o carinho que os negros têm pelas crianças e o respeito pelos velhos, enfim, como valores capitais na vida dos indígenas.

Na esfera política, Belchior aconselha às Circunscrições coloniais a desenvolverem políticas próprias tendentes a obter a melhor colaboração dos negros de forma a se promover um rápido progresso moral e material de Moçambique (BELCHIOR, 1951, p. 47). Assim, a política deveria basear-se em factos, isto é, o conhecimento das possibilidades e preferências do indígena e também das suas dificuldades.

Para operacionalizar esta política adequada tanto para o conhecimento, como para atender as dificuldades do indígena, só seria possível se se fortalecesse a autoridade do administrador da Circunscrição, pois ele constituía o espelho das virtudes e defeitos do “civilizador”. Daí a necessidade do administrador ser coerente em palavras e actos que mobilizassem a confiança do indígena para a sua posterior colaboração para o projecto “civilizacional”.

As receitas que Belchior apresentou no seu livro sobre a compreensão do negro por parte dos portugueses em vista a “civilizá-lo” não tiveram tanto eco no seio dos remetentes, pois tanto em quantidade, como em qualidade, a compreensão do negro não se articulou com a prática da educação formal no período colonial.

Em termos de quantidade, basta notar que até 1975, ano da independência de Moçambique, o índice de analfabetismo era de 98% da população nacional (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 53).

Assim, percebe-se que todos os esforços dos portugueses durante a sua administração em Moçambique foram para o ser próprio benefício e queriam manter o negro na condição subalterna.

No âmbito qualitativo da educação formal, as escolas foram espaços de excelência na reprodução da cultura portuguesa, ignorando por completo a história e a cultura nativas dos moçambicanos (MAZULA, 1995, p. 140). Portanto, a escola no período colonial, conjugava uma dupla função: destituir os nativos da sua cultura e integrá-los num modelo colonial dominante, porque se ensinava os conteúdos da sociedade europeia, como a história, a geografia e os textos de leitura.

Outro aspecto prejudicial da educação formal em termos qualitativos que confirma o desfasamento entre as receitas de compreensão do negro, apresentadas por Belchior e a política educativa do dia foi a separação das escolas, para negros e para brancos. Enquanto os negros estavam nas escolas indígenas, estas ministradas pelos missionários católicos (colaboradores da colonização) e por professores com fraca formação e quando muito aprendendo as artes e ofícios, os brancos e os poucos assimilados aprendiam nas escolas oficiais, desenvolvendo conteúdos intelectuais. Esta segregação, em termos práticos, tinha consequências políticas, económicas e sociais, na medida em que os indígenas estavam condenados a estarem perpetuamente subordinados e a serem mão-de-obra para os vários trabalhos da administração colonial. Ao nível social, os negros deveriam se manter no seu *status quo*, desenvolvendo complexos de inferioridade. Os brancos por seu lado, eram educados para governarem, a desenvolverem trabalhos administrativos e a manterem o seu complexo de superioridade.

As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um ser inferior. Os conquistadores coloniais são descritos como santos e heróis. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África são mencionadas, ou são adulteradas e a criança é obrigada a estudar a história da Europa (CABRAL, apud PINA, 2011, p. 262).

Este estrato ilustra que a acção educativa do regime colonial, para além de ser uma reprodução cultural portuguesa, constituía uma verdadeira violência simbólica por impor valores – o lucro que se sobrepõe à dignidade da pessoa humana – da “civilização” europeia aos moçambicanos. Assim, a educação escolar no regime colonial, não teve outra finalidade senão a produção e reprodução da força de trabalho com vista à exploração económica do território moçambicano.

É preciso perceber que o objectivo de Portugal consistia em assegurar a sua continuidade como nação e difundir o mais possível os valores da vida portuguesa nas suas colónias.

Ao introduzir o processo de enculturação, o objectivo de Portugal era unir a diversidade de culturas que integravam a Província moçambicana e, daí, a escola ter servido como instrumento para concretizar a sua intenção.

Em Moçambique a escola tornou-se um meio de consolidação do poder colonial, preparando os nativos em termos morais, religiosos e políticos com base nos padrões europeus, com o intuito de aumentar o poder colonial em Moçambique. Neste sentido, o conformismo e a obediência dos moçambicanos constituíram as bases de toda a acção educativa do regime colonial em Moçambique.

Como pode-se notar, a educação moçambicana na sua acepção formal, no período colonial procurou responder os interesses do regime colonial português, onde dum lado os moçambicanos deviam ser despidos da sua cultura, pois era estranha à portuguesa e, doutro lado, devia oferecer conhecimentos habilidades e valores úteis aos portugueses. Assim, esta educação tornou-se totalmente estranha e prejudicial ao povo moçambicano. Esta situação não se verificou noutros momentos de vida dos moçambicanos.

## **2. Educar para emancipar**

A independência e administração políticas dos moçambicanos foram as ideias que nortearam a Frelimo para a Luta de Libertação Nacional no período que decorreu entre 1964 a 1974. Assim, 1975, ano da Independência de Moçambique, inaugura-se uma nova fase na história política, económica e cultural do povo nativo.

A ideologia de “Formar o Homem Novo” foi a palavra de ordem nos discursos políticos dos dirigentes da Frelimo, logo após a proclamação da Independência (MAZULA, 1995, pp.143-145).

O “Homem Novo” na visão da revolução da Frelimo, seria o homem livre do tribalismo, do individualismo, do obscurantismo, da ignorância enfim, livre de todos os vestígios colonias (o capitalismo). Em última análise, o “Homem Novo” devia ser o conhecedor da ciência e da técnica; utilizaria estas duas ferramentas (ciência e técnica) para colocar a natureza ao serviço do homem para transformar as condições de vida de todo o povo. Para tal, a educação deveria assentar-se em

princípios pedagógicos com a função essencial de educar o homem para servir a sociedade e contribuir para o desenvolvimento de Moçambique.

Por isso, a escola deveria ser um instrumento emancipador de todo o povo. O poder conquistado pelo povo devia ser entendido em várias vertentes:

- Histórico-social: doravante os moçambicanos deveriam ser donos da sua história, actores ou sujeitos do seu próprio desenvolvimento;
- Cultural: orgulhosos dos seus valores culturais, transmitidos de geração para geração quer através dos ritos de iniciação, quer da criação artística, como: música, dança, pintura, escultura, etc.;
- Económica: desenvolver relações de produção que beneficiassem a todo o povo e;
- Política: os moçambicanos deveriam ser autónomos em decidir os destinos da sua própria vida.

Como expliquei na parte anterior deste o objectivo “civilizador” – princípio orientador da acção educativa do regime colonial – tinha como fim último “desaculturar” os moçambicanos da sua própria cultura e sua consequente integração na “civilização” europeia por meio da assimilação e apropriação da cultura do colonizador (Portugal). Com a proclamação da Independência – libertar a terra e o homem – a escola teve que assumir como tarefa mais importante “a descolonização” e a “remoçambicanização” das mentes nativas.

Para este propósito – emancipar o moçambicano – era imperioso para a Frelimo criar um sistema de ensino onde se formulasse uma nova mentalidade livre de todos os vestígios do colonialismo. Em outras palavras, a educação deveria estar assente em princípios pedagógicos com a função essencial de educar o moçambicano para servir a sua sociedade e contribuir criadoramente para o desenvolvimento do país. Foi nesta atmosfera, que foram reformulados os programas de geografia, de história e de língua portuguesa, mudando os textos de leitura que estavam imbuídos da ideologia colonial para conteúdos com o cunho da cultura moçambicana.

Para o novo quadro histórico-social, económico, político e cultural que se abre com a proclamação da Independência de Moçambique, tornou-se urgente uma reforma curricular consentânea com a realidade endógena dos educandos. Uma reforma radical que possibilitasse aos alunos o estudo da

sua própria história e geografia e não mais de Portugal. Foi com este intuito, que houve necessidade de estudarmos a nossa própria história, a história de resistência contra a dominação colonial e da luta de libertação que nos permitiu que fossemos sujeitos da nossa história. Nesta perspectiva, a escola actuou como agente transformador da sociedade e como centro difusor do conhecimento científico e duma nova mentalidade, ajudando a sociedade moçambicana a superar as dificuldades existentes e a melhorar os métodos de trabalho e de produção colectivo e familiar (idem, 1979, p. 19).

A “descolonização” das mentalidades moçambicanas que correspondia a sua “remoçambicanização cultural”, pressupõe por um lado, a emancipação política e, por outro lado, a “revolução cultural” que deveriam traduzir-se na valorização e inclusão da língua e cultura nativas no sistema de ensino.

Não obstante esforços e iniciativas empreendidas pelo Governo da Frelimo na promoção e democratização do acesso à educação e emancipação dos moçambicanos, as escolas continuaram a perpetuar a alienação cultural dos seus utentes em Moçambique, ao ignorar as línguas e as culturas nacionais do sistema de ensino. Por outras palavras, quando a Frelimo decretou a língua portuguesa como a única de ensino em todo o território nacional e também quis eliminar as culturas para a construção da nação moçambicana, no fundo continuamos ignorantes tanto das nossas línguas, como das nossas culturas.

Perante esta realidade, é preciso perguntar – como operar a “descolonização” das mentes moçambicanas pela educação, utilizando para tal, a única língua (portuguesa), a língua que nos oprimiu? A resposta de Paulo Freire a esta pergunta é clara - é impossível *remoçambicanizar* a cultura, utilizando o meio que nos *desmoçambicanizou* (SEVERINO et al, 2011, pp. 269-270). Como pode-se depreender, a educação moçambicana logo após a Independência Nacional, onde o Estado foi socialista, a educação teve como finalidade formar o homem novo, livre dos valores capitalistas (ligados ao regime colonial) com conhecimentos técnicos e científicos para contribuir para o desenvolvimento económico, social e político da sociedade moçambicana.

### **3. Educar para desenvolver as competências**

Devido a dissolução da antiga União Soviética em 1989 e ao conflito interno entre a Renamo (Resistência Nacional de Moçambique) e a Frelimo (Frente para a libertação de Moçambique), notou-se a saída do país do Socialismo e a sua conseqüente adesão ao Liberalismo em 1990 (CASTIANO & NGOENHA, 2013, pp. 108-112). Esta mudança político-económica abre novos desafios para a sociedade moçambicana, desafios estes que requeriam a liberalização do sistema educativo.

A liberalização da educação deve ser entendida em duas vertentes: como acesso ao ensino para todos os moçambicanos e como abertura aos agentes privados para o desenvolvimento do ensino para colaborarem com o Estado que antes era centralizador de todo o sistema educativo.

Para responder aos vários desafios com que a sociedade moçambicana se confrontava foi confiada à escola a missão de desenvolver uma tripla competência: conhecimento, saber-ser/estar e saber-fazer.

Por competência, pretendo referir ao saber bem (RIOS, 2001, p. 46). O saber bem, em outras palavras, é o domínio que o aluno deve ter nas três dimensões: epistemológica, axiológica e pragmática (laboral).

#### **3.1 Saber ou conhecimento**

Hoje mais do que nunca, torna-se pertinente que o aluno tenha um conhecimento sólido sobre o mundo e sobre a vida humana tanto ao nível individual, como no campo colectivo, para a sua melhor inserção na sociedade onde vive.

O conhecimento passa primeiro pelo domínio da escrita e da leitura e, mais tarde, pela interpretação de todos os fenómenos sociais e naturais, instrumentos que permitam ao aluno a contribuir melhor na resposta das necessidades da sociedade.

A falta do saber, como conhecimento cria ignorância no aluno e viver ignorante não marca a diferença entre existir e não existir numa sociedade.

O conhecimento surge como resposta à curiosidade humana perante a sua vida e o mundo.

Para o desenvolvimento do conhecimento o aluno mobiliza capacidades intelectuais quer ao nível individual, quer colectivo para conhecer o mundo e a vida humana.

### **3.2 Saber ser/estar**

Ao lado do conhecimento do mundo e da vida humana, hoje o aluno é chamado a conhecer os valores culturais historicamente construídos pela sociedade moçambicana e a viver segundo estes valores. O saber ser/estar visa criar melhores relações entre todos os moçambicanos. Para este propósito é fundamental a contribuição de professores, pais/encarregados de educação e toda a sociedade.

Esta competência surge pelo facto de se reconhecer hoje um desfasamento entre os valores da sociedade Ocidental – liberdade e igualdade – (da qual Moçambique herdou através da educação formal) e os valores tradicionais da sociedade moçambicana – respeito aos mais velhos, preservação da criança, veiculados pelos ritos de iniciação, histórias, etc. (GOLIAS, 1993, pp 12-18). A prova desta discrepância entre a axiologia Ocidental e a moçambicana é o facto de por exemplo, quando alguém chama atenção sobre o mau comportamento de uma pessoa na via pública, esta em vez de agradecer e procurar emendar-se, questiona-lhe sobre a legitimidade da sua chamada de atenção ou mau juízo das acções constatadas sob o pretexto de não ser seu pai ou avó e que mesmo se fosse, acusá-lo-ia de estar ultrapassado. Assim, ninguém aconselha ao outro para uma boa conduta social, ou mesmo, é difícil julgar mal as acções dos outros. Por isso, cada um procede como se os outros não existissem – um individualismo ético absoluto.

Outra situação que periga as boas relações de convivência entre os moçambicanos é a intolerância das nossas diferenças culturais, políticas, religiosas, etc., que influenciam a maneira de agir de todos nós.

Diante destas situações opostas – relativismo e dogmatismo axiológicos – a escola deve ser um lugar de respeito mútuo onde os alunos respeitem os valores socialmente aceites. Estes valores de tolerância (respeito mútuo) e de obediência devem ser desenvolvidos tanto pelos professores nas suas relações com os alunos, como pela sociedade, pois a escola deve reflectir a vida social.

Outro valor que precisamos de desenvolver nas instituições educativas é a honestidade (MAZULA, 2005, p. 73). Pois, com este valor é possível ter a boa governação (livre da corrupção), dedicação

de todos os moçambicanos, tanto no seu local de trabalho, como no processo de aprendizagem escolar.

A lisura é um valor aglutinador de tantas virtudes: sinceridade e franqueza, dignidade e honestidade, disciplina e dedicação ao trabalho (MAZULA, 2013, 118). Esse valor torna-se necessário tanto para melhorar as nossas relações interpessoais, como para dinamizar a capacidade produtiva pelo nosso trabalho.

Em última análise, todo o discurso e a prática educativa exige a presença de valores (DE CARVALHO, 2001, p. 21).

### **3.3 Saber-fazer**

Uma das funções da educação em Moçambique é formar cidadãos capazes de responder as necessidades de toda a sociedade. E uma das necessidades é o desenvolvimento económico e social. Para que a sociedade moçambicana se desenvolva em termos económicos e sociais é necessário que todos os moçambicanos tenham a capacidade de produzir bens alimentares, monetários, infra-estruturais, etc. Assim, a escola moçambicana tem o desafio de formar técnicos e profissionais em diversas áreas para que contribuam para o desenvolvimento económico e social que o país precisa agora (MAZULA, 2006, pp. 41-46).

O saber-fazer que é exigido à escola hoje em Moçambique passa pelo domínio técnico-científico e pelo gosto ao trabalho de todos que frequentam a escola.

Para desenvolver esta competência, é necessário que haja laboratórios e acordos entre as escolas e as empresas de modo que as escolas no seu processo formativo, consigam habilitar bem os alunos nas suas especialidades.

A tripla competência que é fundamental na educação actual deve estar bem articulada no processo educativo, pois ninguém pode trabalhar bem ou dominar o seu ofício ou ser bom profissional enquanto for ignorante tanto do conhecimento, como dos valores éticos aceites pela sociedade moçambicana. Por isso, torna-se necessário o desenvolvimento do pensamento complexo (MORIN, 2003, p. 32), para a formação integral do aluno.

Penso que a formação integral permite responder a boa convivência que se baseia nos valores historicamente construídos pela sociedade moçambicana, contribuir para o desenvolvimento social e económico do país num momento de tanta competitividade em termos técnico-científicos.

## **Conclusão**

Em última análise, procurei relacionar os fins da educação moçambicana nos três grandes momentos de vida da nossa sociedade. Partindo do princípio que a educação é produto da cultura dum povo, quis responder a pergunta do ‘para quê educar?’ nos diferentes momentos de vida da sociedade moçambicana. Assim: (i) no período colonial, tempo em que o povo moçambicano, não podia decidir nada sobre a sua vida, o regime colonial português estruturou toda a educação para “civilizar o indígena”, este considerado como atrasado culturalmente. Para concretizar esta pretensão de “civilizar o negro” o regime ora desenvolveu um currículo ligado aos valores europeus, ora desenvolveu a “política de assimilado”. Tudo para que o moçambicano ficasse integrado na cultura europeia. Entretanto, este fim não foi alcançado, pois poucos moçambicanos tiveram acesso ao ensino português; (ii) depois da Independência Nacional, a Frelimo, Partido que representava os interesses de todo o povo, desenvolveu uma educação para formar o “Homem Novo” - livre de todos os valores coloniais e capaz de servir verdadeiramente os interesses nacionais. Para operacionalizar este fim, o governo moçambicano, sob a orientação da Frelimo mudou o currículo do cunho colonial para o do teor moçambicano, mobilizou todo o povo a assumir os valores da revolução que era pertinente, e doutro lado, este fim não foi alcançado, na medida em que o país ficou mais pobre do que período colonial, para além de que a soberania nacional ficou afectada pela interferência dos países doadores e das organizações investidoras e; (iii) no tempo do liberalismo, a educação procura desenvolver o saber bem - tripla competência do saber – saber (conhecimento), saber-ser/estar e saber-fazer para responder as necessidades actuais da sociedade liberalizada. Para viabilizar este fim o país está a mobilizar fundos para a formação integral dos moçambicanos, focando-se na formação profissional ou profissionalizante, formação humana e científica nos vários subsistemas do ensino. Mas, por exigir tanto investimento, continua um desafio para o próprio país.

Em última análise para que a educação desenvolvida em Moçambique seja significativa, ou seja, tenha interesse para a vida real dos moçambicanos é necessário por um lado que esteja fundamenta em valores próprios dos moçambicanos, que passam pelo respeito das identidades culturais,

desenvolver o respeito mútuo, a honestidade, por outro, contribua para o saber fazer, isto é, o desenvolvimento não só do conhecimento técnico e científico, mas também, a cultura de trabalho, quer para a produção de bens e serviços úteis ~a vida dos moçambicanos, quer para exportar em vista a aumentar a exportação e diminuir a importação

### **Referências bibliográficas**

BELCHIOR, Manuel Dias. *Compreendamos os Negros*. 2ª ed., Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1951.

CASTIANO, José P. e NGOENHA, Severino E. *A Longa Marcha dum Educação para todos em Moçambique*. 3ª ed., Maputo: PubliFix, 2013.

DE CARVALHO, Dias Adalberto (org.). *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo: Escolar, 1993.

MAZULA, Brazão. *A Utopia de Pensar a Educação*. Maputo: Alcance, 2013.

\_\_\_\_\_. *Pensar a “Educação Perfeita: Comemorando Einstein 100 Anos Depois*. Maputo: Imprensa Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ética, Educação e Criação da Riqueza: Uma Reflexão Epistemológica*. 2ª edição, Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Documento Final: III Reunião Nacional*, Maputo. 1979.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 4ª ed., Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget – Epistemologia e Sociedade, 2003.

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

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, António Joaquim. et all. (org.) *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

CABRAL, Amilcar. *A Arma da Teoria: Unidade e Luta*. In: PINA, Fernando Jorge. *Os Limiares Críticos da Educação na África Lusófona*. 2011.

## Desafios da Investigação da História da Luta de Libertação Nacional na Actualidade

Carlos Mussa<sup>6</sup>

### Resumo

Com o artigo *Desafios da Investigação da História da Luta de Libertação Nacional na Actualidade* queremos discutir a problemática de luta de libertação nacional em África e Moçambique em particular. A luta de libertação nacional na África foi um fenómeno que permitiu a emancipação dos países pondo termo a colonização europeia. Assim, a principal motivação que levou os africanos a se rebelarem foi a condição social criada pelo colonialismo, como situações de discriminação e exclusão social, política e económica. Os africanos, tomando consciência das situações que viviam, começaram a criar movimentos revolucionários com objectivo de conquistar a independência. Na actualidade, apontamos dois desafios da Investigação da História da Luta de Libertação Nacional: (i) potenciar o resgate da experiência revolucionária que galvanizou e consolidou as independências dos países africanos nas décadas 1960 a 1990; e (ii) criar equipas multi-sectoriais de investigadores que devem incluir historiadores, geógrafos, artistas, antropólogos, filósofos e sociólogos. A união de pesquisadores destas áreas poderá contribuir para o resgate das experiências que se desenvolveram ao longo da luta de libertação nacional. Hoje, as pesquisas devem privilegiar: Educação, Movimento Associativo, Economia, Saúde, Cultura e Arte.

**Palavras-chave:** Luta de Libertação Nacional em África, Movimento Revolucionário, Independência e Liberdade.

### History Research Challenges of the National Liberation Struggle in News

#### Abstract

*Nowadays Challenges of Research of History of the National Liberation Struggle* discusses the national liberation struggle in Africa and Mozambique in particular. The national liberation struggle in Africa was a phenomenon that allowed the emancipation of countries putting an end to European colonization. The main motivation that led Africans to rebel was the social condition created by colonialism, as situations of discrimination and social exclusion, political and economic conditions. Africans, becoming aware of the situations experienced, began to create revolutionary movements with the aim of obtaining independence. At present, we point out two challenges for the Research the History of the National Liberation Struggle: (i) enhance the rescue of revolutionary experience that galvanized and consolidated the independence of African countries between 1960s and 1990s; and (ii) create multi-sectoral teams of researchers which should include historians, geographers, artists, anthropologists, philosophers and sociologists. The union of researchers from these areas may contribute to the rescue of the experiences that have developed over the national liberation struggle. Today, research should focus on: Education, Associative Movement, Economy, Health, Culture and Art.

<sup>6</sup> Doutor em História Contemporânea e Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica afecto a Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas.

**Keywords:** National Liberation Struggle in Africa, Revolutionary Movement, Independence and Freedom.

## **Introdução**

Este trabalho tem como intenção discutir, em linhas gerais, a problemática da Luta de Libertação Nacional em África. O estudo se apoia na análise bibliográfica, a partir de autores diversos que, directa ou indirectamente, discutem a temática acerca do movimento de libertação nacional na África Austral e em Moçambique.

A luta de libertação nacional na África Austral foi um fenómeno que permitiu a emancipação dos países pondo termo à colonização europeia. A partir de Angola, a luta de libertação se estendeu para Moçambique, Zimbabwe, Namíbia e África do Sul. Neste último país, o objectivo visou pôr termo ao regime do Apartheid.

Em Moçambique, os estudos sobre o Movimento de Libertação Nacional iniciaram-se logo após a conquista da Independência Nacional, em 25 de Junho de 1975.

Hoje, existem várias obras que abordam a problemática da luta de libertação nacional. A título de exemplo, indicam-se: Tembe (Coord., 2014), Zimba (Coord., 2012), Ndegue (2009), Magaia (2010), Antunes (1996), Benot (1981), Andrade (1997), Partido Frelimo (2012), SOICO (2012), Newitt (2012), Mussa (2009; 2014).

A importância destas obras reside no facto de elas proporcionarem uma base teórica para uma análise histórica da epopeia do movimento de libertação nacional em África e em Moçambique em particular.

Na obra de Tembe (2014), traça-se e discute-se o quadro geral da luta de libertação nacional em Moçambique, partindo das primeiras formulações nacionalistas até à fase da criação da FRELIMO. A obra desenvolve a análise da luta de libertação nacional discutindo igualmente o papel da mulher na guerra de independência moçambicana.

Quanto a Zimba (2012), a obra se preocupa em resgatar a história das mulheres que se engajaram na luta de libertação nacional, mostrando que no decurso da Revolução Moçambicana a mulher

conquistou seu espaço provando sua capacidade de luta e libertando-se dos complexos que a excluía e estigmatizavam.

Já os autores Andrade (1997) e Benot (1981), nos esclarecem sobre a problemática de nacionalismo e ideologias das independências em África. O primeiro autor discute e analisa os conflitos, as ideologias e as motivações das guerras de independência em África a partir de exemplos de nacionalistas da Zâmbia, Argélia, Ghana, Guiné Conakri, Tanzânia e Nigéria. Em seguida, ele analisa a problemática da democracia em África. O segundo autor se preocupa em discutir a ideologia nacionalista e as origens do nacionalismo africano. Os dois autores se complementam ao analisar as motivações do movimento nacionalista africano.

A obra de Ndegue (2009) se torna importante pela particularidade de ter estudado a luta de libertação nacional na frente do Niassa. O autor foi membro da FRELIMO e participou na guerra anti-colonial. Ademais, sendo professor de História, ele se preocupou em trazer ao público aquilo que foi o processo da luta de libertação nacional no Niassa.

Quanto à obra de Mussa (2009, p. 214), de forma resumida apresenta o movimento de libertação nacional partindo da análise do papel da FRELIMO na luta de independência. O autor mostra que a Revolução Moçambicana teve sucesso porque o movimento guerrilheiro soube educar e integrar as massas na defesa da sua causa. O autor acrescenta que a luta de libertação nacional constitui um processo que visou a reconquista da dignidade e identidade do povo moçambicano. Esta obra é complementada com o trabalho de Magaia (2010). Este último autor discute as raízes da identidade e do nacionalismo em Moçambique.

A obra do grupo SOICO (2012), resume a história da FRELIMO a partir de 20 depoimentos tomados por ocasião da celebração dos 50 anos de história da Frelimo. Esta obra é complementada com o trabalho do partido Frelimo (2012).

Quanto a Newitt (2012), faz um historial da história de Moçambique desde o século XVI até aos primeiros anos da independência.

Foi a partir deste conjunto de autores que se elaborou a presente pesquisa, como contribuição para a análise do movimento de libertação nacional.

## **1. Desafios da Investigação da História da Luta de Libertação Nacional na Actualidade**

O tema central da epistemologia da história da luta de libertação nacional envolve questões ligadas aos conflitos da sociedade colonial. Com efeito, usamos os termos “luta de libertação nacional” para designar o amplo movimento revolucionário que se desenvolveu na África Austral visando garantir a conquista da independência dos povos colonizados.

A luta de libertação nacional não aconteceu apenas em África e em Moçambique. Lembrando o falecido Presidente Samora Machel, quando visitou os EUA, nos anos 1980, ele fez saber ao então Presidente Ronald Reagan que Moçambique e os EUA percorreram o mesmo caminho para a conquista da sua independência. Ambos os países lutaram contra os colonizadores. A luta de libertação nacional foi um fenómeno e processo regular que emergiu a partir das contradições internas da sociedade colonial. Com efeito, os conflitos emergentes na sociedade colonial criaram condições para o surgimento de ideias contrárias e condenatórias do colonialismo.

Para estudar o movimento da luta de libertação nacional é importante não esquecer que a principal motivação que levou os africanos a se rebelarem foi a condição social criada pelo colonialismo. A sociedade colonial estava hierarquizada do topo à base. Nesta hierarquia emergiam situações de discriminação e exclusão social, política e económica. De facto, ao longo da vigência do regime colonial os africanos eram tratados como gente sem consciência, identidade e personalidade. Noutros termos, pode-se dizer que na sociedade colonial os homens eram tratados de forma diferenciada, havia cidadão da 1ª, da 2ª e da 3ª categoria. Como elementos principais que permitiam caracterizar os homens de cada grupo social há que destacar a raça (negro, mulato, branco, indiano, chinês), a origem socioeconómica e a língua. É assim que em Moçambique existiam cidadãos (gente da metrópole), assimilados e indígenas. Faziam parte deste último grupo as pessoas que não aceitavam ou não se adaptavam ao processo de assimilação, constituindo a maioria da população africana. Neste mundo de estigmatização e exclusão o colonialismo procurou dividir para reinar. Para tanto usou o elemento tribo para separar os africanos.

Qualquer que seja o estudo sobre a luta de libertação nacional deve incluir necessariamente o elemento e fenómeno colonização, se não houvesse colonização não haveria guerras de resistência anticolonial nem haveria luta de libertação nacional. As guerras de resistência do final do século XIX até ao início do século XX constituíram um movimento pró-nacionalistas ou

protonacionalista. Depois da II Guerra Mundial, o nacionalismo africano emergiu com maior vigor. Os africanos deixaram de exigir apenas direitos iguais, eles começaram a reivindicar a emancipação política e o fim do colonialismo.

É assim que, em Moçambique, o desafio dos historiadores, filósofos, geógrafos, antropólogos e sociólogos consiste em investigar o legado da luta de libertação nacional em Moçambique. É preciso resgatar a história e geografia da luta de libertação nacional para compreender a origem do Estado moçambicano.

As ciências sociais devem assumir um papel importante nas pesquisas sobre a história das lutas de libertação nacional quer na África Austral quer em Moçambique, em particular. As memórias da luta de libertação nacional podem constituir um grande legado para a valorização da nossa cultura, e *modus vivendi*, dos modelos e sistema de pensamento dos moçambicanos. Sem ambiguidade nem complexos, o estudo do movimento revolucionário anticolonial constitui um elemento importante para a consolidação da unidade nacional.

Assim, a epistemologia da luta de libertação nacional pode ajudar a investigar e entender o que motivou a guerra contra o colonialismo. Chegados a este ponto, em relação com a temática dominante da presente discussão urge perguntar: qual foi o fundamento o movimento e a filosofia de Luta de Libertação de África Austral?

Ora, numa visão epistémica, pode-se afirmar que, na África Austral, a luta de libertação nacional esteve integrada no conjunto do movimento internacional anti-imperialista e anticolonial do século XX. Os fundamentos ideológicos e filosóficos desse movimento emergiram a partir da evolução de vários processos e movimentos como: o Iluminismo, a Revolução Americana, a Revolução Francesa, o Pan-Africanismo, a Negritude, a I Guerra Mundial, a Revolução Russa e a II Guerra Mundial.

Querendo compreender as raízes dos conflitos do nosso tempo na África Austral interessa analisar a problemática da luta de libertação nacional. De facto, os caminhos da História são em geral, indirectos e infinitamente complicados e não lineares. É por isso que se diz: a verdadeira história deve ser servida fria. Donde, o desafio da história de luta de libertação nacional consiste em pesquisar a documentação e a memória viva daqueles que estiveram envolvidos nessa luta.

A luta de libertação nacional foi o culminar do fim da guerra, em 1945. O nascimento da ONU contribuiu para acelerar a luta contra o colonialismo. Por outro lado, as independências de Índia e Indonésia, bem como a derrota do Japão mostraram ao mundo que o colonialismo e o imperialismo eram processos caducos e ultrapassados. Ahmed Sukarno, presidente da Indonésia, organizou a conferência afro-asiática para apelar ao apoio a luta contra o colonialismo.

O golpe de Estado que ocorreu no Egito, quando se derrubou o rei Faruk, pouco depois de 1954, levou este país a juntar-se ao movimento anticolonial.

Por isso, o ponto de partida para compreender a emancipação política da África Negra é a independência da Índia, da Indonésia e de Ghana (1957). Quando Ghana se emancipou, a luta anticolonial ganhou nova dinâmica, os povos colonizados passaram a contar com um forte apoiante. Índia e Indonésia tiveram grande papel na constituição do movimento dos países não-alinhados ao organizarem a Conferência de Bandung de 1955.

A luta de libertação nacional teve elevado apoio da URSS e da República Popular da China. A política anticolonial destes dois países contribuiu para acelerar a luta de libertação nacional, ela assentava em bases ideológicas socialistas. O marxismo e a questão nacional passaram a ligar-se à questão colonial. Os socialistas criticavam o colonialismo e o imperialismo.

No contexto da África, em 1958, em Acra (Ghana), foi organizada a I Conferência dos Estados Independentes, onde estiveram representados: Ghana, Egito, Líbia, Libéria, Marrocos, Tunísia, e Etiópia. Nesse encontro, Marcelino dos Santos desempenhou um papel de destaque na mobilização de esforços para o apoio da luta dos moçambicanos. Durante os trabalhos da Conferência, teve encontros com Amílcar Cabral, Kwame Nkrumah, o rei Hassan II, entre outros líderes africanos desse tempo.

O movimento de emancipação em África também se apoiou no Pan-Africanismo. Os progressos do movimento de luta pela libertação de África ganharam mais força quando em 1958 foi organizada a reunião do Movimento Pan-Africano Para Libertação da África Oriental e Central (Pan-African Freedom Movement for East and Central Africa-PAFMECA), conferência inspirada e organizada por Tom Mboya (líder sindical do Quênia), Kwame Nkrumah e Julius Nyerere.

De 18 a 20 de Abril de 1961 decorreu a Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas (CONCP). Desde então, a luta anti-colonial acelerou-se. Assim, o nacionalismo africano não se deve ligar ao sentimento chauvinista dos Estados europeus. Ele foi justificado e emergiu devido à colonização e opressão colonial. A humilhação colonial produziu um sentimento de revolta e frustração no seio dos povos africanos.

Depois de 1963 já havia nove Estados Africanos independentes, as causas deste movimento são, entre outras: o abalo da I e II Guerras Mundiais e suas consequências; a política do Presidente norte-americano Wilson e a política anticolonial da URSS. Com efeito, Wilson, na procura duma paz duradoira, sem vencedores nem vencidos, advogava a independência imediata dos territórios que estavam sob controlo da Alemanha até ao termo da I Guerra Mundial. Wilson propunha que todas colónias alemãs deviam ser administradas por um organismo internacional sob sistema de mandato, até adquirirem sua independência - o princípio de mandato internacional foi aplicado ao Togo, Tanganica, Ruanda-Burundi, Camarões e Sudoeste Africano ou Namíbia. Na reunião de 1943, os americanos propuseram que todos os territórios agredidos que haviam perdido sua independência deviam readquiri-la imediatamente, proposta essa que foi acolhida positivamente pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas-URSS.

Conforme se afirmou, a luta de libertação também deve ser entendida no contexto das mudanças que aconteciam no mundo colonial. As contradições internas do colonialismo, devido aos recrutamentos e trabalhos forçados, a política de assimilação, a exploração desenfreada de matérias-primas, eram processos por vezes marcados por acções violentas criando conflitos internos no sistema colonial. Assim, na Tunísia, em Marrocos e na Argélia se desenvolveram movimentos nacionalistas. Bourguiba comandou o nacionalismo na Tunísia e Mohamed Ben Yussuf dirigiu o movimento nacionalista no Marrocos. A luta de libertação da Argélia, começou em 1954 e terminou com a independência deste país.

Para perceber o nacionalismo Africano deve-se indicar também os grupos motores, como os sindicatos africanos, a acção de intelectuais, o movimento de estudantes, o papel dos jovens e das mulheres; o papel das igrejas; o papel dos partidos políticos; a revolução dos transportes e comunicações (KI-ZERBO, 1972).

Porque a maturação económica em África se encontrava pouco desenvolvida, não chegou a desenvolver-se um movimento operário actuante e competente. Daí que o nacionalismo africano emergiu nos meios urbanos, no seio de intelectuais, assimilados, estudantes e associações. Quando a Inglaterra aceitou a criação de sindicatos no Ghana, em 1951, já havia mais de 40 sindicatos e em 1957 passaram para 100. Na África ocidental francesa os sindicatos evoluíram com a chegada ao poder da Frente Popular em 1937 (KI-ZERBO, 1972, p. 166). Na Nigéria o número de sindicatos passou de 50 em 1941 para 177 em 1955. No entanto, os sindicatos africanos enfermavam dum deficit na formação dos seus militantes. Outro entrave aos sindicatos acontecia quando os patrões procuravam controlar os sindicalistas criando fissuras no seu seio. Apesar disso, vale a pena indicar alguns movimentos sindicais da época como: Associação Sudanesa de Trabalhadores (em Cartum), Confederação Internacional de Sindicatos Cristãos, Confederação geral do Trabalho, etc. Importa dizer que outra fragilidade dos sindicatos consistia no facto de estes se filiarem nas suas congéneres na Europa adoptando, por vezes, seus estatutos e programas sem ter em conta a realidade africana.

Os intelectuais desempenharam um papel significativo na preparação e evolução do nacionalismo, os intelectuais eram a elite esclarecida. Contudo, porque eram poucos, tiveram que unir-se aos camponeses. No geral, os intelectuais desempenhavam o seu papel de “profetas” que traduziam o sentimento febril dos nacionalistas africanos. Os negros, ao início, pedem igualdade de tratamento e direito a cidadania. Mas depois começam a reclamar o direito de nacionalidade e cultura (Nations Nègre et Culture), por meio de jornais e revistas como *Présence Africaine* que difundiam as ideias nacionalistas. No caso de Moçambique, podem-se indicar jornais como *O Ferroviário*, *Brado Africano*, entre outros. Desde a década de 1930, os africanos por meio da literatura e poesia, da cultura, dança e canto denunciavam o colonialismo, conforme se pode constatar através de movimentos como a Negritude e o Pan-africanismo, sobretudo com texto como: *Let my people go* (Noémia de Sousa), *Cahier du pay natal* (Aimé Césaire), entre outros.

Quantos aos jovens e estudantes, quando a Europa abriu as portas para alguns negros assimilados frequentarem nas suas escolas secundárias oficiais e Universidades, isto contribuiu para o surgimento de associações de estudantes como NESAM (criado em Moçambique em 1949), West Africa Student’s Union (WASU; criado em 1926, em Londres), Fédérations des Etudiants d’Afrique Noire en France (FEANF), criada em 1952. Nos anos 1950, nos Estados unidos existiam mais de 700 estudantes africanos (Ki-Zerbo, 1972).

Na França e no mundo anglófono emergiram intelectuais como Senghor, Franz Fanon, Aimé de Césaire, Namdi Azikwe; Phelix O. Boigne. Em Moçambique, entre os primeiros intelectuais e nacionalistas indicam-se Kamba Simango e Eduardo Mondlane. Já em Angola há que destacar Agostinho Neto, Lúcio Lara, Mário Pinto de Andrade (que chegou a ser primeiro Presidente do MPLA). Já nas décadas 1950 e 1960, destacaram-se outros intelectuais e estudantes africanos: na Guiné Conakri, Ahamed Sekou Toure (antigo sindicalista); no Malawi, Hastings Kamuzu Banda (Médico) e John Tembo; No Zaire, destacaram-se Patrice Lumumba e Moises Tchombe; Jomo Kenyata (Quénia), Kuame N’Krumah (Ghana), Joshua Nkomo (Zimbabwe), Marcelino dos Santos, Eduardo Mondlane, Joaquim Alberto Chissano, Josina Abiatar Muthemba, Domingos Arouca, Mariano de Araújo Matsinhe, Joana Simeão, Joaquim de Carvalho, Jorge Rebelo e Sérgio Vieira; na Guiné-Bissau e Cabo Verde indicam-se Aristides Pereira e Amílcar Cabral; em S. Tomé e Príncipe- Manuel Pinto da Costa; no Egipto, Gamal Nasser; Keneth David Kaunda (Zambia) e na Tanganyika, Julius Nyerere (Mwalimu ou professor primário); Oliver Thambo, Nelson Mandela, Winie Mandela, Jacob Zuma, Ruth First, Joe Slovo, Desmond Tutu, Steve Biko, M. Buthelezi, Govan Mbeki (África do Sul); Estes últimos se destacaram na luta contra o Apartheid. Alguns destes africanos foram formados em universidades europeias e americanas. Eles eram de facto a nata pensante, a *intelligentsia* que mobilizava os camponeses para lutar contra o colonialismo.

Mas é importante dizer que a luta de libertação nacional também envolveu mulheres. As mulheres e as igrejas desempenharam um papel relevante na luta nacionalista. As mulheres integravam-se nos partidos políticos em pé de igualdade e gozavam de prestígio no seio dos movimentos nacionalistas. As mulheres cativavam os dirigentes ao manifestarem seu apoio amoroso, ao dar opiniões e ao envolverem-se na causa revolucionária. O exemplo concreto é o das quitadeiras politizadas, senhoras da Costa de Marfim e Togo que vendiam produtos enquanto difundiam mensagens nacionalistas. A participação de mulheres em actividades culturais motivava os nacionalistas a prosseguirem a luta. Por meio do batuque se mobilizavam jovens, homens, mulheres e adultos. Neste caso, a falta de instrução não constitua obstáculo.

Quanto aos partidos políticos africanos, estes surgiram tardiamente. Em África o colonialismo não facilitou o surgimento de movimentos políticos, estes nasceram da transformação de antigas associações ou sindicatos. Contudo, nas décadas 1950 a 1970, foram os protagonistas da luta de libertação nacional na África Austral (KI-ZERBO, 1972).

Resta referir ao papel das igrejas. No início, o Cristianismo estava comprometido com a causa colonial. Mas depois do Concílio de Vaticano II, ao se publicar a encíclica *Rerum Novarum*, com a acção de Paulo VI a Igreja Católica se envolveu na condenação do colonialismo. Um exemplo deste comprometimento é do Bispo de Nampula D. Manuel Vieira Pinto, o Bispo da Beira D. Sebastião de Resende, os padres Combonianos (Padre Daniel, Padre Cornélio - expulsos de Nampula pelo regime colonial, quando estavam na missão de S. Pedro - actual Napipine<sup>7</sup>), os padres brancos (expulsos de Macuti pelo regime colonial português). Outra Igreja que também se empenhou na luta nacionalista foi a igreja protestante (Anglicanos, Presbiterianos e Igreja Metodista Unida). Estas igrejas formaram o grosso dos futuros líderes nacionalistas, da África. Alguns pastores foram presos e perseguidos pelo sistema colonial, a título de exemplo aponta-se Zedequias Manganhela.

Em conclusão, o movimento de libertação foi resultado do amadurecimento de ideias nacionalistas, ele revelou a continuidade da resistência anticolonial dos séculos XIX –XX, processo também conhecido como protonacionalismo africano.

## **2. Movimento de Libertação em Moçambique: Igreja Protestante e Estado Colonial**

Referiu-se anteriormente que a Igreja protestante teve um largo papel no fomento de ideias nacionalistas. Não é por acaso que um dos primeiros nacionalistas moçambicanos, Kamba Simango tenha nascido no seio desta Igreja. Entre nacionalistas vindos desta Igreja contam-se Kamba Simango, Eduardo Mondlane e Uria Timóteo Simango. Tendo sido formados nas igrejas protestantes, eles se envolveram no movimento de luta de libertação.

A Missão Suíça chegou a Moçambique antes de 1948, através da Igreja Presbiteriana. Nesse ano foi tomada a decisão de diminuir os pastores brancos, pastores suíços em Moçambique, e ao mesmo tempo restringiu-se a ajuda financeira do exterior às suas obras, como hospitais, educação, agricultura, etc. (SILVA; TERESA; CRUZ, 1993). Em 1962, foi assinada a primeira convenção entre a Igreja em Moçambique e a Missão Suíça, acordo que se clarificou em 1970 (idem, p. 42).

---

<sup>7</sup> Napipine é nome de um rio e de um grande bairro de Nampula. Deste bairro saíram alguns dos académicos e intelectuais de Nampula: Adão Mazula, José Marcos Zarafi Mazula, Aguiar Mazula, Brazão Mazula, Carlos Mussa, entre outros. Estes foram muito influenciados pelo pensamento do Bispo D. Manuel Vieira Pinto, que vivia no Bairro de Namicopo, cujas missas eram bastante concorridas. O nome Napipine provém dum tipo de pássaro abundante localmente.

Em 1968, após o Sínodo de Chicumbane, a Missão Suíça privilegiou o trabalho no Norte de Moçambique, tendo para aí enviado o pastor Khosa que se fixou em Nampula. Com a proclamação do Estado Novo o controlo das igrejas cresceu. Daí que a Igreja Protestante teve que adoptar novos métodos e novas práticas, dando prioridade a formação de pastores locais para africanizar a Igreja. Foi assim que em 1970, o Departamento Missionário cedeu todos os seus bens à Igreja em Moçambique. Os missionários europeus passaram a trabalhar sob direcção de africanos, é assim que a Igreja Presbiteriana se tornou autónoma, tendo sido nomeado um líder episcopal moçambicano. As Igrejas Protestantes sempre foram vistas com desconfiança pelo sistema colonial português e a desconfiança cresceu quando se soube que Eduardo Mondlane tinha sido formado inicialmente nesta Igreja (SILVA; TERESA; CRUZ, 1993, p. 43).

Depois da convenção de 1970, o Departamento Missionário das Igrejas Protestantes da Suíça Romana foi marcado por um crescer da violência, os pastores eram frequentemente admoestados. Ao mesmo tempo, começou a tensão entre a Igreja Católica e as Igrejas Protestantes, algumas destas vistas como seitas religiosas. Contudo a acção da Igreja Protestante na mobilização de recursos para a causa nacionalista cresceu, foram surgindo igrejas como: Igreja Wesleyana, Igreja Presbiteriana, Igreja Adventista, Igreja Metodista e outras. Zedequias Manganhela era membro da Igreja Protestante, tendo estado comprometido com a causa revolucionária, a luta pela liberdade e independência de Moçambique (ibidem).

Concluindo, o movimento de libertação nacional recebeu apoio de vários sectores e organizações. Foi um processo bastante sinuoso, pois ele exigiu, não poucas vezes, o sacrifício de algumas vidas dos nacionalistas convictos. Por isso, na época das independências na África Austral, os africanos já estavam preparados e maduros para se engajar na luta de libertação. Em qualquer processo de mudança, os intelectuais, os camponeses e trabalhadores assalariados jogam um papel importante. A Igreja não deve ser marginalizada.

### **3. A Luta de Libertação na África Austral: os exemplos da África do Sul e Zimbabwe (Rodésia do Sul)**

A luta de libertação na África do Sul começou muito cedo. Em 1912 foi criado o ANC-Congresso Nacional Africano, a partir de um núcleo de ex-estudantes formados por missionários europeus. Nos primeiros anos da sua criação os fundadores tentaram negociar com os Afrikaaners o fim da

segregação racial, mas não tiveram sucesso. Em 1920, 40 mil mineiros negros entraram em greve, logo a seguir foi fundado o ICU (sindicato de indústria e comércio), primeiro sindicato de trabalhadores negros, que foi imediatamente ilegalizado, por isso, em 1922 os negros não participaram na greve dos brancos.

Em 1921, foi criado o Partido Comunista Sul-Africano integrando brancos desfavorecidos. A luta pela liberdade prosseguiu num ambiente tenso e agressivo. Nos anos 1940, o ANC adoptou uma estratégia de resistência não violenta contra as leis raciais recorrendo a greves e campanhas pacifistas. Em 1950, o ANC mobilizou gente e organizou a greve geral. Em 1952 organizou uma campanha de protesto de forma pacífica. Em 1955, publicou a *Carta da Liberdade*, que foi subscrita por mulatos, indianos liberais e socialistas brancos. A carta denunciava o Apartheid e reclamava que a África do Sul era da maioria negra, apelava a abolição imediata de leis segregacionistas. O ANC começou a endurecer sua estrutura e estratégia de actuação. Conduzido por Oliver Tambo e Nelson Mandela, assumiu o comando da luta de libertação. O ANC era um movimento aberto a todas as raças. Por isso, alguns dos seus antigos militantes radicais preferiram formar o PAC - Congresso Pan-Africano. Foi este movimento que convocou um movimento de protesto, convocou uma manifestação realizada na Cidade de Sharpeville em 1960. Na ocasião foi denunciada a lei do passe que limitava a circulação de negros nas cidades e zonas habitadas por brancos. A manifestação foi reprimida com um massacre que se saldou em mais de 70 mortos. De seguida, o PAC, o ANC e o Partido Comunista foram ilegalizados. Foi dentro deste contexto que o ANC optou em criar seu braço armado, o UmKhonto We Sizwe (Lança da Nação), enquanto o PAC organizava por sua vez o Poqo (Apenas Nós), outro grupo guerrilheiro. Mandela se envolveu seriamente na causa do ANC a partir de 1942, quando se juntou a outros jovens como Walter Sisulu e Oliver Tambo, ao criar a liga Jovem do ANC. A partir de 1963, a repressão e opressão aumentou culminando com a prisão de alguns líderes como Mandela. Oliver Tambo assumiu a direcção do movimento. A guerra de libertação não avançou de modo significativo por falta de apoio nos países vizinhos, bem como porque a repressão racista foi mais brutal. Mas com a independência de Moçambique (1975) e depois do Zimbabwe (1980) o ANC ganhou novas bases de apoio para a sua causa. O ANC passou a intensificar ataques armados no interior da África do Sul, externamente a causa Sul-Africana ganhou novo ímpeto, a ONU e o Ocidente compreenderam a importância de se acabar com o Apartheid. Assim, iniciou-se um amplo movimento de luta diplomática para garantir

o prisioneiro político mais antigo - Nelson Mandela. Moçambique se envolveu bastante nessa luta, tendo pago um alto preço, com a morte do Presidente Samora Machel em Mbuzini a 19 de Outubro de 1986.

Em 1985, Mandela recusou a liberdade condicional. Passou 27 anos na cadeia. Mas a morte de Samora não quebrou o espírito de apoio ao ANC, a luta continuou até que, em 11 de Fevereiro de 1990, Mandela foi libertado pelo então Presidente Frederik Willem de Klerk, que também revogou a proibição do ANC e de outros movimentos de libertação. Ao sair da cadeia Mandela tinha 71 anos.

Em seguida, em 1994, foram organizadas eleições gerais multirraciais e pluripartidárias onde o ANC saiu vencedor, nas presidenciais Mandela derrotou outros concorrentes, desde então, o partido tem procurado lutar para erradicar as raízes do Apartheid e criar um país que integra todos os cidadãos. Mandela deixou de fazer política activa aos 85 anos. A nova fase da luta na África do Sul passa por empoderar os negros de forma a assegurar que a economia local não continue a ser controlada pelos antigos racistas. Isto passa também por garantir justiça social e defesa da democracia e direitos humanos. Ao morrer, aos 95 anos, Mandela deixou um grande legado. Um país livre, embora a luta continue contra a pobreza.

A história colonial do Zimbabwe começa por volta de 1890, com a chegada de Cecil Rhodes, que chegou na região e baptizou o território com seu nome. Em 1960, começava a descolonização em África. O Governo de Londres deu relativa autonomia ao poder dirigido pelos brancos na então Rhodesian. A Zâmbia e o Malawi então integrados na Federação das Rodésias e Niassalândia, ao ver os objectivos dos colonos, ao quererem formar um poder racista, recusaram-se continuar no mesmo projecto. Em 1964, a Zâmbia e o Malawi alcançam sua independência.

O ANC intensifica a mobilização no interior do território reclamando independência. Em 1965, Ian Smith responde decretando estado de emergência ao abrigo do qual intensifica a repressão, mas este extremismo não estava previsto na Constituição do Governo autónomo. Nessa ocasião Londres chama a atenção ao Governo local sobre a necessidade de gradualmente se transferir o poder para a maioria negra rumo à emancipação. Ian Smith recusa e em 11 de Novembro de 1965 declara a DUI- Declaração Unilateral de Independência. Em seguida, imitando a África do Sul, impõe um regime minoritário e racista. A Grã-Bretanha boicota o projecto de Smith impondo sanções

económicas e comerciais, sem grande efeito, porque tanto Portugal como a África do Sul ignoram tal medida.

A população do Zimbabwe compreende então que o regime racista não respeitaria seus direitos e organiza-se em torno de duas organizações nacionalistas, formando, primeiro a ZAPU (União Africana do Zimbabwe) e a ZANU (União Nacional Africana do Zimbabwe), liderados por Joshua Nkomo e Robert Mugabe.

Nos anos 1970, a ZAPU e ZANU iniciam a guerra de guerrilha para libertar o país. Em 1973, a ZANU já tinha algumas bases suas em Moçambique, com o apoio da FRELIMO. Com a independência de Moçambique e Angola, em 1975, a luta ganha maior celeridade.

Em 1977, a ONU decreta sanções económicas que Moçambique aplica integralmente, seguida da Zâmbia. Contudo, pela sua fragilidade económica e dependência em relação à África do Sul, a Zâmbia cedo abandona as sanções. Smith sobrevive às sanções e intensifica bombardeamentos em Tete, Chicualacula e Manica. O Exército moçambicano reorganizado consegue travar a agressão Rodesiana e Machel intensifica o apoio ao Zimbabwe treinando os guerrilheiros e garantindo o apoio logístico.

Em 1978, Smith, pressionado tenta aliviar a tensão interna propondo-se maquilhar o regime colocando alguns negros no poder, ensaia contactos com o Bispo Abel Muzorewa e N. Sithole. Muzorewa passa a ser primeiro-ministro. O país muda de nome para Zimbabwe-Rodésia, com 28 dos 100 lugares reservados para brancos no Parlamento, os brancos continuavam a controlar a economia, a polícia e o exército. A luta armada intensifica-se, Smith não tem muito tempo e ensaia a agressão a Moçambique para desencorajar a FRELIMO de apoiar a ZANU.

Em 1979, iniciam-se negociações visando acabar com a guerra no Zimbabwe, o tempo foge e Londres pede o apoio de Moçambique. Finalmente, Londres aceita organizar eleições e convida outros países para apoiar o processo. A África Austral treme e organiza-se. Rapidamente, o processo avança após as negociações de Lancaster House, aceita-se a independência do Zimbabwe, fixada para 8 de Abril de 1980. Realizadas as eleições, a ZANU sai vencedora e alia-se à ZAPU, criando-se a ZANU-FP (ZANU-Frente Patriótica). E em 8 de Abril chega a independência.

## **Conclusão**

Os desafios da Investigação da História da Luta de Libertação Nacional na actualidade se resumem em potenciar o resgate da experiência revolucionária que galvanizou e consolidou as independências dos países africanos nas décadas 1960 a 1990. Com efeito, nessa época os africanos aprenderam que o colonialismo não tem cor nem pátria, que o colonialismo é um fenómeno nocivo à prosperidade dos povos colonizados. Aliás, o movimento de libertação nacional também contribuiu para libertar os povos colonizadores.

Outro desafio da Investigação da História da Luta de Libertação Nacional consiste em criar equipas multissetoriais de investigadores que devem incluir historiadores, geógrafos, artistas, antropólogos, filósofos e sociólogos. A união de pesquisadores destas áreas poderá contribuir para o resgate das experiências positivas que se desenvolveram ao longo da luta de libertação nacional. As pesquisas devem privilegiar: Educação, Movimento Associativo, Economia, Saúde, Cultura e Arte.

As Ciências Sociais ensinam o homem a lutar pelos direitos iguais, pela igualdade, justiça e paz. Elas ensinam o Homem a saber ser, saber estar, saber relacionar-se com os outros homens e com o meio natural. As Ciências Sociais mostram que a política nacional, em assuntos vitais, é determinada, de facto, não por uma simples contagem democrática de votos depois de um acto eleitoral, mas também pela evolução dum luta consciente, constante entre interesses económicos, políticos e sociais rivais que se afrontam para alcançar o poder. O papel das ciências sociais deve consistir em formar o homem que defende a humanidade e os princípios de solidariedade, justiça, honestidade paz e progresso.

## **Referências bibliográficas**

BAPTISTA, Artur (Coord.). *Guia do Terceiro Mundo 1984-85*. Lisboa: Martins Fontes, 1985.

BORAH, Woodrow. *The historical demography of Aboriginal and Colonial America: an attempt at Perspective*. UW Press. Madison, 1976.

CARNEIRO DA CUNHA. *Manuela: Introdução a uma história indígena* In: *História dos Índios no Brasil, 9-24*. Companhia das Letras. São Paulo, 1992.

DUARTE, Stela. et all. (Coord.). *As Ciências Sociais e Humanas. Debate teórico-Prático em Moçambique*. Maputo: Editora Educar/UP, 2014.

FELGAS, Hélio. *Guerra em Angola*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1961.

FREIRE, José R. Bessa. *Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo*. In: *América: Descoberta ou invenção. 138-164. 4º Colóquio UERJ*. Imago Editora. Rio de Janeiro, 1992.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1986.

HAMPATÉ BÁ, A. *A tradição viva*. In: Ki-Zerbo, J. (coord): *História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África*. Vol. I. São Paulo: Ática-Unesco, 1980.

KI-ZERBO, J. (coord.). *História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África*. Vol. I. São Paulo: Ática-Unesco, 1980.

LE GOFF, Jacques. *Memória*. In: *Enciclopédia Einaudi. Vol. I. Memória-História*. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984.

MACHEL, Samora Moisés. *A Luta Continua*. Porto: Afrontamento, 1974.

MARTELO, David. *1974 Cessar-Fogo em África*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2001.

MICHEL, Marc. *Décolonisations et émergence du tiers monde*, 2ª ed., Paris: Hachete, 1993.

MONIOT, Henri. *A história dos povos sem história*. In: *História: novos problemas. 2ª Ed.* Livraria Francisco Alves Editora. Rio de Janeiro, 1979.

MUSSA, Carlos. *História 12*. Maputo: Texto Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. *História 12*. Maputo: Texto Editores, 2012.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar Por Moçambique*. Maputo: UEM/CEA, 1995.

TEMBE, Joel das Neves (Coord.). *História da Luta de Libertação Nacional*. Vol. I. Maputo: Ministério dos Combatentes, 2014.

NDEGUE, David Francisco Xadrique. *A Luta de Libertação na Frente do Niassa*. Vol. I. Maputo: Sográfica, 2009.

## **Narrativas no Ensino de História em Moçambique: a literatura oral uma fonte fiável para a compreensão da história local, no segundo ciclo do ensino Básico**

**Albertina Carlos Franco & Laurinda Guizado Malunguissa Chicapula<sup>8</sup>**

### **Resumo**

---

---

O presente artigo reflecte sobre os contos de tradição oral como fonte histórica concreta, simples e fiável, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Ciências Sociais do Ensino Básico em Moçambique. Nesse âmbito, o exercício consistiu, primeiro, em confrontar os objectivos, conteúdos e estratégias metodológicas apresentadas pelo programa de ensino de Ciências Sociais, na componente de história, com o manual do aluno, da 4ª e 5ª classe, com o intuito de identificar os pontos de encontro quanto as funções do conto de tradição oral para este nível de ensino; o segundo exercício consistiu em mostrar como um conto complexo ou multidimensional, de tradição oral, pode ser uma fonte concreta, simples e fiável para o processo eficiente de ensino e aprendizagem da história, sobretudo da história local, nas escolas do nível básico, da região do Vale do Zambeze, em Moçambique. A relevância desta estratégia, na sala de aula, aumenta na medida em que se afasta da cidade para o meio rural com alto índice de analfabetismo e por conseguinte, a história local reside mais nas fontes vivas, isto é, nos anciãos das comunidades.

---

---

**Palavras-chaves:** Tradição oral, Ensino e aprendizagem, História local, Moçambique.

**A Narrative Concerning History Teaching in Mozambique: the oral literature, a way of understanding local history in the second cycle of basic education.**

### **Abstract**

---

---

This article is about the oral tradition tales such as concrete historic source, simple and trustworthy in the teaching and learning process of the Social Science subject in Mozambique Basic teaching. In this case, the task consisted primarily in confronting the objectives, contents and methodological strategies presented in programs of Social Science teaching in history component with workbook of grades 4 and 5 with the objective of identifying the meeting point of the oral tradition tales functions for this teaching level; the second task consisted of showing how a complex or multi-dimensional oral tradition tale can be a concrete, simple and trustworthy source for efficient teaching and learning process of history, mainly the local history in schools of basic level at Zambeze valley region, in Mozambique. The importance of this strategy in the classroom increases as far as it is from the city and closer to the countryside with

---

---

---

<sup>8</sup> **Albertina Carlos Franco** é docente da Universidade Pedagógica, Delegação da Beira, no Curso de História, actualmente frequenta o curso de Mestrado em Educação/Ensino de História pela UP-Beira. A sua linha de pesquisa é História e Currículo. Lecciona as disciplinas de História de Moçambique, séc. XV - XXI e temas transversais sobre currículo local. Outras áreas de intervenção na pesquisa estão ligadas aos assuntos de género e mulher e História local; E-mails: albertinacarlosfranco@yahoo.com.br

**Laurinda Guizado Malunguissa Chicapula** é docente da Universidade Pedagógica, Delegação da Beira, no Curso de História, formou-se na Universidade Pedagógica, curso de Ensino de História e Geografia para o grau de licenciatura e em Educação/Ensino de História para o grau de Mestrado. Lecciona as disciplinas de Estratificação e Mobilidade Social, Metodologias de Estudos e Investigação Científica. A sua linha de pesquisa é História de Moçambique e assuntos de género e mulher; E-mail: laurindachicapula@gmail.com

high level of illiteracy rate and therefore the local history is often found in living source that is in the elders of community.

**Keys words:** Oral tradition, teaching and learning, local history, Mozambique.

## **Introdução**

Um dos princípios didáticos que norteou a elaboração do currículo moçambicano, do ensino básico, introduzido em 2004, é o que preconiza que o processo de ensino e aprendizagem deve partir do concreto para o abstracto, isto é, do mais perto para o mais distante, do local para o nacional/internacional. Nesse contexto, na disciplina de Ciências Sociais, a criança começa por compreender a história e as tradições culturais da sua família, escola, comunidade, província, etc. Para chegar a esse conhecimento a criança pode usar diferentes tipos fontes. Assim sendo, as autoras deste artigo, fizeram um exercício para compreender a fiabilidade das narrativas de tradição oral, sobretudo, contos, como fonte no processo de ensino e aprendizagem da história e das tradições culturais locais, de modo especial para as crianças das escolas das zonas rurais, concretamente do Vale do Zambeze – Moçambique, com pouco acesso as fontes escritas e onde o índice de analfabetismo dos adultos é maior.

### **1. A literatura oral uma fonte fiável para a compreensão da história local, no segundo ciclo do ensino Básico**

O Ensino Básico em Moçambique está dividido em três ciclos, nomeadamente: o primeiro, que integra a 1ª e a 2ª classes; o segundo é referente a 3ª, 4ª e 5ª classes e por fim o terceiro ciclo que corresponde a 6ª e 7ª classes. Esta divisão remonta o ano de 2004, altura em que entrou em vigor um novo programa do Ensino Básico.

Este artigo centra-se no segundo ciclo apenas, pois é nele que começa a disciplina de Ciências Sociais que aglutina os conteúdos de História, de Geografia e Educação Moral e Cívica<sup>9</sup>. Para além das Ciências Sociais, o segundo ciclo apresenta as seguintes disciplinas: Português, Educação

---

<sup>9</sup> O programa chama atenção para o facto da disciplina de Educação Moral e Cívica ser de carácter transversal, portanto não é exclusiva das ciências Sociais.

Musical, Matemática, Ciências Naturais, Ofícios, Educação Visual, Educação Física e Educação Bilingue.

As Ciências Sociais mesmo aparecendo no segundo Ciclo, como disciplina independente, os seus conteúdos são introduzidos de forma gradual, por exemplo, na 3ª classe os conteúdos de Geografia são abordados na disciplina de Ciências Naturais ao passo que os de História e de Educação Moral e Cívica são distribuídos nas outras disciplinas nomeadamente: Português, Educação Física e Ofícios. É na 4ª classe onde, verdadeiramente, as Ciências Sociais são tratadas como área autónoma.

A forma como a disciplina das Ciências Sociais foi concebida, no segundo ciclo, tem em vista a formação integral do aluno, ao conjugar os conhecimentos do meio físico (Geografia) com os do meio social (História e Educação Moral e Cívica). Para este trabalho interessa, a componente da História e de vez em quando recorrer-se-á como é óbvio, ao meio físico enquanto suporte dos acontecimentos sociais.

Segundo o programa, a compreensão dos dois meios, físico e social, assenta “*na recolha, interpretação e sistematização de informação diversificada*” (INDE/MEC, 2004, p. 257). Para o efeito, o documento recomenda que se deve partir de documentos mais simples e concretos (como a observação da paisagem, de uma fotografia, de literatura, vídeos, excursões, mapas, etc. (INDE/MEC, 2004, p. 259), que testemunhem a história e, de maneira particular, a realidade que rodeia a criança (a exemplo da vida quotidiana, línguas, obras de arte, crenças, contos, mitos, entre outros aspectos). Em suma a identidade cultural e herança histórica local (seja no âmbito económico, político e sócio-cultural) deve gradualmente, passar para a compreensão da História da província, do país e do mundo em geral.

Para iniciar a criança no contacto com as fontes e desenvolver nela a capacidade de interpretar e de pesquisa dos factos da História local, o programa dá preeminência as fontes orais e iconográficas, ao afirmar que “*na recolha de informações, que propiciam pesquisas com documentos, depoimentos e relatos de pessoas, da escola, da família e de outros grupos sociais, deve-se dar preferência às fontes orais e iconográficas e a partir delas desenvolver-se trabalhos escritos*” (INDE/MEC, 2004, p. 260).

As fontes orais referem-se tanto a testemunhos oculares (por exemplo, o programa da 4ª classe, no âmbito da História familiar, recomenda que os alunos recolham junto de pessoas mais velhas, a História da família e a História da escola. E sobre a História da escola, os alunos podem até perguntar aos antigos funcionários, antigos alunos ou professores dessa mesma escola onde se encontram).

Os testemunhos oculares embora tenham o seu valor não são o mesmo que tradição oral. A tradição oral é uma narrativa baseada em testemunhos oculares e transmitidos de geração em geração, ao passo que um testemunho ocular é uma mensagem imediata, isto é, não transmitida como refere Vansina (1982, p. 158), de acordo com o qual,

uma tradição é uma mensagem transmitida de uma geração para a seguinte. Mas nem toda informação verbal é uma tradição. (...) distinguimos o *testemunho ocular*, que é de grande valor, por se tratar de uma fonte “imediata”, não transmitida de modo que os riscos de distorção do conteúdo são mínimos. Aliás, toda a tradição legítima deveria, na realidade, fundar-se no relato de um testemunho ocular. O boato deve ser excluído, pois, (...) é resultado, por definição, do ouvir dizer. Ao fim, ele se torna tão distorcido que só pode ter valor como expressão da reação popular diante de determinado acontecimento, podendo, no entanto, também dar origem a uma tradição, quando é repetido por gerações posteriores. Resta (...) a tradição propriamente dita, que transmite evidências para as gerações futuras.

O programa do Ensino Básico orienta nas sugestões metodológicas, o uso de fontes orais em duas situações: primeiro, para a concretização do objectivo da reconstrução da história local, a começar pelo historial da família e da escola. Para este objectivo, as fontes orais referem-se mais aos testemunhos oculares, pelo facto de ser, muitas vezes, uma história recente; segundo, para o reconhecimento do património histórico e da tradição cultural local (como vários tipos de ritos, danças, jogos, indumentária, mitos, crenças, contos, lendas, etc.) e da província de maneira geral. Neste segundo objectivo, para além dos testemunhos oculares há necessidade do uso das narrativas de tradição oral seculares que conservam e transmitem a identidade e cultura de cada grupo étnico em Moçambique. Para esta pesquisa interessam, para as autoras, as narrativas de tradição oral, uma escolha que será justificada mais adiante.

Em 1975, ano da Independência Nacional, a taxa de analfabetismo era estimada em 90% (MUIUANE, 2006, p. 301) e o último censo populacional realizado em 2007 indicava que esta taxa ficou reduzida, apenas, para 50.4%. Perante este elevado índice de analfabetismo o estudo da

história local está dependente, sobretudo nas zonas rurais, dos conhecimentos dos anciãos, muitos deles, não alfabetizados, mas que constituem verdadeiros depositários de “*informação viva*” que aproxima a aprendizagem ao contexto do aluno.

O uso da tradição oral aumenta em Moçambique e, é maior no meio rural não só devido o alto índice de analfabetismo, mas também, pelo facto de serem locais que menos sofreram o processo de aculturação e, portanto, apresentam-se como os únicos depósitos da identidade cultural de cada grupo étnico, no contexto do imenso mosaico étnico cultural moçambicano.

Hampâté Bâ (1982, p. 181), chama atenção da pertinência da tradição oral para o estudo da história e da cultura africana ao afirmar que “*nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.*” E mais adiante mostra a complexidade da tradição oral explicando que “*ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação*” (idem, p. 183). Desta maneira, Hampâté Bâ mostra a múltipla dimensão da tradição oral, pois, ela condensa a maior parte senão todas as dimensões da vida do africano.

Como se pode notar, a tradição oral é tão importante quanto a tradição escrita para a compreensão da História de uma determinada comunidade e, sobretudo, das comunidades africanas, muitas delas sem, ainda, o acervo escrito. Nesse contexto, Hampâté Bâ (1982, p. 182), mostra que o mérito ou o demérito de um testemunho sobre os factos do passado não está em ser escrito ou oral, mas sim no “*... valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e colectiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra.*” Nessa perspectiva, é importante analisar como é que os contos de tradição oral podem constituir fontes simples, concretos e fiáveis para o processo de ensino e aprendizagem na componente de História, no segundo ciclo do Ensino Básico, na região do Vale do Zambeze, de modo particular nas comunidades Sena, em Moçambique.

Os contos da tradição oral são classificados quanto a forma literária como sendo elocuições livres, pois o artista possui uma certa liberdade na sua elocução e quanto ao conteúdo fazem parte das narrativas (VANSINA, 1982, p. 160). As narrativas “*correspondem a maioria das mensagens*

*históricas conscientes*”. Nesse sentido, a liberdade deixada ao artista “*permite numerosas combinações, muitas remodelações, reajustes dos episódios, ampliação das descrições, desenvolvimentos (...)*” facto que possibilita a “*explicação das mudanças históricas no interior de uma civilização*” (idem, p. 161, 179). E é isto que torna as narrativas uma fonte histórica, uma fonte da cultura, uma fonte do conhecimento.

O exercício, neste artigo, consiste em confrontar as propostas apresentadas pelo programa de ensino de História na 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classes com os manuais do aluno em três aspectos: objectivos, conteúdos, e estratégias metodológicas. Neste último aspecto, o foco vai para o conto enquanto narrativa de tradição oral que permite a aquisição de conhecimentos, a compreensão da História e da cultura local.

As narrativas de tradição oral desempenham as funções de carácter “*religiosa e (...) litúrgica (...) jurídicas particulares, (...) estéticas, didácticas e histórica, [política]*” (VANSINA, 1982, p. 164). Deste conjunto de funções, apenas, duas interessam neste trabalho: a didáctica e a história, porque se encaixam no exercício da análise da relação entre o ensino da História, no segundo ciclo do Ensino Básico, e as narrativas enquanto uma fonte simples e fiável para a compreensão da dinâmica dos factos históricos e da construção da consciência histórica nos alunos, do Ensino Básico, da região do Vale do Zambeze – Moçambique.

## **2. Análise do Programa de Ciências Sociais da 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classes e o Manual do aluno**

O Programa de Ciências Sociais da 4<sup>a</sup> classe engloba três unidades temáticas: a primeira aborda sobre a família, a segunda trata da escola e a terceira fala da província. Das três unidades temáticas, interessam para este exercício a primeira e a terceira pelo facto de tratarem, em algum momento, da narrativa de expressão oral ao passo que a segunda unidade trata apenas de testemunho ocular. Assim sendo, a primeira unidade apresenta como objectivos gerais: 1) “*explicar a importância da vida familiar*”; 2) “*valorizar os elementos de identidade cultural da zona onde a família está inserida*”; 3) “*reconstruir a história da família e 4) reconhecer regras e princípios básicos dos principais momentos da família nuclear e alargada*” (INDE/MEC, 2004, pp. 273-274).

O segundo objectivo da primeira unidade didáctica orienta o uso das narrativas (lendas, contos, provérbios) como fonte para a compreensão dos “ (...) *elementos de identidade cultural da zona*” (idem, p. 274) de cada aluno. Esta orientação é concretizada no manual do aluno da 4ª classe ao oferecer dois elementos importantes: um conto de entretenimento e moralização que é narrado por uma anciã da comunidade a convite, segundo o manual, da senhora directora da Escola (GULELE, *et all*, 2004, p. 21).

O manual do aluno da 4ª classe apresenta uma proposta de conto o que significa que na realidade a escola pode, de facto, convocar uma anciã local para narrar um conto tendo em conta os objectivos ou então o/a professor/a fazer uso do conto que já consta no manual e esta, última estratégia, tem sido a prática em muitas escolas do Ensino Básico<sup>10</sup>.

O conto que consta no manual do aluno apresenta como personagens o “*Xirico e o pardal*” que, inicialmente, eram amigos, mas a dado momento entraram em conflito, pois cada um deles dizia-se possuir “*a melodia mais bonita*” e para acabar com o conflito resolveram um dia competir perante um público de pássaros, os avaliadores. O Xirico ganhou a competição, pelo facto de ter apresentado “*a melodia mais bonita*”. Desta forma, o conto tem uma função, essencialmente, pedagógica e de entretenimento. Pedagógica porque visa incutir nos alunos valores morais como o respeito pelas diferenças, o espírito da humildade para reconhecer os limites ou dificuldades e do aprender com os outros.

O segundo elemento que o livro do aluno oferece é uma figura (ver fig. 2, p. 6, abaixo). Uma leitura atenta a figura é possível observar que nem todos os alunos estão em atitude de escuta. É que as narrativas de tradição oral por se centrarem na fala oral e gestual, no ouvido exigem uma certa atitude corporal que permite que o educando mergulhe na lição que lhe esta sendo transmitida. A imagem sugere um certo desalinhamento entre a intenção pedagógica do conto, a não ser que se considere apenas a função de entretenimento, e a atitude dos alunos, pois uma parte dos alunos

---

<sup>10</sup> Da entrevista que se fez a um total de 50 professores, perguntou-se qual das estratégias que eles têm usado para incutir valores nos seus alunos: convidam alguém para contar uma história ou, normalmente, fazem uso da que consta no manual do aluno? Todos eles responderam que ralas vezes convidam alguém para vir a escola, quando muito orientam os alunos, como trabalho de casa, para recolherem dos mais velhos um conto e escreverem no papel ou caderno.

estão sentados no chão e a conversarem, outros estão em pé e dois deles com as mãos nos bolsos e dos que estão sentados nem todos estão na posição de escuta.

A terceira unidade, “província”, tem como objectivos gerais: 1) conhecer o património, a tradição cultural da sua (do aluno) província; 2) identificar os serviços e organizações sociais e religiosas; 3) conhecer a estrutura do governo provincial, dos municípios e suas responsabilidades (INDE/MEC, 2004, pp. 278-279).

Nas sugestões metodológicas o programa orienta para que “*em grupo, os alunos entrevistem personalidades locais sobre valores, hábitos, e tradições que constituem património da província*” (INDE/MEC, 2004, p. 277). Esta é única sugestão metodológica que está relacionada com a literatura oral. Ora, não é através da entrevista que se tem acesso a literatura oral e todo o património histórico e cultural que ela encerra. A forma como está formulada a sugestão metodológica, parece, referir-se mais aos testemunhos oculares.

O manual do aluno é mais ilustrativo e orienta o indivíduo para as narrativas (lendas, contos e provérbios). Essa ilustração é feita, primeiro, através de duas figuras que ilustram dois espaços diferentes de educação: o espaço da educação à volta da lareira (do fogo) e o espaço da educação moderna (ver a fig. 1 e 2, abaixo). A figura número um mostra a educação que acontece ou acontecia no espaço familiar, onde o “*mestre*” e toda a família, à volta da fogueira e numa posição de escuta, aquece não só o corpo, mas também a mente e a alma através dos ensinamentos, da História e dos valores sócio-culturais que são passados. Portanto, a figura número 1 (um), abaixo, extraída do manual do aluno da 4ª classe é a expressão daquilo que HAMPATÉ BÂ (1982, p. 194) afirmara:

(...) a educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, etc.

Dois meios diferentes, mas a mesma missão que é de educar.



Fig: 1. A escola à volta da lareira.



Fig: 2. As narrativas na escola formal.

Fonte: GULELE, *et all* (2004, p. 56).

Hampaté Bâ explica a diferença entre a educação moderna e tradicional nos seguintes termos:

(...) o ensinamento [das escolas tradicionais] não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança.

[E] Pode-se dizer que o ofício, ou a actividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivo, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser (HAMPATÉ BÂ, 1982, pp. 194-199).

A aprendizagem a volta da lareira envolve o indivíduo na sua totalidade e o calor do fogo reforça o carácter vivo da tradição oral.

A segunda actividade que o manual do aluno da 4ª classe recomenda é de que cada aluno deveria recolher contos, provérbios junto das pessoas mais velhas da sua família. Este material juntamente com as respectivas mensagens deveria, depois, ser apresentado na sala de aulas<sup>11</sup>.

O programa da 5ª classe, a semelhança do da 4ª classe, apresenta três unidades didácticas, mas em termos de objectivos e conteúdos é mais complexo. Assim sendo, a primeira unidade intitula-se “*o Povo de Moçambique há muito, muito tempo.*” A segunda unidade é sobre “*Moçambique no tempo colonial.*” A última unidade didáctica fala de “*Moçambique Independente*” (INDE/MEC, 2004, pp. 282-287).

Das três unidades didácticas da 5.ª classe o foco vai, apenas, para a terceira unidade, pois é nesta onde as narrativas de tradição oral são referenciadas de forma clara. Os objectivos gerais da terceira unidade são definidos nos seguintes termos: 1) “*Descrever as actividades sócio-económicas e culturais da população moçambicana*”; 2) “*conhecer a divisão administrativa do país assim como as funções dos órgãos de soberania*”; 3) “*conhecer o património e a tradição cultural do país*” (idem, pp. 286-287).

Um dos conteúdos do último objectivo é a “*história e literatura oral*” sendo que nas sugestões metodológicas orienta para que cada aluna/o, e não uma anciã ou ancião, contem uma fábula da sua zona. A segunda orientação metodológica consiste em os alunos, em casa ou na comunidade, entrevistarem “*pessoas mais velhas sobre as tradições e manifestações culturais locais como parte integrante da cultura do país*” (idem, p. 278).

O tipo de narrativas referenciadas no manual do aluno da 4ª classe, de forma directa ou não, são fábulas, em que as personagens, no geral, são animais e respondem principalmente a duas funções das narrativas: veicular valores morais<sup>12</sup> (como o respeito pelo outro e pela natureza, o gosto pelo trabalho, o espírito de responsabilidade, entre outros); veicular aspectos físico-geográficos locais

---

<sup>11</sup> Foram entrevistadas 20 professoras e 30 professores que leccionam a disciplina de Ciências Sociais, na cidade da Beira, aos quais questionou-se sobre se teriam acumulado algum material sobre as narrativas de tradição oral que as crianças recolhem, durante a actividade de casa. Do total de 50, somente, 5 (cinco) professores disseram que possuíam alguns contos e provérbios que as/os alunas/os recolheram. A maioria afirmou que os contos ou provérbios ficam nos cadernos dos alunos.

<sup>12</sup> O escritor moçambicano Mia Couto defendeu que a “*arte de contar e escutar histórias*” ou narrativas de expressão oral (fábulas, lendas, contos) era “*o mecanismo mais eficiente e mais antigo de reprodução da moralidade*” (COUTO, 2015, p. 5).

(como o tipo de vegetação, da fauna, do relevo, da hidrografia, etc.). Estas funções estão ligadas as três unidades didáticas – família, escola e província.

Na 5ª classe a disciplina de Ciências Sociais apresenta, também, três unidades didáticas, que expressão uma História cronológica ao começar com “*o povo de Moçambique há muito, muito tempo*”, na primeira unidade, “*Moçambique no tempo colonial*” na segunda unidade e “*Moçambique Independente*” na terceira unidade didáctica, (NHAPULO & BILA, 2005, pp. 1, 43, 95). Nesta classe há espaço para que se abordem vários tipos de narrativas de expressão oral desde as que veiculam valores morais, aspectos sejam etnográficos, culturais, físicos-geográficos, económicos, históricos, sociológicos, etc., (ROSÁRIO, 2008, p. 78).

O manual do aluno da 5ª classe, diferentemente do da 4ª classe, não apresenta nenhum exemplo concreto de conto, mas orienta, como actividade de casa, que o aluno junto dos pais ou outros familiares faça a recolha de algumas fábulas. A especificação do tipo contos (fábulas) a serem recolhidos, pelos alunos, parece mostrar a preocupação dos autores da necessidade de incutir, desde cedo, os valores morais nos alunos. Mas as narrativas de expressão oral são, também, “mecanismos eficientes” de transmissão de aspectos múltiplos (costumeiros, da História local e na sua relação com História regional e quiçá geral). Isto pode ser observado através da análise de um dos contos da etnia Sena da região do Vale do Zambeze em Moçambique.

### **3. Localização dos Senas**

Senas é uma das etnias localizada na região do Vale do Zambeze e que a sua formação tem-se associado a um longo e contínuo processo de “mestiçagem, aculturação ou transculturação.” Um processo que se pensa que esteve associado a presença portuguesa no Vale do Zambeze e, particularmente, a sociedade prazeira, por volta do século XVI/XVII. Esta tese fundamenta-se na tradição dos próprios Senas “*de se considerarem colectivamente oriundos de «Muala ua Sena», nome dado à porta de armas da fortaleza quinhentista de S. Marçal*” (FREITAS *apud* RITA-FERREIRA, 1982, p. 254).

No século XIX, no contexto da intensificação do tráfico de escravos e das guerras entre os senhores prazeiros pela captura de mais escravos, os Senas a semelhança de vários outros grupos étnicos do

Vale do Zambeze, “sofreram (...) violências, perseguições e deportações” (RITA-FERREIRA, 1982, p. 253). Este fenómeno provocou o despovoamento do centro dos Senas e a sua dispersão ao longo do Vale de tal maneira que hoje existem diversas comunidades Senas dispersas ao longo do Vale do Zambeze. Esta dispersão permite que alguns contos da etnia Sena, a exemplo do abaixo citado, sejam uma fonte histórica fiável em várias escolas do segundo ciclo, Ensino Básico, dispersas pelo Vale do Zambeze.

### **A Rapariga de «Mwala wa Sena<sup>13</sup>»**

Lá para os lados de «Mwala wa Sena» havia uma mulher que tinha uma filha muito bonita. Essa mulher fazia tudo e não deixava que a filha aprendesse os trabalhos que uma mulher deve saber.

A rapariga cresceu. Como cresceu, chegou à altura de casar. Apareceram pretendentes. Aos pretendentes a mãe dizia: «A minha filha é bonita, mas sabe, não aprendeu a fazer nada em casa, nem pilar, nem semear, nem cozinhar, nem varrer a casa, nem esfregar as costas do marido no banho, nem coisa nenhuma. A única coisa que ensinei à minha filha foi a enfiar missangas - nas linhas e fabricar outros adornos para o corpo».

Os rapazes, quando ouviam aquilo, desistiam logo e exclamavam: «Eu não como adornos, ninguém vive de beleza, de que me serve ter uma mulher bonita se ela não serve para nada, nem sabe fazer nada?» Diziam isto e iam procurar noivas noutras casas de povoação, onde havia raparigas em idade de casar.

Um dia, apareceu um rapaz estrangeiro. Esse rapaz não era daquela povoação, nem das povoações vizinhas. Ele veio de muito longe. As pessoas das redondezas não sabiam quem era ele, nem quem seria a sua família.

A mãe da rapariga desse-lhe: «Tu és estrangeiro. Eu não conheço os costumes da tua gente. Tu queres levar a minha filha? Olha que ela não sabe nem pilar, nem ir ao rio buscar água à cabeça, nem cozinhar, nem esfregar as costas do marido no banho, nem semear, nem nada. A única coisa que ela sabe é lidar com «missangas». O rapaz respondeu: «Não faz mal, eu quero-a assim mesmo. A minha família fará tudo por ela».

Chegou a altura de a rapariga viajar e ir visitar a povoação do marido e viver com os futuros sogros. Este uso de visitar a sogra antes do casamento costuma fazer-se para ver os defeitos que as noras têm antes do casamento.

O rapaz disse à mãe que a sua futura mulher não devia fazer nada, porque não tinha aprendido a lidar com os trabalhos domésticos. A mãe do rapaz ficou muito espantada e disse: «Estou quase velha. Vivi muitos anos. Nunca

---

<sup>13</sup> O autor usou a ortografia da língua Sena.

na minha vida ouvi semelhante coisa. Onde se viu uma mulher que não sabe executar os trabalhos domésticos que lhe competem?» O rapaz respondeu: «Não tem importância, eu gosto dela assim mesmo».

A mãe do rapaz ficou triste, mas prometeu não obrigar a rapariga a fazer os trabalhos.

Assim se passaram três meses e a rapariga tinha tudo e passava a vida sentadinha a enfiar as «missangas» nas linhas.

Um dia, a mãe do rapaz não aguentou mais aquela situação. Pegou em alguns grãos de mapira. Foi buscar um pilão e disse à rapariga: «Em minha casa não suportamos ver uma mulher sã comer sem fazer nada. Tens aqui alguma mapira para pilar. Eu vou trabalhar para o campo. Quando eu voltar quero encontrar tudo pronto». O rapaz não estava, tinha ido para a caça com os seus cães.

A rapariga pegou na mapira e pôs no almofariz. Pilando e a chorar, cantou a seguinte canção.

Du, Du, Du	Du, Du, Du
És tu infeliz que pilas que pilas	És tu infeliz
Sogra nunca foi mãe ser engolida	O teu futuro é
Du, Du, Du	Du, Du, Du
És tu infeliz que pilas que pilas	És tu infeliz
Porque te tratou tua mãe como vidro? marido que veio da sogra	Acreditaste no
Du, Du, Du	Du, Du, Du
És tu infeliz que pilas foi mãe	Sogra nunca

Tua mãe descurou o teu futuro

E, à medida que ia pilando, cada pancada fazia com que a terra fosse abrindo. Ela, aos poucos, foi-se enterrando até desaparecer por debaixo da terra. E no lugar onde desapareceu a rapariga, surgiu uma lagoa pequena. Esse lugar era no quintal da sogra.

À noite, veio o rapaz da caça. Perguntou pela rapariga. A mãe não sabia responder. Foram os vizinhos que disseram: «Toda a manhã esteve ali a pilar e a cantar uma canção estranha. Ela dizia mal da sogra e lamentava por a mãe não a ter preparado para as lidas domésticas, não prevendo assim o futuro». O rapaz ficou muito apreensivo, temeu o pior, zangou-se com a mãe e foi procurar um feiticeiro. O feiticeiro disse: «Ela desapareceu para

debaixo da terra. É como se fosse ressuscitar um morto. Não vai ser fácil. Têm de chamar a mãe da rapariga». E foram chamar a mãe da rapariga. Quando ela soube que a filha tinha desaparecido, pensou logo que a família do rapaz não tinha cumprido com as suas recomendações. Veio a correr. Ela disse: «Eu eduquei a minha filha para a beleza. Nenhum trabalho ajuda a preservar a beleza. A minha filha era muito bonita, por isso não podia aprender nenhum trabalho doméstico. Ela devia permanecer sentada trabalhando para a beleza» O rapaz disse, aprovando: «Eu queria-a assim mesmo». A mãe do rapaz exclamou: «Nunca tal se viu. Ninguém come beleza. Todos os outros rapazes desistiram dela. E esses rapazes eram da povoação dela. Tu tiveste aqui, na nossa povoação, muitas raparigas, algumas mais bonitas do que ela!» O feiticeiro disse: «Vamos tentar trazê-la de novo à vida». E deitou uns pós na água da lagoa. A água começou a efervescer. Dançou à volta da lagoa, soprando num chifre que fazia «puuum, puuum, puuum» e falava numa língua que ninguém percebia. A água foi baixando. A rapariga foi surgindo com todas as coisas com que tinha desaparecido, o feiticeiro preparou-lhe umas papas de farinha. Ela tomou-as e vomitou, tomou-as e vomitou, tomou-as e vomitou! Quando já se sentia melhor, ela disse para a mãe: «Mãe, vamos para casa. Não é aqui o meu lugar».

Desde esse dia, passou a viver com a mãe que lhe fazia tudo. O rapaz ficou sozinho e muito triste. Nunca mais procurou outra mulher para casar.

E assim termina esta história da rapariga que não aprendeu o serviço de casa porque era bonita.

Quem não acredita nesta história, que vá a Sena e pergunte às pedras.

Narrativa recolhida na vila de Luabo, Zambézia (1978), in: DO ROSÁRIO, 2001, pp. 71-73.

A narrativa acima foi cruzada com os objectivos e conteúdos do programa de Ciências Sociais da 5ª classe, por um lado e, por outro, com o respectivo manual do aluno, tendo-se constatado que as combinações e os reajustes construídos pelo artista tornaram a narrativa numa fonte tridimensional: histórica, sócio- cultural e económica.

A narrativa começa com uma representação dos espaços e uma divisão de trabalho por género na sociedade tradicional Sena. À mulher cabia-lhe o espaço e funções do âmbito doméstico, representado pelas funções de pilar, cozinhar, varrer a casa, buscar água à cabeça, etc; à mulher cabia-lhe ainda a produção agrícola (representada pela expressão – semear); e mais à mulher cabia-lhe a tarefa de cuidar dos outros, sobretudo do marido (representada pela expressão – “nem esfregar as costas do marido”). E aos homens ocupavam o lugar da caça. (Estes aspectos constam no manual

do aluno na primeira unidade ao tratar, por exemplo, da organização social, divisão de trabalho da vida dos povos de Moçambique há muito tempo assim como dos Reinos e impérios Antigos).

A narrativa mostra em termos económicos, a agricultura de cereais (mapira), a caça e, indirectamente, o comércio (através das missangas e o vidro). As missangas e o vidro não são produtos africanos. No vale do Zambeze, as missangas resultaram de trocas com o oriente (inicialmente com os árabes e mais tarde com os europeus depois da passagem de Vasco da Gama, no século XV, a caminho da Índia). As missangas e os produtos de vidro ou porcelana<sup>14</sup> faziam parte do comércio a longa distância dominado pelas aristocracias africanas dos reinos e impérios antigos (como do Zimbabwe, Mwenemutapa, Marave). Estes conteúdos constam na primeira unidade do programa assim como do livro aluno.

As missangas (e outros produtos do Oriente como tecidos, e loiça) entre o século XVI- XIX eram um bem de luxo e, portanto, não estavam ao alcance de qualquer africano. Nesse contexto, a actividade de enfiar missangas não podia ser tarefa de uma menina qualquer, pobre, a menos que fosse escrava das Donas e dos senhores dos prazos do Vale do Zambeze.

A menina bonita que só era ensinada a enfiar missangas, possivelmente, seja o fruto de um casamento misto, de um europeu ou asiático com uma africana. Estes casamentos mistos<sup>15</sup> aconteceram muito na região do Vale do Zambeze, durante a vigência dos sistemas de prazos, dos quais resultavam filhas ou filhos mistos ou mulatos. Filhas e filhos, afro-euro-asiáticos, incluindo até as respectivas mães, algumas vezes, aspiravam uma vida diferente, ao estilo ocidental. Em muitos casos estas famílias, mistas, possuíam empregados domésticos de tal modo que, as filhas podiam se dar ao luxo de enfiar missangas.

As missangas eram produto de luxo no processo de troca, mas no interior da sociedade africana o mesmo produto era tido, apenas, como matéria-prima para o fabrico de objectos de adornos, sobretudo, femininos, sem grande valor no contexto da economia local. A própria produção de objectos de missanga não entrava na tipificação dos ofícios artesanais (como a cestaria, olaria,

---

<sup>14</sup> “A aristocracia dominante comercializava o ouro e o marfim com os árabes vindos da costa. Em troca, recebia missangas de vidro, finas garrafas de vidro e loiça vidrada” (NHAPULO & BILA, 2005, p. 11).

<sup>15</sup> “Muitos dos prazeiros, como forma de obter mais terras e poder, casavam-se com filhas dos chefes locais e, através do casamento, tornavam-se membros das famílias dos reinos daqueles, aprendiam os hábitos e culturas locais, falavam as línguas da região, vestiam-se à maneira dos locais e praticavam o culto dos antepassados.” (idem, p. 29).

tecelagem, etc.) complementares a agrícola. Isso, parece estar bem patente nas palavras dos rapazes que desistiram de se casarem com a menina bonita ao afirmarem: “*Eu não como adornos, ninguém vive da beleza, de que me serve ter uma mulher bonita se ela não serve para nada, nem sabe fazer nada.*”

A narrativa mostra “*a oposição, entre a beleza e o trabalho doméstico*” e não só, (ROSÁRIO, 2008, p. 163). O espaço e as funções da mulher da sociedade tradicional Sena (cultivar a terra, pilar, varrer, etc.) combinavam muito pouco com o cultivo da beleza. Até, mesmo, a arte de cantar, só existia quando associada a actividades básicas de sobrevivência, por exemplo, a narrativa mostra que a menina bonita só cantava ao pilar<sup>16</sup> e não ao enfiar missangas.

A educação das novas gerações, em especial da menina, era da inteira responsabilidade da mãe e contínua sendo até hoje, em particular no meio rural. E a narrativa ilustra isso através das palavras da mãe da menina bonita ao dizer: “*A única coisa que ensinei à minha filha foi enviar «missangas» nas linhas e fabricar outros adornos para o corpo*” (grifo é nosso). E quando a mãe não desempenhava devidamente a sua função educativa, a sociedade não a poupava e, muitas vezes, ridicularizava ambas (mãe e filhas). É só ver algumas passagens da canção: “*porque te tratou tua mãe como vidro? Tua mãe descurou o teu futuro.*” E quando assim acontecia, em muitos casos, a sociedade castigava tanto a mãe como a filha, como mostra a narrativa. A filha acabou ficando “*com a mãe que lhe fazia tudo.*”

A comparação ao vidro mostra também, a entrada na cultura Sena de elementos exógenos, pois o normal seria uma comparação com barro (uma vez que os africanos já trabalhavam o barro, muitos séculos antes da presença estrangeira, produzindo objectos de utilidade doméstica ou artística) e não o vidro. Rosário (2008, p. 164) refere “*(...) que a narrativa representa, no seu todo, um momento de conflito de valores, que tem a ver com a tomada de consciência da entrada de valores exógenos que provocam mudanças profundas em valores sagrados indígenas.*”

Em relação ao matrimónio a narrativa mostra também uma mudança ou anomalia de atitude e valores. É que na cultura tradicional Sena sempre existiam pessoas (madrinha, padrinho, tia, tio de

---

<sup>16</sup> A escritora Paulina Chiziane referiu, numa entrevista que deu a STV (2015), que a mulher da sociedade tradicional africana só podia cantar na cozinha. Portanto, certos espaços domésticos eram os únicos onde a mulher africana da sociedade tradicional poderia expressar as suas alegrias e esperanças, tristezas e angústias.

ambos os lados) que desempenhavam o papel de mediador do matrimónio, mas no caso da narrativa em análise, o pretendente conversava, pessoalmente, com a mãe da menina. A ausência de intermediários ou a relação directa entre os pretendentes e a mãe da moça só pode ser compreendida no contexto das mudanças dos valores indígenas, da cultura Sena. O mesmo pode-se dizer em relação ao facto do rapaz aceitar uma rapariga que em, princípio, não era do consentimento da mãe, pois o matrimónio da cultura tradicional Sena era, acima de tudo, uma aliança entre duas famílias, daí a importância da negociação e do consentimento de ambas as famílias (da mulher e do homem) e só depois do futuro casal (nos casos em que havia). E a narrativa mostra como a mãe do rapaz fez tudo para pôr fim aquele casamento legitimando assim a sua negação.

## **Conclusão**

A complexidade da narrativa *A Rapariga de «Mwala wa Sena»* demonstra a fiabilidade das narrativas de tradição oral enquanto fonte histórica, que pode ser usada durante o processo de ensino e aprendizagem da história, no nível básico. Este estudo mostra, também, que o papel das narrativas de tradição oral, enquanto fonte histórica, não se circunscreve, apenas, ao espaço de ensino e aprendizagem, como fornecem informação fiável para a compreensão de aspectos históricos, etnográficos e económicos a diversos níveis de estudo. No âmbito do ensino o valor da narrativa de tradição oral está, ainda, no facto de poder ser convocada em vários momentos do processo da intermediação da disciplina de Ciências Sociais com destaque para a componente da História, da 4ª e 5ª classe, do segundo ciclo em Moçambique e, de modo especial, para as escolas situadas nas comunidades Sena do Vale do Zambeze.

## **Referências Bibliográficas**

COUTO, Mia. *O livro que era uma casa, a casa que era um*. Maputo, 2015.

DO ROSÁRIO, Lourenço. *A Narrativa Africana de Expressão Oral*. 2ª ed., Maputo: Texto Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. *Contos Moçambicanos do Vale do Zambeze*. Maputo: Texto Editores, 2001.

GULELE, Jacob Jerónimo, *et all.* *Moçambique Nossa Terra: Ciências Sociais - 4.ª classe, livro do aluno*. Maputo: Texto Editores, 2004.

HAMPATÊ BÂ, A. *A Tradição Viva*. In: KI-ZERBO, J. (coord.). *História Geral da África: Vol. I. Metodologia e Pré-história da África*. Trad. Beatriz Turquetti *et all.* São Paulo: Ática, 1982.

INDE/MEC. *Programa das Disciplinas do Ensino Básico – II Ciclo*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2004.

MUIUANE, Armando Pedro. *Data e Documentos da Frelimo*. 3ª ed., Maputo: CIEDIMA, 2006.

NHAPULO, Telésfero de Jesus António & BILA, Helena das Dores Uaila. *Eu e os Outros: Ciências Sociais - 5.ª classe, livro do aluno*. Maputo: Longman, 2005.

RITA-FERREIRA, A. *Fixação Portuguesa e História Pré-Colonial de Moçambique*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical/Junta de Investigações Científica do Ultramar, 1982.

VANSINA, J. *A Tradição Oral e sua Metodologia*. In: KI-ZERBO, J. (coord.). *História Geral da África: Vol. I. Metodologia e Pré-história da África*. Trad. Beatriz Turquetti *et all.* São Paulo: Ática, 1982.

## **O Papel das comunidades na co-gestão de recursos florestais no distrito de Chibabava-província de Sofala (2010-2015)**

Araújo Domingos<sup>17</sup>

### **Resumo**

A política de florestas e fauna bravia envolve as comunidades locais na gestão e conservação de recursos florestais e faunísticos. O envolvimento da comunidade é baseado na premissa de que o controle e uso de recursos pelas comunidades é mais eficiente e eficaz do que a sua exclusão. Porém, enquanto a gestão de recursos baseada na comunidade atrai cada vez mais atenção, a sua implementação nem sempre coincide com as expectativas formais. Usando uma abordagem qualitativa, este estudo analisa o papel das comunidades na gestão de recursos florestais na localidade de Mucheve (Distrito de Chibabava-Sofala). Foram entrevistas 32 indivíduos, assistiu-se a uma reunião do Comité de Gestão de Recursos Naturais (CGRN) com 15 pessoas e fez-se discussões com grupos focais com os actores colectivos envolvidos na gestão florestal (governo, sector privado e comunidade -CGRN) num total de 15 indivíduos. A pesquisa constatou que o papel da comunidade é menos significativo porque a sua instituição formal, com a missão de gerir os recursos florestais e recursos daí provenientes -CGRN- tem défice de capital: social (intra e inter organização/coesão/coordenação do CGRN e líderes tradicionais), cultural (literacia e conhecimento da legislação florestal do CGRN e líderes tradicionais), simbólico (os líderes tradicionais têm mais capital simbólico do que o CGRN) e material/económico (CGRN não tem material/equipamento para fiscalização efectiva). Os resultados indicam que a comunidade de Mucheve (tal como todo o campo de gestão florestal) não é constituída somente por actores em harmonia de interesses mas também de interesses opostos e competitivos onde cada actor (colectivo ou singular) usa seus capitais para maximizar benefícios provenientes da gestão florestal. O CGRN não é representativo e tem pouca capacidade e poder. Os líderes tradicionais dominam o processo de tomada de decisão sobre a gestão dos recursos florestais e seus benefícios a nível da comunidade. Ademais, a posição dos líderes tradicionais, para além de ser laica, goza também dum poder sagrado e legitimado pelo CGRN, o que espelha o casamento entre tradição e modernidade. A pesquisa recomenda que haja capacitação das instituições comunitárias de gestão florestal (CGRN e Líderes Tradicionais) e que as políticas governamentais de gestão florestal tomem em conta as diferenças de capital entre os actores na co-gestão florestal.

**Palavras-chave:** Comunidade, Co-gestão, Campo, Capital, Poder.

## **The Role of the forest resources in co-management in district Chibabava-Sofala province (2010-2015)**

### **Abstract**

Mozambique forest and fauna policy includes local communities in the management and conservation of forest and fauna resources. The involvement of the community is based on the assumption that the control and use of resources by the communities is much more effective and efficient than their exclusion. However, while community based resource management is being more attractive, its implementation does not always coincide with the formal expectations. Based on the qualitative approach, this study analyses the role of the communities in the management of

<sup>17</sup> BA Degree em Filosofia pela actual St. Bonaventure University (Lusaka-Zâmbia), Licenciado em Sociologia pela Universidade Eduardo Mondlane e Mestre em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento pela mesma instituição de Ensino Superior. Actualmente desempenha as funções de docente free-lancer de Sociologia e Consultor, lecciona em regime parcial, no Instituto Superior de Arte e Cultura em Maputo- Moçambique.

forest resources in the Mucave community- Chibabava district (Sofala Province). There were interviewed 32 people, we did take part in a meeting of the community natural resources management committee (CNRMC) with 15 people and we did conduct focus group discussions for the same number of people representing the actors involved in the forest management (government, Private Sector, Community). The study found that the role of community is less significant due to the lack of capital of its forest management institution (CNRMC): social (intra and inter organization/cohesion/coordination of the CNRMC and the traditional leaders), cultural (literacy and knowledge of Mozambique forest and fauna policy for both CNRMC and traditional leaders), symbolic (CNRMC has less symbolic power compared to the traditional leaders) and material/economic (CNRMC lacks equipment for effective forest surveillance ). Mucave community (as well as the whole field of forest management as a whole) is not merely composed of actors (single or collective) in harmonious interests but as well as competitive and opposite ones, each one using its capital to bargain in the forest management revenues. Meanwhile the traditional leaders dominate the decision-making process in the management of forest resources and its revenues at the community level. Furthermore the constitution of the CNRMC is not representative and the traditional leaders hold both lay and sacred power, so enhancing their legitimacy in a tradition-modernity embeddedness. The research recommends that community forest management institutions (CNRMC and the Traditional Leaders) be trained/empowered and government forest policies should consider capital differentiation of the actors in the forest co-management.

**Keywords:** Community, Co-management, Field, Capital and Power.

## Introdução

O presente artigo tem como objectivo geral compreender o papel da comunidade na co-gestão de recursos florestais. Como objectivos específicos a pesquisa identificou a constituição do CGRN e a aplicação da legislação florestal, analisou o processo de concessão de licenças de exploração florestal, o processo de fiscalização da exploração florestal de operadores madeireiros, a participação do CGRN na exploração de recursos florestais e alocação dos 20% de responsabilidade social, processos deliberativos (encontros de monitoria do SDAE<sup>18</sup> com o CGRN) e impacto dos 20% de responsabilidade social na comunidade de Mucave-Sede.

Moçambique seguiu uma trajectória política de gestão de florestas que inicia com centralização (período colonial) aonde havia exclusão dos indígenas na gestão de florestas e recursos naturais em geral (indígenas vistos como ameaça em parte devido ao paradigma evolucionista e colonial) (BILA & SALMI, 2003). Com a Independência Nacional em 1975, o país adoptou o modelo comunista-socialista de governação política e continuou com a abordagem colonial centralizada de gestão de florestas (e recursos naturais em geral). Assim, logo após a independência de Moçambique em 1975, a gestão dos recursos naturais foi caracterizada por uma política centralizada. As decisões sobre a gestão dos recursos naturais eram focalizadas numa estrutura governamental e de fiscalização institucional centralizadas (MATAKALA & MOSHOVE, 2001

---

<sup>18</sup> Serviços Distritais de Assuntos Económicos.

*apud* MINAG, 2012, p. 24). A co-gestão de recursos naturais viria com adesão de Moçambique à economia liberal através da sua adesão às instituições da *Bretton Woods* (BIRD<sup>19</sup> e FMI<sup>20</sup>) com a liberalização da economia e inclusão de outros actores na gestão de recursos (*ibidem*).

A Política e Estratégia de Desenvolvimento de Florestas e Fauna Bravia de 1997, a Lei nº 10/99 de 7 de Julho sobre os princípios e normas básicas sobre a protecção, conservação e utilização sustentável dos recursos florestais e faunísticos e o Decreto nº 12/2002 de 6 de Junho (que aprova o Regulamento da Lei nº 10/99 de 7 de Julho – Lei de Florestas e Fauna Bravia), a aprovação do Diploma Ministerial nº 93/2005 de 4 de Maio sobre os mecanismos que regulam a canalização dos 20% das taxas de exploração florestal e faunística às comunidades, constituem reformas importantes concebidas neste âmbito de mudança do paradigma de cima para baixo para o inverso rumo à integração das comunidades locais na gestão de recursos florestais e faunísticos como actores e parceiros na igualdade de direitos (o que não é sinónimo de equidade). O reconhecimento do poder tradicional (antes marginalizado pelo governo, embora socialmente reconhecido e funcional nas comunidades locais) veio através do decreto 15/2000 que restabelece os líderes tradicionais como entidades que podem mediar a relação entre o governo e as comunidades, em especial na implementação de políticas governamentais (USAID, 2011, p. 14). A lei 8/2003, Lei dos Órgãos Locais do Estado (LOLE), abre mais espaço para iniciativas locais (descentralização) e atende às necessidades específicas das comunidades locais (*ibidem*).

Neste espírito e com base na experiência de *Community Areas Management Programme for Indigenous Resources*<sup>21</sup> - *CAMPFIRE*, no Zimbabwe, o governo de Moçambique iniciou em 1994/1995 na província de Tete a implementação do Programa Tchuma-Tchato<sup>22</sup> (CHIDIAMASSAMBA, 2011 *apud* MINAG, 2012, p. 25). Mucheve – Chibabava, é uma localidade localizada numa antiga reserva (Reserva de Mucheve – distrito de Chibabava, província de Sofala). Deixou de funcionar devido à invasão das populações (PD<sup>23</sup>, 2005) e foi abrangida pela criação de comités de gestão de recursos naturais após a aprovação do Decreto nº 12/2002 sobre o

---

<sup>19</sup> Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

<sup>20</sup> Fundo Monetário Internacional.

<sup>21</sup> Programa de Gestão de Áreas Comunitárias para os Recursos das Comunidades Locais.

<sup>22</sup> Nossa riqueza (em *Nyungue*- umas das línguas locais de Tete).

<sup>23</sup> Perfil dos Distritos.

Regulamento da Lei de Florestas e Fauna Bravia, de 6 de Junho. Desde então o CGRN desta comunidade tem trabalhado em parceria com os representantes do governo a nível local, com sector privado e com o poder tradicional no acesso, uso, exploração, conservação, e afectação de recursos provenientes da exploração de recursos florestais à comunidade.

## **1. Justificativa**

É importante estudar o papel da comunidade na co-gestão de recursos florestais, representado pelo CGRN, porque a exploração de recursos florestais tanto pode catapultar quanto comprometer a sobrevivência das comunidades locais porquanto significa lidar-se com uma das fontes principais de sobrevivência das comunidades (podendo desenvolver ou pauperizar as comunidades locais). Esta relevância social estende-se ainda mais pelo facto de mais de 60% da população moçambicana viver nas zonas rurais onde se localizam as florestas, sendo estas uma das suas fontes principais de sobrevivência (alimentação, habitação, energia ou combustível, mobiliário, etc.), cujo uso sustentável pode melhorar as condições de vida das comunidades locais, mas que o inverso pode ser fonte de pauperização e conseqüente pressão para com o Estado no sentido de ver garantida a sobrevivência das mesmas (ZOLHO, 2010, p. 11-12).

Assim, o estudo pode contribuir para a criação de políticas de gestão florestal (ou de recursos naturais em geral) mais eficientes e eficazes no sentido de descentralização e partilha mais efectiva dos benefícios de exploração dos recursos florestais e naturais em geral. Aliás, a compreensão de práticas e instituições socialmente diferenciadas que subjazem na interacção da co-gestão florestal – governo, comunidade (representada pelo CGRN, poder tradicional), empresas/associações madeireiras é deveras uma base muito relevante para intervenções efectivas no campo de gestão florestal.

A Lei Florestal em Moçambique atribui um papel importante às comunidades na gestão dos recursos. No entanto, a sua concepção de “comunidade” ignora as relações de poder entre os vários actores que a compõe (Lei nº 10/99 de 7 de Julho, p. 4). O conceito de comunidade não tem sido consensual (PERUZZO & VOLPATO, 2009, pp. 139-151); (DE LUCA, et all, 2010, pp. 2-16); (BRANDÃO & FEIJÓ, 1983, pp. 489-503) e é de capital importância que se estudem as comunidades não somente como entidades harmoniosas, mas também, em conflito, como

organismos dinâmicos, constituídos de actores colectivos e singulares com capital e interesses diferentes e muitas vezes opostos, em interacção interna e externa competitiva ou simplesmente ver as comunidades como constituídas de actores em relações de mercado. Espera-se que se alargue ou aprofunde o debate académico sobre o papel da comunidade na co-gestão de recursos florestais (e naturais em geral).

## **2. Resumo da revisão da literatura**

Teoricamente, a literatura ilustra a interacção assimétrica de poder entre o poder legal, tradicional, os comités ou instituições criadas pelos governos para a gestão de recursos florestais (ou recursos naturais em geral) e o sector privado, apresentando o poder tradicional e os comités/instituições criados pelos governos para a gestão de florestas (e recursos naturais em geral), como os com menos influência na co-gestão de florestas comunitárias embora formalmente tidos como parceiros. Nas entrelinhas subjaz a inclusão ou participação das comunidades (através dos CGRN) não tanto como resultado da necessidade de partilha efectiva de poder para melhorar a gestão, fiscalização e partilha efectiva dos benefícios das florestas para o bem comum mas como mero “cumprimento” de regras democráticas internacionais as quais os países ratificaram. Daí que Haijar *et all* (2012), acredite que mais do que saber o que foi transferido/descentralizado ou desconcentrado para as comunidades, a pergunta mais rica seria saber como é que esse poder ou direito de co-gestão foi transferido (o processo). Este fenómeno é corroborado por Ribot e Larson (2005), ao afirmarem que os oficiais dos governos centrais criam os comités de gestão de recursos naturais ou outros mecanismos de co-gestão devido à insistência de doadores, mas que depois os manipulam para servir os seus próprios interesses através da limitação de prestação de contas dessas instituições às instâncias comunitárias abaixo de si (obrigando-os somente à prestação *down-top*). Ainda segundo esses autores isso se faz pela selecção dos membros constituintes desses órgãos e ocupando o seu lugar em vez de imponderá-los. Ademais, a inclusão das comunidades locais na economia global traz sempre o conflito, imbricação ou mistura dos *modus vivendi* da tradição<sup>24</sup> (resistência) e modernidade<sup>25</sup> descrita em Giddens (1991, pp. 37-52). O estudo de Mapedza e Mandondo (2002),

---

<sup>24</sup>“...o modo de integrar a monitorização da acção com a organização tempo-espacial da comunidade...insere qualquer actividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes...a tradição não é estática...” (GIDDENS, 1991, p. 38).

<sup>25</sup>“...a reflexividade assume um carácter diferente. .. o pensamento e acção estão constantemente refractados entre si...a rotina da vida não tem nenhuma conexão intrínseca com o passado...a tradição pode ser justificada...mas

em Mafungautsi-Zimbabwe concluiu que a co-gestão de florestas nada tem a ver com a democratização, pese embora sejam alavancados os discursos de igual parceria, co-propriedade, co-uso e co-gestão, porque a legislação de recursos naturais é ainda centralizada. A co-gestão é ainda orientada à oferta e não à procura /demanda; é ainda baseada na abordagem de cima para baixo, baseada nos actores de desenvolvimento que desenham os programas de desenvolvimento a partir de seus óculos e não a partir dos grupos-alvo. Os autores apontam duas razões do insucesso da descentralização/co-gestão *de facto* da floresta de Mafungautsi: abordagem paternalista (de cima para baixo, baseada nas necessidades e não em direitos humanos) e poderes irrelevantes estabelecidos nas comunidades. Um estudo de Nygren (2000), numa comunidade da Costa Rica anota que a relação entre a gestão de recursos naturais pelas práticas locais e globais varia de acordo com a história da colonização de cada país/comunidade, sua incorporação na economia global e no modo de produção capitalista. O estudo afirma também que quanto mais integrado à economia global (mercado global) uma comunidade estiver mais vulnerável fica exposto aos efeitos globais e menos poder retém e vice-versa. Nygren (*idem*), nota que quanto mais houver reforço da lei quanto à gestão de recursos naturais locais maior é a probabilidade de “desvios”<sup>26</sup> e vice-versa. Ao notar o papel e poder do discurso na construção social e definição do que é problema, prioritário, etc, Nygren (*idem*) tende mais à abordagem estruturalista e a exemplo duma comunidade de Costa Rica, mostra o quão as comunidades são meras executoras de formulações científicas de especialistas.

Lembremo-nos que por motivos globais de aumento de consumo, Giddens (2008, p. 622), chama atenção ao desflorestamento crescente das florestas tropicais à taxa de 1% por ano e que podem desaparecer totalmente até ao final do século XXI se medidas para reverter a situação não forem tomadas. O autor afirma que assim o diz porque o desflorestamento tem custos socioeconómicos nefastos para as populações locais, geralmente marginalizadas, que não partilham dos benefícios de tais empreendimentos na mesma proporção dos actores economicamente dominantes.

---

somente a luz do conhecimento...mesmo na mais moderna das sociedades, a tradição continua a desempenhar um papel (GIDDENS, 1991, p. 39).

<sup>26</sup> Acções à margem das expectativas das normas.

### 3. Problema

No quadro geral de materialização de mudança do paradigma *top-down*<sup>27</sup> para o inverso na governação, o governo criou a Lei nº 10/99, de 7 de Julho, Lei de Florestas e Fauna Bravia (LFFB)<sup>28</sup> e o respectivo Regulamento da LFFB, aprovado pelo Decreto nº 23 de 12/2002, de 6 de Junho, Comités de Gestão de Recursos Naturais nas comunidades (CGRN), para além da inclusão da Sociedade Civil (SC). Segundo a Lei nº 10/99, de 7 de Julho, as comunidades são definidas como uma entidade pequena, harmoniosa e espacialmente limitada, com uma estrutura social homogénea e partilha efectiva de normas sociais<sup>29</sup>, ignorando-se as relações de poder intra e entre actores colectivos.

O envolvimento da comunidade é baseado na premissa de que a partilha do controle e uso de recursos pelas comunidades torna o processo de gestão florestal mais eficiente, eficaz, sustentável, democrático, menos caro (reduz os custos de operação como é o caso da fiscalização), aumento do sentido de protagonismo e cometimento das comunidades (sentido de responsabilidade das comunidades), aumento da participação, boa governação, empoderamento, partilha efectiva de benefícios de exploração de recursos florestais para o desenvolvimento local, etc. Todavia, estudos feitos sobre o papel dos CGRN na co-gestão florestal em Moçambique, como é o caso de Bila e Salmi (2003), numa perspectiva histórica geral de Moçambique, Blomgren e Lindkvist (2011), em Mecubúri – Nampula, Maximiano (2002), em Mecubúri – Nampula, Chipanga (2005), em Mucombedzi-Nhamatanda, Manhiça (2004), em Mocímboa da Praia, etc., constatarem o carácter mais cosmético que efectivo dos CGRN na co-gestão florestal (tanto na gestão florestal - incluindo a fiscalização - como na obtenção de benefícios daí provenientes, em prol do governo e do sector privado). Assim, a inquietação da pesquisa é de compreender o papel das comunidades (representadas pelos CGRN), o porquê da sua cosmetização ou o porquê de não corresponderem

---

<sup>27</sup> De cima para baixo.

<sup>28</sup>Embora se tenha instituído em 1999 a Lei de Florestas e Fauna Bravia só em 2005 é que o governo criou o Decreto Ministerial 93/2005 de 4 de Maio que define os mecanismos através dos quais os 20% deviam ser canalizados. O Diploma em apreço foi resultado de um trabalho conjunto entre os Ministérios da Agricultura e Desenvolvimento Rural, do Plano, das Finanças e do Turismo.

<sup>29</sup>“Comunidade local: agrupamento de famílias e indivíduos, vivendo numa circunscrição territorial de nível de localidade ou inferior, que visa a salvaguarda de interesses comuns através da protecção de áreas habitacionais, áreas agrícolas, sejam cultivadas ou em pousio, florestas, sítios de importância cultural, pastagens, fontes de água, áreas de caca e de expansão”. (Lei nº10/99 de 7 de Julho, pág. 4).

às expectativas sob as quais foram incluídas na gestão de recursos florestais, tomando como estudo de caso a comunidade de Mucheve - Distrito de Chibabava (província de Sofala).

A presente pesquisa parte da hipótese de que, uma vez que as comunidades constituem campos, o seu papel na gestão comunitária de recursos florestais reflecte a existência de actores colectivos (instituições) e singulares (indivíduos dentro das instituições) em interacção não somente harmoniosa (tal como vem no conceito de “comunidade” na Lei nº 10/99 de 7 de Julho sobre os princípios e normas básicas sobre a protecção, conservação e utilização sustentável dos recursos florestais e faunísticos), mas também, competitiva, com capital e interesses não somente iguais, como também, diferentes e por vezes contrastantes, cujo resultado depende do capital e posição ocupada por cada actor colectivo ou singular dentro e fora da sua instituição. Assim, o papel das comunidades será dado pela capacidade dos CGRN (na sua interacção com outros actores) em influenciar os processos de gestão de recursos naturais e alocação de recursos daí provenientes usando os seus diferentes capitais.

#### **4. Metodologia**

A pesquisa usou estudo de caso como método de pesquisa. A comunidade de Mucheve tem 14153 habitantes (7758 mulheres e 7395 homens), organizados em 2 regulados (Mucheve-Sede e Kuwimbi). O regulado de Mucheve-Sede tem 11 povoações e o de Kuwimbi tem 8. A pesquisa cingiu-se ao CGRN da comunidade-sede de Mucheve, constituída por 22 membros. Em cada povoado existem 2 membros do CGRN. Assim o CGRN de Mucheve-Sede tem 22 membros e o de Kuwimbi tem 16 membros<sup>30</sup>. No total foram administradas entrevistas guiadas<sup>31</sup> (RICHARDSON, 2008, pp. 212-214), com perguntas abertas a 32 indivíduos. Administrou-se entrevistas guiadas com perguntas abertas a 10 membros do CGRN (Presidente, Vice-presidente, Secretário, Tesoureiro e 6 membros simples de povoados onde houve/está-se a explorar recursos florestais). Foram feitas entrevistas guiadas com perguntas abertas a 4 membros do governo (Director dos Serviços Distritais da Agricultura (SDAE), seu Adjunto, Chefe do Posto Administrativo de Muxúngue e o Chefe da Localidade de Mucheve. As entrevistas guiadas com

---

<sup>30</sup> Dados da pesquisa obtidos através do Chefe da Localidade da Comunidade de Mucheve.

<sup>31</sup> Entrevistas baseadas num guia de temas com o intuito de descobrir aspectos duma determinada experiência que produzem mudanças nas pessoas a elas expostas.

perguntas abertas foram ainda feitas a 1 régulo, 5 chefes de povoações onde houve/existe exploração de recursos florestais, 5 *sagutas*<sup>32</sup>, 2 médicos tradicionais (Presidente e Vice-presidente da Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique – AMETRAMO), 1 operador madeireiro, 3 líderes religiosos (Igreja Católica, Igreja Adventista do 7º Dia, Igreja SENDERUKA (St. Lucke) e 1 ex-técnico da ORAM<sup>33</sup> que trabalhou em Mucheve).

Por se tratar de um estudo de caso a amostra não é probabilística, mas sim intencional (RICHARDSON, 2008; Freixo, 2011). Além disso, assistimos uma reunião de monitoria efectuada pelo SDAE ao CGRN local para podermos analisar a participação da comunidade e relações de poder nos processos deliberativos. Esse encontro foi conduzido pelo adjunto do director do SDAE e estiveram presentes 15 indivíduos: nomeadamente 4 membros do CGRN (Presidente, Vice-presidente, Secretário e Tesoureiro), régulo de Mucheve-Sede, Chefe da Localidade de Mucheve, 4 chefes de povoações, 2 *sagutas*, 2 médicos tradicionais e 1 madeireiro).

No tocante à análise de processos de governação participativa, incluindo o modelo e mecanismos de deliberação sobre a afectação de recursos para desenvolvimento comunitário a pesquisa usou o modelo de avaliação de modelos de participação deliberativa pública de Webler (1995) *apud* Abelson e Gauvin (2006, pp. 5-11). Baseando-se na teoria normativa de participação pública de Habermas com os conceitos de “discurso ideal” e “competência comunicativa” Webler (*ibidem*), traz dois conceitos que, na visão dele, devem informar a participação deliberativa pública: *fairness* (justiça/razoabilidade) e *competence* (competência). O primeiro conceito diz respeito à igual distribuição de oportunidades de agir significativamente em todos os aspectos ou dimensões do processo de participação (incluindo a concepção de agenda, estabelecimento de regras de procedimentos, selecção de informação e perícia para informar o processo e avaliar a validade das preocupações).

O segundo conceito se refere mais ao conteúdo do processo e assegura que seja alcançado um conhecimento e entendimento apropriado do mesmo assunto através do acesso à informação e interpretação da informação. A competência requer que procedimentos apropriados sejam usados

---

<sup>32</sup> Líder tradicional abaixo do chefe de povoação e responsável por um número mais reduzido de casas.

<sup>33</sup> Organização Rural de Ajuda Mútua (ONG que fundou o CGRN de Mucheve).

para seleccionar o conhecimento que será considerado no processo. Este modelo é usado nos processos de deliberação para analisar o processo de tomada de decisões nas reuniões. No caso de *Fairness*, o questionário das entrevistas abertas reflectiu a averiguação de igual oportunidades de participação dos CGRN e outros actores na concepção, implementação, monitoria e avaliação do processo de co-gestão de recursos florestais usando tanto a lei quanto o regulamento de florestas e fauna bravia e na implementação local de tais instrumentos legais – foi uma análise mais focada ao processo.

A questão de *Competence* averiguou-se no debate de *focus group*, no qual se esteve atento às capacidades/capital real dos actores envolvidos na co-gestão para debater os assuntos de co-gestão florestal com conhecimento e interpretação apropriada da legislação florestal, foi uma análise mais focada ao conteúdo. Para além do processo deliberativo implicar cidadania elevada (cidadão informado), Abelson et all (2003, p. 244), propõe ainda quatro elementos que foram considerados na avaliação do processo deliberativo: representação, estrutura do processo ou procedimentos, informação usada no processo, os resultados e as decisões resultantes do processo deliberativo.

Quanto à representação de Abelson et all (2003, p. 244), descrita acima, averiguou-se os critérios da composição dos CGRN, isto é, como é que os membros constituintes dos CGRN foram seleccionados. Para aferir este facto recorreremos à entrevistas guiadas com perguntas abertas. Para avaliar o quão os procedimentos de participação foram legítimos, razoáveis e justos, privilegiou-se as entrevistas abertas aos CGRN e o debate do grupo focal para aferir o seu grau de participação em comparação com a legislação florestal, nível em que essa participação ocorreu, disponibilidade de tempo para participação efectiva, resultados pragmáticos resultantes da sua participação nos processos em reuniões/processos de co-gestão de florestas e os seus benefícios reais.

As questões das entrevistas guiadas com perguntas abertas cingiram-se nos conteúdos/agendas de encontros anteriores tidos entre os actores envolvidos na co-gestão de florestas e os seus autores (quem os terá estabelecido), como é que foram apresentados e interpretados pelos mesmos actores.

Usamos, por último, discussões *Focus groups* a 4 grupos num total de 15 membros: governo, CGRN, sector privado, líderes tradicionais, líderes religiosos, médicos tradicionais. Para a análise

de dados da pesquisa agregamos os dados em tipologias que nos permitissem a classificação ou categorização e leitura consoante os objectivos, hipóteses e os quadros teóricos da pesquisa.

## 5. Enquadramento Teórico

Tendo raízes no “*facto social*”<sup>34</sup> de Durkheim (2001), a ideia de generalidade, exterioridade e coercitividade de normas sociais, “*classes sociais*”<sup>35</sup> de Marx, a ideia de existência de duas classes na sociedade, que são antagónicas e em conflito perene entre capital e trabalho, mas que cada uma necessária da outra, “*classe, estamento e partido*”<sup>36</sup> de Weber (2004), a ideia de existência de mais de duas classes Marxistas na sociedade e que se baseiam não somente na posse meios de produção mas noutros capitais tais como certificados/conhecimento, status, etc., Bourdieu (1989; 2007; 2008), vê a sociedade como constituída de campos diversos, constituídos por actores (colectivos ou singulares), em interacção competitiva ou de mercado, cujo resultado depende da posição do actor dentro do campo e fora dele e do capital relativo que possui (económico, social, cultural e simbólico). Retrabalhando e transcendendo as abordagens dos clássicos da Sociologia (Durkheim, Weber, Karl Marx) e outros autores, com a teoria de *Campo Social*, Bourdieu (1989), concebe a sociedade como um espaço social – campo, constituído de agentes com capitais diferentes, hierarquicamente diferenciados e em interacção competitiva contínua, hierarquicamente posicionados e em luta/competição intra e entre campos, cujo resultado depende do capital e posição que ele ocupa nos diferentes campos, isto é, na distribuição de poderes que actuam em cada um deles. Fugindo ao monodeterminismo marxista, Bourdieu acresce ao capital económico (no sentido marxista) o capital cultural, social, e o simbólico (este último Weberianamente concebido como prestígio/status/reputação, etc.) (FERREIRA *et all*, 1995, pp. 215-241). Todavia o mesmo autor, ressalta que nem todo poder exercido é manifesta ou objectivamente percebido, sentido ou notado, porquanto pode ser legitimado/catalizado por vários factores, tornando-se num *soft power*<sup>37</sup>. Os instrumentos de legitimação do *soft power* variam entre os Weberianos (burocracia, tradição e carisma) e outros, desde que esse poder seja exercido com cumplicidade e

---

<sup>34</sup> Durkheim, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. Trad. Eduardo Lúcio Noruega. 8ª edição. Lisboa, Editora Presença, 2001

<sup>35</sup> Marx, Karl. *O Manifesto Comunista*.

<sup>36</sup> Weber, Max. *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Vol. 2. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo, Editora Universidade de Brasília, 2004.

<sup>37</sup> Conceito muito usado em relações internacionais para exprimir relações de dominação aonde o objecto aonde recai o poder dificilmente tem consciência do facto de estar a ser dominado.

convivência dos que o sofrem ou sobre os quais recai o exercício de poder (FERREIRA et al 1995). A este fenómeno Bourdieu (1989, pp. 7-15), analisa sob o conceito de *Poder Simbólico*. Poder simbólico é tido como poder invisível, irreconhecível, exercido com cumplicidade dos que o sofrem, e que uma vez que lhes falta consciência do tal facto, quase que se torna mágico e permite obter o equivalente ao que se obtém pela força (tanto física como económica) (BOURDIEU, 1989, pp.7-15).

A secundar a teoria de campos recorreu-se à sociologia económica em busca da teoria de *Redes Sociais* de Granovetter (STEINER, 1995, 77-107; RAUD-MATTEDI, 2005, pp. 59-79), que fugindo o pressuposto de individualismo metodológico e escolhas racionais atesta dois princípios da acção dos indivíduos/grupos/firmas: por um lado a acção dos actores (singulares ou colectivos) é socialmente localizada e que não pode ser explicada fazendo-se referência apenas aos motivos individuais que o tenham causado; por outro lado, que as instituições sociais não surgem automaticamente mas sim, são socialmente construídas (ibidem). Daí deriva que a acção de actores sociais, colectivos (grupos, firmas, etc.) ou singulares, não pode ser interpretada somente como actos atómicos/isolados, mas em função da estrutura de relações/interacções/laços/vínculos directos ou indirectos, unilaterais ou pluriformes, que constituem a estrutura sob a qual depende e se deve interpretar a sua acção (económica e não económica) (ibidem).

Concretamente, “campo” no caso vertente, no contexto macro, se refere à esfera de gestão de recursos florestais onde se circunscreve a comunidade de Mucheve (e respectivos actores colectivos e singulares internos: CGRN, líderes comunitários, etc.). Mas, esta (a comunidade de Mucheve), antes de interagir com outros actores externos que perfazem a co-gestão florestal (governo e empresas madeireiras), encontra-se em interacção colectiva/institucional e singular dentro de si (dentro da comunidade em si). Todavia os 3 actores colectivos (governo, sector privado, comunidade), cada um por si, constituem subcampos dentro do campo macro (gestão de recursos florestais). Antes da relação entre os subcampos, existe a relação intra campos, e ambos foram objecto de análise sob *umbrella*<sup>38</sup> da teoria de campo social, subsidiada pelo conceito de redes sociais e poder simbólico. Refere-se por um lado ao facto de que o papel da comunidade de

---

<sup>38</sup>Perspectiva.

Mucheve (representado pelo CGRN na gestão de florestas) foi entendido na sua interacção interna (interacção de actores colectivos e singulares que perfazem a comunidade) e com outros actores externos envolvidos no processo de co-gestão florestal. Essa gestão comunitária de recursos florestais é baseada na imagem de comunidade constituída de actores colectivos (instituições) e singulares (pessoas) com capital e interesses diferentes e contrastantes em interacção assimétrica interna e externamente. Por outro lado, não havendo harmonia e equidade de capital dentro de cada subcampo (comunidade, Governo, empresas madeireiras) e havendo interacção entre esses actores colectivos, que permite o estabelecimento de laços ou redes sociais entre actores colectivos, a capacidade de influência e barganha dos actores individuais e colectivos é diferente.

## **6. Resultados da pesquisa**

### **6.1 Constituição do CGRN e a aplicação da Legislação florestal**

A constituição do CGRN não obedeceu a representatividade de outras organizações da sociedade civil ou de base comunitária local previstas na legislação florestal vigente. O CGRN da comunidade de Mucheve é composto por 22 membros, correspondendo a 11 povoações (2 membros por cada povoação). Os constituintes do CGRN foram eleitos numa reunião comunitária sob democracia participativa<sup>39</sup> ou directa, em casa do régulo, tendo como base critério moral de “bom comportamento” ou “boa reputação”. Os membros do CGRN foram eleitos pela população e confirmados/homologados pelos líderes tradicionais na pessoa do régulo e seus subchefes (chefes de povoações e *sagutas*). “Bom comportamento”, que foi pública ou democraticamente provado, segundo eles, engloba os seguintes elementos: “não ser alcoólatra”, “não ser adúltero/a”, “ser trabalhador dedicado”, “ser honesto”.

### **6.2 Concessão de Licenças de Exploração Florestal**

O processo de concessão de licenças de exploração florestal ainda se encontra centralizado a nível provincial e ainda não é totalmente participativo e transparente. Não é totalmente participativo, porque os membros do CGRN, para além de não participarem de todos os encontros dos madeireiros com os líderes tradicionais locais, onde muitas vezes não fazem parte ou chegam depois do fim do encontro, não dispõem de informação clara sobre os requisitos para a obtenção

---

<sup>39</sup>Também tida como democracia directa, é aquela em que as decisões são feitas colectivamente por aqueles em que lhes estão sujeitas (Giddens 2008)

de licenças<sup>40</sup>. Uma vez não totalmente participativo dificilmente se pode falar de transparência, aliás outras negociações com madeireiros não são do conhecimento do CGRN e este não tem conhecimento pleno de todas actividades de exploração florestal dentro da comunidade, nem o número de madeireiros que operam na comunidade de Mucheve muito menos o tipo de licenças que portam<sup>41</sup>. “...atitovizi....avona ...madzimambo... ndiwo anozvizia zvesse...”<sup>42</sup> – Secretário do CGRN. O mesmo disse o tesoureiro do CGRN, quando perguntado sobre a quantidade de dinheiro que tinha na caixa “...andina tchiro....ne mare yakona andiizi....ndinondoimira madzimaboo...”<sup>43</sup>. A informação sobre o processo de concessão de licenças difere grandemente entre os membros do CGRN, líderes tradicionais, membros do governo e o sector privado. Todos os membros do governo e o operador madeireiro entrevistados (director do SDAE, técnico do SDAE, Chefe do Posto Administrativo de Muxúngue e Chefe da Localidade de Mucheve e um madeireiro) afirmaram que a obtenção de licenças para exploração de toros acontece depois dum contacto preliminar do potencial operador madeireiro com a comunidade, onde se avalia a disponibilidade de espécies que o operador precisa e negocia com a comunidade as condições de operação. Contudo os membros do CGRN não conhecem todos os processos envolvidos neste processo, aliás afirmam serem marginalizados, daí não terem conhecimento de todos os operadores florestais locais e que às vezes muitos operadores florestais entram em contacto com o CGRN já na posse de documentos somente para informá-los da sua legalidade.

### **6.3 Fiscalização da exploração florestal de operadores madeireiros**

O processo de fiscalização florestal por parte do CGRN em Mucheve-Sede é deficiente, pois os indivíduos constituintes do CGRN (2 por cada povoação), não dispõem tanto de capital imaterial (capital sociocultural: conhecimento efectivo da legislação florestal, escolaridade, coesão interna, desenvolvimento organizacional interno, cooperação com outras organizações de base comunitária e governo etc.), quanto de capital material (meios para fiscalização: transporte, armas, fardamento, etc.). Ademais, até ao momento, não foram dados quaisquer passos significativos para colocar estes actores com um estatuto<sup>44</sup> e as condições necessárias para realizar com êxito, a sua função, muito

---

<sup>40</sup> Dados da pesquisa.

<sup>41</sup> Idem

<sup>42</sup> “...não temos conhecimento de nada, os líderes tradicionais é que sabem tudo...”

<sup>43</sup> “...não tenho nada...nem sei quanto temos....espero dos líderes tradicionais.....”

<sup>44</sup> Nos termos do artigo 37, n.º4, da Lei de Florestas e Fauna Bravia, segundo o qual “a fiscalização florestas é exercida pelos fiscais de florestas e fauna bravia, pelos fiscais ajuramentados e pelos agentes comunitários nos termos e condições a definir por diploma próprio”. Para o primeiro caso este diploma veio a ser aprovado –o Estatuto dos Fiscais

em parte pelas próprias dificuldades que caracterizam a afirmação do modelo de Maneio Comunitário dos Recursos Naturais<sup>45</sup>. Aliás o SDAE (Governo), também dispõe de recursos humanos e materiais escassos.

Os membros do CGRN apreenderam um camião ilegal/furtivo carregado de toros na comunidade, que operava sem consentimento do CGRN, mas que, depois de reportado ao governo distrital não se soube da resolução ou *feedback* e dos passos tomados subsequentemente. Este facto para além de desmotivar o CGRN mostra inclusive fragilidades institucionais locais (SDAE, CGRN, líderes tradicionais, etc.), no sentido de vulnerabilidade quanto à corrupção e corrói a confiança do CGRN às instituições parceiras, pois eles acreditam que dificilmente alguém pode cortar árvores com motosserra (com um ruído ensurdecador) ou introduzir camiões sem que ninguém ouça. A falta de *feedback* pelo governo corrói também alguns dos aspectos acima expostos (cooperação com outras organizações de base comunitária, madeireiros e governo etc.). “...*tchipo tacabata carro ye mathimba macore acapinda....atchito tazva tchiro....anotoziana ne amweni edu o wurumende...ngokuti munhu aangatcheki mathimba....kutchia motosserra sem cuzika....alipo anobata nawo....anoziana...*”<sup>46</sup> - *Secretário do CGRN*. A apreensão de madeireiros furtivos foi ainda reportado pelo Director do SDAE numa outra comunidade, mas que, segundo ele, o CGRN não comunicou ao SDAE e decidiram prender sozinhos. Mas quando o perguntamos sobre o desfecho do caso, limitou-se dizendo “....*sabe como é que é....os madeireiros usam seus trunfos para se livrarem....*”.

---

de Florestas e Fauna Bravia de Moçambique, aprovado pelo Diploma Ministerial 128/2006, de 12 de Julho; para os demais sujeitos ainda não foi concretizado.

<sup>45</sup>Veja-se SITO, A. Almeida, GUEDES, Benard S., SITO, Sílvia N. D. Maúse (2007), *Avaliação dos modelos de manejo comunitário de recursos naturais em Moçambique*, Maputo, Ministério da Agricultura/FAO, Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal; MACKENZIE, Catherine/RIBEIRO, Daniel (2009), *Tristezas Tropicais – Mais Histórias Tristes das Florestas da Zambézia*, Maputo, Justiça Ambiental/ORAM; CHIDIAMASSAMBA, Catarina (2010), *Estágio Actual de Funcionamento do Programa Tchuma-Tchato*, não publicado, Maputo, KSM, AMBERO e ATCF; SERRA, Carlos Manuel (2014), *Estado, Pluralismo Jurídico e Recursos Naturais*, Maputo, Escolar Editora.

<sup>46</sup> “...desde que apreendemos um carro ilegal com toros nos anos passados...não temos feedback...devem-se conhecer com outros nossos colegas ou o governo...pois o som de motosserra não é imperceptível...há coniventes...conhecem-se”.

#### **6.4 Participação do CGRN na exploração de recursos florestais e alocação dos 20% de responsabilidade social**

A gestão florestal e alocação dos 20%<sup>47</sup> de responsabilidade social a nível da comunidade são dominadas pelos líderes tradicionais (régulos, chefes de povoações e “*sagutas*”) e não o CGRN, pois, são eles que determinam o seu uso e alocação dos benefícios/recursos daí provenientes e aos quais o CGRN deve reportar<sup>48</sup>. Existe défice de participação do CGRN devido a escassez de capital cultural (por ex.: baixa escolaridade); simbólico (os líderes tradicionais são mais respeitados pela comunidade do que os CGRN-inclusive pelos CGRN, daí decidirem o destino dos 20% de responsabilidade social); social (por ex.: fraco desenvolvimento organizacional, sem infra-estrutura – usam a casa do régulo); económico (por ex.: houve casos de maximização de interesses singulares em detrimento dos colectivos/institucionais – uso de recursos colectivos para fins pessoais em detrimento do CGRN assim como é o caso de apreensão de camião com toros – convivência de alguns em troca de incentivos; desvio de dinheiro por parte do secretário do CGRN para compra de motorizada pessoal, etc.). A participação do CGRN nos processos de exploração não é significativa, porque ele (o CGRN) não participa em todos os fora<sup>49</sup> ou passos de exploração florestal, que é dominado por outros actores (governos locais, régulos, chefes de povoações e *sagutas*). O mesmo se pode dizer dos 20% de responsabilidade social pois quem decide o propósito e alocação dos mesmos são os líderes tradicionais (“20%” de responsabilidade social é mero *slogan*, pois tanto o CGRN como os líderes tradicionais não têm acesso ao montante global do qual ele deriva, tornando-se assim num simples acto de fé<sup>50</sup>). Ademais a participação do CGRN na co-gestão florestal na comunidade de Mucheve reflecte o dilema de transição ou convivência da tradição com a modernidade descrita por Giddens (1991). A resistência do poder tradicional baseado no direito consuetudinário/costumeiro perante o CGRN baseado no direito positivo moderno (pessoa colectiva jurídica e independente) – o tradicional e o moderno estão encrustados, combinados ou encruzilhados. Este facto revela-se na posição dupla, tripla ou indefinida do régulo e o seu elenco (chefes de povoações e *sagutas*), que podem representar o Governo, a comunidade e ambos (Governo e Comunidade) na relação com o mundo metafísico (como líderes

---

<sup>47</sup> Conforme vem na “introdução” do artigo (Diploma Ministerial nº93/2005 de 4 de Maio), é o valor legal que deve-se dar às comunidades locais (donde se extrai os toros), que deriva do somatório das licenças de exploração florestal numa dada comunidade.

<sup>48</sup> Dados da pesquisa.

<sup>49</sup> Plural de “fórum”.

<sup>50</sup> Dados da pesquisa.

espirituais/sacerdotes tradicionais). Contudo, a usurpação do espaço do CGRN pelo poder tradicional é por eles (membros do CGRN) consentido, pois, quando perguntados sobre o que fizeram e fazem para reverter a situação limitam-se a dizer que os líderes tradicionais são “*mambos*”<sup>51</sup>.

**Tabela 1: Desembolso dos “20%” de responsabilidade social para comunidade de Mucheve desde 2010 até à altura da pesquisa<sup>52</sup>**

Ano	“20%” de responsabilidade social depositado pelas empresas madeireiras (mts)	Valor levantado pelo CGNR (mts)	Valor mantido na Conta pelo CGRN (mts)	Valor depositado a conta prazo pelo CGRN (mts)	Valor em circulação sob empréstimo (mts)	Valor reembolsado (mts)
2010	90.000,00	70.000,00	20.000,00	-	45.000,00	-
2014	159.000,00	100.000,00	34.000,00	25.000,00	100.000,00	-
Total	249.000,00	170.000,00	54.000,00	25.000,00	145.000,00	-

Fonte Oral: CGRN de Mucheve (Dados da pesquisa).

### 6.5 Impacto dos 20% de responsabilidade social na comunidade de Mucheve-Sede

O impacto dos 20% de responsabilidade social ainda não é significativo/visível no desenvolvimento local da comunidade de Mucheve. Este facto deriva do facto de, até então, não haver desembolso algum dos empréstimos feitos, não existem infra-estruturas económicas construídas com base neste valor e nem existem infra-estruturas sociais significativas. Existem alguns benefícios de cariz filantrópico (pois não fazem parte dos 20% de responsabilidade social, daí às vezes serem prometidos e não cumpridos) tais como algumas chapas mencionadas que cobriram parte de algumas escolas, que sem informação segura, disseram que se situava entre 20 chapas, com grande parte ainda por receber. Algumas escolas cobertas por estas chapas são: Escola

<sup>51</sup> Líderes legítimos.

<sup>52</sup> Todos os montantes foram alocados pelos líderes tradicionais sem envolvimento do CGRN, razão pela qual o tesoureiro do CGRN não tem registo algum desta alocação.

Primária Completa de Mucève, Sala Anexa de Nhapassa, Escolas primárias do Primeiro Grau de Marwa e Mutondonha).

Para além dos 20% de responsabilidade social, existem outras formas de benefício da exploração florestal em geral para a comunidade reportados por todos os entrevistados dos 4 actores são: empregos temporários de curta duração para membros da comunidade locais como sinaleiros ou guias para localização das espécies que a licença do operador sugere. Embora não tendo o número exacto de cor, eles disseram que estão empregues mais ou menos 4 membros da comunidade de Mucève e que o restante vem da Sede distrital de Chibabava.

A inexistência de impacto significativo dos 20% de responsabilidade social na comunidade de Mucève-Sede, está também associado ao facto de Mucève (como qualquer local a redor de Muxúngue) ter residentes que fazem negócio ou investem em Muxúngue (vila-satélite em termos de comércio). Este facto faz com que muitos peçam dinheiro dos 20% de responsabilidade social em Mucève e invistam em Muxúngue e não em Mucève (com fraco dinamismo económico) – maximização de interesses pessoais.

## **6.6 Processos deliberativos**

O CGRN tem uma participação não significativa nos processos deliberativos, porque, não dispõe de capital sociocultural suficiente: conhecimento da legislação florestal, fonte dos 20% de responsabilidade social, baixa literacia, falta de desenvolvimento da organização, coesão, não tem informação sobre o valor das licenças dos operadores madeireiros (donde deriva os 20% de responsabilidade social), baixa literacia, fraco desenvolvimento organizacional (falta de registos regulares de entradas, saídas, lucros dos 20% de responsabilidade social), escassez de encontros regulares do CGRN, etc.). Isso se pôde notar aquando do encontro de monitoria do técnico do SDAE com o CGRN, líderes tradicionais e um operador madeireiro que resultou numa reunião predominada por uma abordagem expositiva do técnico do SDAE do que elaboração conjunta com os participantes.

Estiveram representados todos os sectores envolvidos na co-gestão florestal (governo, sector privado, líderes tradicionais e o CGRN), os procedimentos foram razoavelmente democráticos na medida em que após a apresentação e discurso do técnico do SDAE (que nem todos os membros

do CGRN o conheciam e nem todos o compreenderam por não falarem bem a língua portuguesa), foi dado espaço para os participantes se expressarem. Contudo, houve pouca participação dos presentes devido aos factores já mencionados em especial ao facto de não falarem e compreenderem bem a língua portuguesa – língua na qual vem escrita a legislação florestal. No final as decisões e recomendações vieram do técnico do SDAE. Ademais as pessoas não se manifestam livremente ou abertamente na presença do régulo, cujo poder não é meramente mundano, mas carregado também de grande teor tradicional, sagrado e mágico.

## **7. Conclusões e recomendações**

### **7.1 Conclusões**

O papel da comunidade de Mucheve-Sede na co-gestão florestal é deficitário, porque, ela (a comunidade) é composta por actores colectivos e singulares com menos capital (cultural, social, económico e simbólico). O poder tradicional tem mais influência no processo de acesso, uso, benefício e alocação de recursos provenientes de exploração florestal dentro da comunidade, em especial dos 20% de responsabilidade social. Este facto é acrescido pela falta de representatividade na composição do CGRN e da posição multifacetada do poder tradicional.

A comunidade de Mucheve (e o CGRN inclusive) não é composta somente por actores colectivos (instituições) ou singulares (indivíduos) de gestão de recursos florestais somente em cooperação ou harmonia tal como vem no conceito de comunidade na lei florestal moçambicana mas ela é constituída também de actores (singulares e colectivos) em competição ou luta (intra e inter actores colectivos) por satisfação de interesses particulares (mobilizando todos os recursos possíveis) em detrimento dos interesses colectivos comunitários – teoria de campo de Bourdieu) (ex.: os mutuários dos 20% de responsabilidade social investem em Muxungue -“hub” económico – do que localmente; a conivência dos actores envolvidos na co-gestão florestal com os madeireiros furtivos como e o caso da apreensão de camião ilegal pelo CGRN sem retorno, etc.).

Uma vez não mantendo somente relações de cooperação, os actores estabelecem laços/vínculos – redes sociais de Granovetter com outras instituições colectivas ou singulares rumo à maximização de interesses particulares (ex.: entrada do auxiliar administrativo da Localidade no CGRN como Secretário sem eleição e consentimento do CGRN, a apreensão de operadores florestais furtivos e

desvio de fundos dos 20% de responsabilidade social pelo secretário do CGRN para compra de motorizada pessoal).

Com poder não somente laico através do decreto 15/2000 (o régulo é uma estrutura que representa o governo na comunidade) mas também tradicional e religioso ou sagrado (representa a comunidade para o governo e constitui elo de comunicação/ligação entre os vivos e o mundo metafísico através de cerimónias para ambos governo e comunidade). O poder exercido pelos líderes tradicionais é em parte legitimado, catalisado pelo CGRN – corroborando assim com o conceito de poder simbólico de Bourdieu (1989). Essa posição multiforme dificulta a compreensão do papel efectivo dos régulos na sua interacção com o CGRN pois não está claro sob que papel actuam na sua relação com o CGRN.

O CGRN tem défice de capital sociocultural (literacia, legislação florestal, competências, organização, coesão, etc.) e isso dificulta sua efectiva participação e barganha, daí a corroboração com os conceitos de “*entitlement*” e “*endowment*” de Leach (2006), “*fairness*” e “*competence*” de Webler (1995), no sentido de que direito sem capacidade é insignificante, para além de que todos os elementos de Abelson et al. (2003), foram observados, mas que, a falta de domínio dos instrumentos legais e organizacionais e a maximização de interesses singulares inibe-os de participação significativa.

Ser membro do CGRN em Muccheve acarreta um sentido de “emprego” ou “oportunidade de renda”, pois implica dispêndio de energia e tempo, mas, não existe um mecanismo formal de recompensas para o CGRN. Este facto agrava-se pelo facto de mais de 90% dos constituintes deste CGRN não terem emprego formal (dedicam-se somente à agricultura de subsistência e itinerante).

## **7.2 Recomendações**

É preciso garantir representatividade de instituições de base comunitária, sector privado e o governo na constituição do CGRN. Na concepção de políticas de gestão florestal é de capital importância ter em conta não somente uma visão paradisíaca da relação dos actores que perfazem a gestão de recursos florestais (Governo, CGRN, Sector Privado), mas, também uma perspectiva de competição e de conflito (onde os actores mais capacitados em termos de recursos materiais e imateriais tendem a ter mais barganha) e que a comunidade constitui o elo mais fraco em termos

de capacidades ou informação. O carácter não harmonioso de interesses dos actores estende-se também às relações de actores intra- campo (ou de subcampos) tal como é o caso da comunidade em si.

É preciso capacitar os actores comunitários (CGRN, líderes tradicionais, etc.) em legislação florestal e em desenvolvimento organizacional. A gestão e alocação dos 20% de responsabilidade social deviam ser reservadas ao CGRN (como instituição juridicamente reconhecida) e que as outras organizações de base comunitária sejam meros parceiros. O CGRN deve ter acesso à fonte donde se deduz os 20% de responsabilidade social sob risco deste termo continuar a ser um mero *slogan* sem conteúdo.

Sendo ser membro do CGRN em Mucheve acarreta um sentido de “emprego” ou “oportunidade de renda”, pois, implica dispêndio de tempo e energia. É preciso estabelecer um mecanismo formal de distribuição de recompensas aos membros constituintes do CGRN.

### **Referências bibliográficas**

ABELSON, Júlia *et all.* *Deliberations about deliberative methods: Issues in the design and evaluation of the public participation process.* Social Science & Medicine 57, 2003.

ABELSON, Júlia e GAUVIN, François-Pierre. *Assessing the Impacts of Public Participation: Concepts, Evidence and Policy Implications.* Research Report P/06 Public Involvement Network, 2006.

BILA, Adolfo & SALMI, Jyrki. *Fiscalização de Florestas e Fauna. Bravia em Moçambique. Passado, Presente e Acções para Melhoramento.* Imprensa Universitária, Maputo, 2003

BLOMGREN, Emilie & LINDKVIST, Jessica. *Shallow roots of local development or branching out for new opportunities. A field study on how local communities in Mozambique may benefit from investments in land and forestry exploitation.* Spring, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Poder Simbólico.* Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_. *A Economia das Trocas Simbólicas.* 6ª Edição. São Paulo: Presença, 2007

\_\_\_\_\_. *Razões Práticas Sobre a Teoria de Acção.* 9ª ed. Trad. Mariza Corrêa. São Paulo: Papyrus, 2008

BRANDÃO, M. Fátima e FEIJÓ, Rui Graça. *Entre Textos e Contextos: Os Estudos de Comunidade e as Suas Fontes Históricas, Análise Social.* Vol. XX, 1983.

- CHIPANGA, Hercília Benedicto (). *Envolvimento das Comunidades Locais na tomada de decisões sobre os recursos florestais. Estudo de caso de Mucombedi-Nhamatanda*. Maputo, 2005.
- DE LUCA, Andréa Quirino et all. *O Conceito de Comunidade na Educação Ambiental*. V Encontro Nacional da Anppas 4 a 7 de Outubro. Florianópolis - SC –Brasil, 2010.
- FERREIRA, Carvalho et all. *Sociologia*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
- FREIXO, Manuel João Vaz. *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa, Instituto Piaget, 2011.
- GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia*. 6ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- HAIJAR, R. F. et all. *Is Decentralization Leading to Real Decision-Making Power for Forest-dependent Communities? Case Studies from Mexico and Brasil*. *Ecology and Society* 17(2012) (1):12. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-04570-170112>.
- MANHIÇA, Herminigildo Nassone. *Papel das comunidades Locais na Gestão de Recursos Naturais: Estudo de Caso do distrito de Mocímboa da Praia*. Maputo, 2004.
- MAPEDZA, Everisto; MANDONDO, Alois. *Environmental Governance in Africa. Co-Management in the Mafungausti State Forest Area of Zimbabwe - What Stake for Local Communities?* World Resources Institute. Washington DC, 2002.
- MAXIMIANO, José Mário. *Análise do Papel das Autoridades Tradicionais no Maneio Comunitário dos Recursos Naturais no Regulamento de Napaua e Massana na Reserva Florestal de Mecubúri-Nampula*. Maputo, 2002.
- MINAG. Direção Nacional de Terras e Florestas. *Estudo do impacto do Diploma Ministerial n°93/2005 de 4 de Maio sobre os mecanismos que regulam a canalização dos 20% das taxas de exploração florestal e faunística às comunidades*. Maputo, 2012.
- NYGREN, Anja. *Development Discourses and Peasant –Forest Relations: Natural Resources Utilization as Social Process*. IN: *Development and Change*. Vol. 31. Institute of Social Studies. UK: Blackwell Publishers, 2000.
- PERUZZO, Cicilia M. Krohling e VOLPATO, Marcelo de Oliveira. *Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença*. São Paulo: Líbero, 2009.
- RAUD-MATTEDI, Cécile. *Análise Crítica da Sociologia Económica de Mark Granovetter: Os Limites de uma Leitura do Mercado em Termos de Redes e Imbricação*. *Política e Sociedade*. Nº 6, 2005.

RIBOT, Jesse C. e LARSON, Anne M. *Democratic Decentralisation Through a Natural Resource Lens*. London and New York, Routledge, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social. Métodos e Técnicas*. 3ª ed., São Paulo: Atlas, 2008.

STEINER, Philippe. *A Sociologia Económica*. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski. Paris, LA DÉCOUVERTE, 1999.

USAID. *Mozambique CBRM Country Profile*. 2011.

ZOLHO, Roberto. *Mudanças Climáticas e as Florestas Moçambique*. Amigos da Floresta/Centro de Integridade Pública, 2010.

### **Legislação**

Boletim da República. *Lei n° 10/99 sobre a Lei de Florestas e Fauna Bravia, de 7 de Julho de 1999*. Maputo: Publicação Oficial da República de Moçambique, 1999.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 12/2002 sobre o Regulamento da Lei de Florestas e Fauna Bravia, de 6 de Junho de 2002*. I Série. Maputo: Publicação Oficial da República de Moçambique, 2002.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 8/2003, sobre os Órgãos Locais do Estado (LOLE), de 19 de Maio de 2003*. I Série, n°20. Maputo: Publicação Oficial da República de Moçambique, 2003.

\_\_\_\_\_. *I Série n° 18. Diploma Ministerial n° 93/2005*. Ministério da Agricultura, Turismo e das Finanças. Maputo: Publicação Oficial da República de Moçambique, 2005.

\_\_\_\_\_. *I Série n°14. Política e Estratégia de Desenvolvimento de Florestas e Fauna Bravia*. Maputo: Publicação Oficial da República de Moçambique, 1997.

Conselho de Ministros. *Decreto 12/2002 de 6 de Junho sobre o Regulamento da Lei n° 10/99, de 7 de Julho, Lei de Florestas e Fauna Bravia*. República de Moçambique.

Moçambique. *Diploma Ministerial no.107A/2000. 25 de Agosto de 2000*.

## **Participação da Sociedade Civil na Formulação e Avaliação de Políticas Sociais no Âmbito da Democracia Participativa – o Caso de Moçambique**

Pedrito Cambrão<sup>53</sup>

### **Resumo**

---

---

Este artigo tem como objectivo perceber a actual situação da sociedade civil moçambicana e suas organizações, do ponto de vista sociológico, no que tange ao seu papel na formulação e avaliação de políticas sociais, no âmbito da democracia participativa, desde a Constituição da República de Moçambique de 1990 – que trouxe a abertura para a liberdade de associação e de expressão, bem como a de participação política – até aos dias de hoje/2016. E, mais que isso, contribuir para uma democracia e sociedade desejada, ajudar à formação de uma sociedade civil forte, “civilizada”, interventiva, proactiva, rumo a um Moçambique mais democrático, inclusivo, justo e sustentável.

---

---

**Palavras-chave:** sociedade civil (moçambicana), políticas sociais, democracia participativa.

## **Participation of Civil Society in the Formulation and Evaluation of Social Policies within the Framework of Participatory Democracy - Case of Mozambique**

### **Abstract**

---

---

The aim of this essay is to perceive the current situation of the Mozambican social society and its organizations, from the sociological point of view, as regards to its role in the design and evaluation of the social politics, in the scope of participatory democracy, since the Constitution of the Republic of Mozambique/1990 – which brought on opening to the freedom of association and of speech, as well as of political participation – up to nowadays – 2016. And, more than that, to contribute for a desired democracy and society, to help for the formation of a strong, “civilized”, interventional, proactive civil society, towards a more democratic, inclusive, just and sustainable Mozambique.

---

---

**Keywords:** (Mozambican) Civil Society, Social Policies, Participatory Democracy.

### **Introdução**

Nos dias de hoje o nacionalismo originário (Estado-nação) é substituído por aquilo que Jurgen Habermas (1990), chama de “*pluralismo constitucional*”. Devem ser assegurados não apenas os direitos de segurança social como também o reconhecimento das diferentes formas de vida cultural – democracia participativa e pluralista (Fernandes, 2014). Anthony Giddens (2008) fala da democracia dialógica cujo fim é moldar os programas de acção e as actividades dos cidadãos na vida política. O diálogo, como “*capacidade de gerar confiança activa*”, estende-se às diversas

---

<sup>53</sup> Frade Franciscano e Doutor em Sociologia pela Universidade do Porto – Portugal.

modalidades da vida social. A política dialógica entra no processo de “*democratização da democracia*” (SANTOS, 2013), como veículo de representação de interesses numa arena mais alargada do campo político.

Inspirados por Pierre Bourdieu, que afirma que “*a Sociologia é um desporto de combate*”, e por Pedro Abrantes e Mbangula Kátumua (2014), que advogam que “*os sociólogos são frequentemente incómodos*”, quisemos fazer jus a esse espírito reflexivo, combativo e incomodativo, rumo a uma democracia e sociedade desejada em Moçambique. Quisemos pensar diferente dos radicais e extremistas; dos ideólogos, aqueles que conduzem os seus partidos para um fechamento; dos economistas triunfalistas que navegam em indicadores e modelos macroeconómicos e se avaliam pelos resultados projectados, mesmo quando estes não se repercutem na vida do cidadão, ou seja, dos que se preocupam, apenas, com o PIB descurando o IDH, ou então, dos que se preocupam com políticas monetárias, económico-financeiras em detrimento das (políticas) sociais<sup>54</sup>.

Portanto, com as políticas sociais tem-se em vista a melhoria do bem-estar social, onde os benefícios de crescimento económico devem alcançar todas as pessoas de forma justa. Por isso, a solidariedade, a redistribuição, a justiça social e económica (correção das desigualdades sociais), rumo a uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e sustentável.

## **1. Contextualização e Problematização do Tema**

Num mundo globalizado, complexo e pluralista, a democracia representativa anda desajustada em relação aos relógios da história, daí que deva ser revista, para acomodar outras experiências de (con)vivência, rumo ao bem-estar social. Vivemos numa época em que, por um lado, o Estado enfrenta sérias complexidades para fazer face às suas obrigações e, por outro, o mercado vive um momento de euforia, que, com a globalização da economia, gera as políticas neoliberais que fragilizam o Estado na sua função de regulação e de provedor do bem-estar social. O Estado não consegue impulsionar um conjunto de políticas sociais consequentes para eliminar os problemas que afectam excessivamente a vida do dia-a-dia das famílias e das comunidades locais que incluem a sociedade nos domínios de segurança, do crime, da droga, da violência, da pobreza e da miséria.

---

<sup>54</sup> Que segundo Silva (2013), é um conjunto de políticas públicas voltadas para o campo da protecção social, ou para a defesa dos direitos sociais.

A vitalidade de um país situa-se no espaço que proporciona para a formulação e confrontação de visões. Um país com uma visão apenas é um país asfíxiado, se não mesmo um país morto. A nossa história colonial prova isso. Justamente porque se procurou reduzir a ideia de Moçambique à vontade do colonial português, surgiram novos espaços de contestação, imaginação e sonho, como atesta Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 10), “(...) o colonialismo, para além de todas as dominações injustas e violentas, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”.

O mesmo cenário repetiu-se no período pós-independência, quando tudo girava em torno da ideologia do Partido no Poder - Frelimo. Por isso, hoje, sentimo-nos motivados e impelidos a entrar no debate para um Moçambique alternativo, ou seja, julgamos que, com a sociedade civil, tem-se uma palavra a dizer para o bem-estar social ou qualidade social deste Moçambique que atravessa diversos problemas: pobreza absoluta, desigualdades e exclusões sociais extremas, assimetrias sociais e regionais escandalosas, instabilidade político-militar, baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), alto índice de corrupção, dívidas ocultas, secretas, ilegais, mas que se pretende que sejam socializadas, isto é, públicas etc.

Entendemos que todos nós – como cidadãos - somos chamados a ser “*agentes racionais e maximizadores*” – utilizando o termo de Léon Walras (1997) que quer dizer, ser protagonistas do desenvolvimento do país. O protagonismo pressupõe abertura política e social, que se manifesta na liberdade de pensamento como investimento do desenvolvimento. Esta é a democracia que almejamos, como campo de intercessão e de convergência de ideias, opiniões, interesses, propícia para a construção de um verdadeiro Estado de direito democrático.

Segundo dados do primeiro estudo sobre o Índice da Sociedade Civil em Moçambique (2007), levado a cabo pela FDC (Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade), que contou com a parceria do PNUD, a Fundação Aga Khan, a CIVICUS, o estágio de mais de 5 mil OSCs (Organizações da Sociedade Civil), no respeitante a mecanismos de monitoria das acções de desenvolvimento social, é *frágil*. Todavia, há vozes que discordam dos resultados do estudo, como

são os casos de José Negrão (2003) e Lina Soiri (1999), que advogam que a influência das OSCs nas políticas sociais é significativa: na ausência ou na fraqueza da representação do Estado, são as OSCs (inter)nacionais que preenchem o vazio de muitas comunidades, como forma de “*descentralização por defeito*”. Ainda nesta esteira, Janaina Homerin (2005), arrola que as actividades das OSCs de âmbito social são bem aceites e até incentivadas pelo governo, porém, quando se trata das que penetram a esfera política, o governo mostra-se reservado.

Entretanto, partindo das díspares constatações dos diversos autores acima referidos, e não só, quisemos cruzar campos de saber, questionar o presente da sociedade civil moçambicana e contribuir (com alternativas) para uma sociedade civil forte e um Moçambique melhor. Quisemos, exactamente, saber qual o impacto da acção da sociedade civil no âmbito sociopolítico e económico do país. Estará ela a servir ou prosseguir os propósitos que dela se espera(va)? Não será, antes, uma reprodução meteórica do Estado em pessoas? Ou então, qual tem sido a sua influência nas políticas sociais no âmbito da democracia participativa?

Para a prossecução dos nossos objectivos, priorizamos a representatividade social (*pesquisa qualitativa*) no lugar da diversidade estatística (*pesquisa quantitativa*) (GUERRA, 2006), pois acreditamos que, muitas vezes, estatísticas representam números e, estes podem estar errados ou serem manipulados – olhando para a realidade do campo de pesquisa – Moçambique. Como *estudo de caso* pretendeu-se analisar o fenómeno de uma forma profunda, visando compreender a sua singularidade e globalidade simultaneamente (YIN, 1994). Como técnicas, optamos pelo diário de bordo, análise documental, análise do discurso, observação e entrevista individual e grupal.

A nossa pesquisa incidiu sobre a cidade e província de Maputo, bem como sobre a província de Gaza. Maputo, por ter a maior concentração de OSCs e as suas (sedes). Gaza, pelo facto de ter um fórum (FONGA) relativamente activo, numa província tida como bastião da FRELIMO. Para tal, foram elaborados (quatro) guiões de entrevistas, distribuídos da seguinte forma: 15 (quinze) representantes da sociedade civil/OSCs, 10 (dez) representantes do governo, e 1 entrevista a um grupo focal. Foram, ainda, entrevistados 5 (cinco) informantes-chave, pelo seu conhecimento específico ou do ambiente da sociedade civil.

## **2. Sociedade Civil Moçambicana e Democracia Participativa**

Durante muito tempo, acreditou-se que o direito de voto era a única via de expressão do Povo, através do qual este podia decidir sobre a vida do país. Porém, governos houve que, mesmo com esse privilégio assegurado, continuavam a governar os seus povos com mão de ferro. São casos destes, os governos da Europa do Leste (Geórgia, Letónia e Lituânia, só para citar alguns), bem como alguns governos africanos (Guiné-Bissau, como um caso bem recente e elucidativo. E, porque não, Moçambique!?).

Gradualmente, a sociedade apercebeu-se da prepotência dos Estados e governos e do seu crescente incumprimento com as suas obrigações. Cresceu no seio da sociedade a ideia de participar na gestão dos assuntos do Estado sem substituí-lo, tornando-se, ao invés de opositora, sua parceira forte para a solução de vários problemas sociais, económicos e políticos. Daí que surjam conceitos como “*sociedade civil organizada*”, que pretende limitar os poderes abusivos do Estado e do governo, ajudando, por um lado, a construir uma sociedade mais justa e menos assimétrica e, por outro, chamando a atenção para os excessos praticados pelo governo e Estado, com vista a garantir os demais direitos e deveres dos cidadãos.

A democracia começa por admitir a diferença no pensar a realidade. Os conflitos políticos e sociais desestruturantes começam, geralmente, com a não admissão de visões diferentes sobre a mesma realidade e se exacerbam – como em Moçambique – na intolerância e na consequente exclusão dos outros (partidos políticos da oposição, sociedade civil (organizada), confissões religiosas “relutantes”). Uma sociedade democrática é aquela na qual a liberdade e a igualdade se tocam e se confundem (TOCQUEVILLE, 2000 *apud* FERNANDES, 2014).

O cidadão – como indivíduo tornado sujeito livre, pensante, responsável e actor do seu desenvolvimento e da sociedade na qual está inserido – é capaz de falar e de agir quando for capaz de pensar no direito e na responsabilidade da sua liberdade. É aqui onde a sociedade civil organizada exerce um papel fulcral, pois é o espaço onde o cidadão partilha e luta com outros cidadãos pelos mesmos objectivos e pela satisfação das suas necessidades individuais e colectivas. As OSCs expressam, portanto, a forma de estar no mundo e de organização da sociedade civil.

Os partidos políticos, por outro lado, conhecem um forte desgaste, enredados como estão, por vezes, em ideologias serôdias de que têm dificuldades em se libertar. Esses mesmos partidos são portadores de interesses, não raro espúrios, e a própria actividade política tornou-se fonte e factor de corrupção. Uma tal situação não deixa de ser, ela mesma, contagiante na vida social (FERNANDES, 2014). Os partidos políticos não poderão, por isso, continuar a ser os únicos actores no sistema político. A democracia – realidade em constante (re)construção, realiza-se sempre ao ritmo das populações. Para que seja real, não se compadece com estruturas rígidas que espartilham a vida e as actividades das comunidades. Em vez de se dar prevalência ao sistema, impõe-se uma atenção maior à sociedade. É por causa disso que se organiza o Estado. E aqui, reside a pertinência e a urgência da presença e actuação da sociedade civil.

A palavra “*sociedade civil*” é um conceito que alguns acham confuso e corrompido, que justifica agendas ideológicas das elites. Porém, nós consideramos ser uma das grandes ideias deste século. Pois, hoje, não existe uma solução para os problemas sociais sem o envolvimento da *sociedade civil*. Ela é o domínio da liberdade, para a qual advogam uma total expansão com a maior crispação possível do Estado ou “*sociedade política*”, reconhecida como esfera de coerção (BOBBIO, 1999). Tem a função de captar os ecos dos problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, condensá-los e transmiti-los, a seguir, para a esfera pública política. Trata-se de associações e organizações, não estatais e não económicas, as quais ancoram as estruturas de comunicação da esfera pública nos componentes sociais do *mundo-da-vida* (HABERMAS, 1990).

Sociedade civil é, portanto, o espaço das relações sociais que se desenvolvem em relativa autonomia em relação ao *Estado*, concebido sistema organizador do exercício do poder coactivo. Os indivíduos e os grupos gozam de direitos naturais independentes do Estado. Reconhecendo a relevância do procedimento deliberativo, entende-se, no entanto, que tal procedimento não se pode confinar as instituições formais do Estado. Deverá estender-se ao conjunto da sociedade e envolver a diversidade das suas formações sociais. Se em causa está o bem de todos, todos nele, de uma ou de outra maneira, têm que participar.

Em suma, a sociedade civil surge para incentivar e revitalizar a democracia corroída, quer pelo desespero esquerdista fornecedor de bens sociais, quer pela direita convicta de que o crescimento

económico é suficiente para produzir e distribuir benefícios. Baseia-se em princípios e valores como a solidariedade, a justiça social, a participação, e é constituída por um conjunto de organizações que visam desenvolver um projecto de mudança e transformação social, exigindo uma actuação estratégica que se baseie em princípios de qualidade, eficiência e eficácia, e uma gestão assente em processos cada vez mais participados e, sobretudo, democráticos.

Se é verdade que a democracia representativa foi um progresso aos sistemas despóticos e autocratas, não é menos verdade que ela, hoje, desvela lacunas, incoerências e até paradoxos. Por isso, a democracia participativa é um imperativo para os nossos tempos, pois é ampliação da prática democrática para além da mera expressão do voto eleitoral. Ela tem em conta a participação dos cidadãos no bem da “*res publica*”. Ou seja, é a participação no processo político para influenciar a formulação das políticas sociais, a receptividade do governo às demandas da população e a transparência com que trata os seus assuntos são indicadores da qualidade da democracia (DAHL, 1992). A democracia participativa é, portanto, o reconhecimento da importância da participação directa dos cidadãos a partir de uma articulação entre Estado e sociedade civil para a criação de espaços de resolução através de mecanismos de democracia liberal representativa.

Olhando para a realidade moçambicana, historicamente falando, torna-se difícil indicar a génese da sociedade civil. Mas com base nas definições acima, podemos dizer que a sociedade civil existiu sempre antes e depois da independência e qualitativamente terá crescido nos dias de hoje. Antes da independência, constatamos que, nas zonas rurais, as comunidades sempre se organizaram em torno da sociedade tradicional e grupos, e resolviam assuntos de interesse colectivo: no norte de Moçambique, por exemplo, há registos de grupos de caçadores, pescadores, construtores de casas e de camponeses com escalas determinadas para trabalhar, alternadamente, na lavoura ou colheita em machambas<sup>55</sup> de um e de outro. Pode pensar-se que foi com base no reconhecimento da efectiva existência e utilidade da sociedade civil tradicional que, como estratégia para legitimar a sua autoridade sobre as populações, o Estado colonial criou os regulados e regedorias que mobilizavam as populações para os propósitos do governo da época.

---

<sup>55</sup> Designação que se dá/aplica aos campos agrícolas em Moçambique.

Com a independência nacional, o governo da FRELIMO (embora ostentando uma ideologia diferente), adoptou alguns dos padrões de supervisão usados pelo Estado colonial. Foi o tempo das ODMs, sujeitas a um estrito controlo dirigista e exclusivista no âmbito social ou socioprofissional em que se moviam. Como acontecera no tempo colonial, no período que decorre entre 1977 e 1988, também houve acções que se foram desenvolvendo à margem de um controlo estrito do Estado ou partido único. São exemplo disso a continuidade do Conselho Cristão de Moçambique, o surgimento da Cáritas de Moçambique e as permanentes dificuldades que o Estado teve no seu relacionamento com o movimento camponês que veio a constituir-se em UNAC – União Nacional dos Camponeses (NEGRÃO, 2003).

O marco mais importante do surgimento das OSCs foi a Constituição de 1990 e a subsequente Lei nº 8/91 (Lei das Associações), dois instrumentos legais que permitiram, pela primeira vez na história de Moçambique, aos cidadãos, querendo, organizar-se em associações prosseguindo objectivos comuns lícitos. Até 1990, em Designação que se dá/aplica aos campos agrícolas em Moçambique.

Em Moçambique, não havia liberdade de pensamento, de associação e de reunião, apesar de independentes há 15 anos. Em conformidade com a Lei das Associações, os cidadãos têm o direito de formar OSCs, incluindo as que abordam questões de boa governação e anticorrupção. Esta Lei enfatiza, no seu artigo 5º, a importância das associações no processo de democratização da sociedade, ao referir que, uma vez reconhecida, a associação é um actor social de grande peso, podendo exercer o seu potencial poder em várias esferas governamentais.

### **3. Participação Política da Sociedade Civil Moçambicana**

As formas organizadas da sociedade civil, reconhecidas inicialmente pela sua contribuição na provisão de assistência humanitária, evoluíram, nos últimos anos, para assumirem o papel de promotoras de desenvolvimento e participarem activamente em acções de pesquisa e advocacia que visam monitorizar e influenciar políticas públicas e de desenvolvimento das comunidades. Para transformar organizações, que outrora estiveram ligadas a questões de assistencialismo em

organizações que possam questionar o Estado, mobilizar a sociedade para um confronto de ideias até ao ponto de participarem na definição de políticas sociais e em processos eleitorais, leva o seu tempo em termos de transição, pois não é uma questão de transição institucional, mas de mentalidade.

Ao longo das últimas décadas, surgiram várias organizações motivadas, muitas vezes, pelas possibilidades de financiamento que apareceram no final da guerra civil. A maioria dessas organizações tinha a prestação de serviços como enfoque principal. Com os ventos da mudança na década de 90 (revisão da Constituição), que permitem o pluralismo político e criam mais espaços de participação na vida pública, aparece uma sociedade civil cada vez mais estruturada e com tendência a “desligar-se” do poder político, o que tem vindo a criar uma certa conflitualidade em certos momentos com o Partido na vanguarda, ao ponto de ser apelidada de “*apóstolos de desgraça*”, “*executores de agendas ocultas*”, “*agitadores*”, “*frustrados*”, “*antipatriotas*”, “*anti-desenvolvimentistas*”, uma vez que a obediência que se verificava no sistema monopartidário deixou de ter a mesma importância ou peso.

As organizações dedicadas à discussão de políticas são muito recentes e surgiram essencialmente na última década. Estas foram criadas com atribuições claras de diálogo sobre políticas sociais, muito embora a maior parte delas não tenha base associativa: LDH (Liga dos Direitos Humanos), CIP (Centro de Integridade Pública), IESE (Instituto de Estudos Sociais e Económicos), MASC (Mecanismo de Ajuda a Sociedade Civil), Justiça ambiental, OMR (Observatório do Meio Rural), GDM (Grupo Moçambicano da Dívida). Apesar da falta de uma base associativa, elas não deixam de ser organizações que defendem interesses legítimos, uma vez que, na maior parte dos casos, os problemas que discutem coincidem com as preocupações mais importantes da sociedade. Assim, embora não prestem contas aos associados, prestam ao público.

### **3.1 Alguns problemas ou dificuldades enfrentadas pela sociedade civil moçambicana**

- **Exclusão das OSCs**

A falta de recursos humanos e financeiros é um factor de exclusão das organizações que não conseguem ter acesso àqueles recursos, e é um círculo vicioso precisar de recursos para ter acesso a recursos, já que só um projecto bem elaborado chamará a atenção dos parceiros de desenvolvimento. Mas, a exclusão deve ser vista não só do ponto de vista da falta de recursos, mas

também do ponto de vista da sofisticação e do carácter técnico dos fóruns de discussão de políticas. O isolamento geográfico das OSCs é outro factor de exclusão, porque os espaços para a discussão de políticas tendem a ser estabelecidos nas grandes cidades. Mesmo dentro das cidades nota-se alguma exclusão, pois os *espaços criados* encontram-se na maior parte dos casos em grandes centros de conferências e hotéis, ignorando a periferia. Enfim, um país periférico também cria (outra) periferia dentro de si.

- **Transparência e responsabilidade financeira**

No respeitante à esta área bem como às áreas de Estado de direito – que são áreas complexas e sensíveis, porque lidam com questões sobre como o poder político faz a planificação, a distribuição e o uso de recursos, exigem coragem para intervir. Ademais, a análise e intervenção em questões de planificação e uso de recursos exigem conhecimentos e capacidades técnicas especializados que a maioria das OSCs moçambicanas ainda não possui, porque a sua própria governação interna é financiada por recursos externos.

Outrossim, a maioria dos gestores públicos no país considera que essas actividades são exclusivamente reservadas ao governo e que as informações sobre a aplicação de fundos públicos são confidenciais e, por isso, não podem ser partilhadas e ser objecto de monitoramento da parte da sociedade civil. Nota-se também uma tendência à “captura” pelo governo de OSCs que trabalham nesta área, o que as fragiliza nas suas intervenções ou coesão do grupo. Não se trata de eliminá-las, mas sim, manipulá-las, ou seja, fazer com que intervenham em consonância com o governo, contrariando, assim, o espírito e a letra do objectivo que perseguem nestas áreas de intervenção<sup>56</sup>.

- **Falta de conhecimentos**

A falta de conhecimento dos direitos, da legislação e dos procedimentos é um problema existente entre as OSCs e os funcionários públicos, o que limita a actuação das OSCs. A participação da sociedade civil nas políticas sociais é cada vez mais dificultada por um ambiente político hostil e, muitas vezes, intimidatório. A sociedade civil considera as instituições políticas intolerantes ao

---

<sup>56</sup> Consultoria para Mapeamento da Sociedade Civil em Moçambique para Oxfam no âmbito do AGIR (Programa de Acções para uma Governação Inclusiva e Responsável), Relatório Final (2001: 12). Maputo.

diálogo e às opiniões contrárias. A limitação não é legal nem formal, mas consiste antes em constrangimentos e formas de intimidação social e psicológica que produzem sentimentos de inibição, medo de represálias e desconforto emocional.

Há quase total restrição ao acesso à informação, podendo a mesma ser verificada em relação às práticas intimidatórias utilizadas pelas autoridades governamentais, principalmente a nível do governo local; em consequência, vem aumentando o medo das partes interessadas da sociedade civil participarem na definição de políticas sociais<sup>57</sup>. Os actores da sociedade civil são frequentemente acusados de pertencer aos Partidos da oposição ou de estar ao serviço de agenda oculta de organizações ou países internacionais e, por isso mesmo, tidos como “*ilegalizados*”<sup>58</sup>.

- **Relação OSCs e doadores**

As OSCs tendem a alinhar as suas actividades com as prioridades dos parceiros de desenvolvimento, ficando as oportunidades de implementação das suas próprias agendas relativamente limitadas. As OSCs moçambicanas são relativamente livres de angariar fundos de várias fontes para tentarem alcançar os seus objectivos, mas, na prática, são influenciadas pelas prioridades dos seus parceiros de desenvolvimento internacionais. A forte dependência aos fundos dos parceiros de desenvolvimento pode significar que as OSCs tenham de seguir as políticas e as agendas estratégicas dos parceiros, dado que as suas actividades são, por necessidade, modeladas de maneira a encaixar nas prioridades dos Parceiros de Desenvolvimento e nos fundos disponíveis<sup>59</sup>.

Resumindo, diríamos que, a fraqueza financeira e o baixo nível de cidadania, isto é, a falta de conhecimento sobre direitos e deveres, e quadros legais e de funcionamento de instituições governamentais, são factores limitadores e insustentáveis para que muitas OSCs possam participar activamente na definição e avaliação de políticas sociais.

---

<sup>57</sup> Entrevista a um jornalista da rádio comunitária em Homoine - Inhambane e a um Gestor duma OSC em Chimoio – Manica.

<sup>58</sup> Ser “*ilegalizado*” pode resultar na perda de protecção policial em caso de ataques ou perda de trabalho. Entrevista a muitos gestores das OSCs.

<sup>59</sup> O Censo do INE de 2003 mostrou que cerca de 70% dos fundos das OSCs provinham de parceiros de desenvolvimento estrangeiros.

Se é verdade que, no âmbito do processo de transição e consolidação democráticas, o país obteve alguns progressos que facilitaram a criação de espaços de participação para partidos políticos e OSCs, também não é menos verdade que os espaços criados no âmbito do processo de democratização do país estão cada vez mais controlados e até asfixiados pelo sistema de partido dominante. Esse controlo apresenta-se como um desafio para o processo de consolidação da incipiente democracia, e consubstancia-se, entre outros aspectos, com as contínuas e sistemáticas revisões da lei eleitoral, com a instabilidade político-militar e das instituições da administração eleitoral, com a transformação de OSCs em meros espaços de consulta – enfim, com uma aberta partidarização do Estado e conseqüente défice de inclusão sociopolítica e económica.

Não obstante algumas dificuldades de participação da Sociedade Civil, já mencionados, o país tem observado melhorias em diversos sectores nos últimos anos, e há algumas tendências positivas: a abertura de novos canais de interacção entre o governo e os cidadãos, como a série de reformas ao nível local e a instituição dos *Observatório (s) de desenvolvimento, PARP, MARP* facilita a participação e o envolvimento de cidadãos em assuntos públicos e atenua os problemas acima mencionados.

#### **4. Prospectiva para uma Sociedade “Civil(izada)” ou Proactiva**

É nossa percepção que a reparação da injustiça estrutural que grassa o mundo actual, sobremaneira Moçambique, não cabe apenas ao Estado, mas, e sobretudo, também à sociedade civil, pois, embora a política inclua o Estado, não se reduz a ele. A reparação das injustiças que afectam a sociedade depende do envolvimento activo de todos os cidadãos, de modo especial das OSCs. Todavia, todos os processos de tomada de decisão e participação política requerem conhecimento e informação. Sem conhecimento básico e informação correcta e relevante, os cidadãos, e os que fazem as políticas, não podem tomar decisões sábias; os representantes políticos não prestam contas aos cidadãos, e estes não podem dizer aos seus representantes políticos como querem ser governados. Sendo assim, para potenciar as OSCs, é fundamental que se criem e se apoiem os canais de fontes de informação para se tornar facilmente acessíveis.

É imperioso que se lute para que se crie uma democracia à altura do momento histórico – uma democracia participada económica e politicamente, uma democracia que sai do “palácio” (parlamento) e entra na cultura de toda a gente – e passando assim a ser uma democracia diferente,

mais quotidiana e incisiva. A democracia é um sistema político mutável, ao mesmo tempo, vulnerável. Para a revitalizarmos, ou a reconstruirmos, é, hoje, indispensável conjugar a representação e a participação, a economia e a política, a família e as instituições (GINSBORG, 2008). Há que investir na pesquisa e na advocacia, instrumentos utilizados, principalmente, por organizações urbanas de pesquisa e advocacia, com uma boa base de factos documentados e uma rede alargada de contactos entre pessoas influentes na estrutura do governo – e do Partido –, na Assembleia da República e na comunicação social. É necessário, sim, investir na criação de capacidade de pesquisa, de monitoria e de advocacia. É preciso, por isso, quebrar barreiras e tabus. A participação efectiva e eficaz das OSCs passa, necessariamente, por: capacitação institucional, com destaque para as pequenas organizações comunitárias locais nas zonas rurais; capacitação dos cidadãos (formação, apoio técnico, etc.), para que sejam os próprios beneficiários dos projectos a gerar “*dinâmicas solidárias e de carácter emancipatório que visem a consciencialização, o empowerment das populações e, em última instância, a transformação da realidade*” (RAPOSO & RIBEIRO, 2003:193); trabalho em conjunto e de forma coordenada em áreas temáticas específicas que podem resultar numa intervenção mais forte, sem que, contudo, cada organização perca a sua identidade; organização e união das OSCs, uma vez que a possibilidade de serem ouvidas por parte do Governo é maior; estabelecimento de parcerias com academias, pois, por exemplo, o trabalho em volta do orçamento exige conhecimentos que escasseiam na maioria das OSCs.

## **Conclusão**

Em Moçambique, participação está eivada de muitos interesses obscuros, pois, muitas vezes, significa legitimação do consenso do discurso do governo. É verdade que há uma abertura legal e institucional para a participação política. A Constituição de 1990 e a Constituição em vigor, Lei 8/2003, Decreto 11/2005, Decreto 15/2000 e outros dispositivos legais são exemplos dessa abertura. Mas, há um grande vazio na sociedade civil moçambicana na produção de políticas alternativas; são muito poucas as OSCs nacionais que pressionam e propõem soluções, que sejam fruto de estudos pertinentes ou análises credíveis de cada situação, e não *workshops* que só são para “*inglês ver*” ou justificar fundos/dinheiro dos doadores ou parceiros de cooperação. Por outras palavras, embora exista um enquadramento jurídico-constitucional da liberdade de expressão e de associação – um compromisso assumido para a participação dos cidadãos na governação –, estes

elementos formais, porém, confrontam-se com uma cultura e uma prática que funcionam contra o exercício dessas mesmas liberdades. Por exemplo, a falta de acesso à informação e de conhecimento de direitos, legislação e procedimentos, no que diz respeito às associações, é um problema geral, especialmente para OSCs locais<sup>60</sup>.

Se a orientação socialista – pretendendo satisfazer mais necessidades do que méritos – acabou por confiscar a liberdade e por operar uma nova forma de servidão, a perspectiva liberal/capitalista – tendendo privilegiar a liberdade – deixa no desamparo largas camadas da população. Impõe-se o triunfo dos direitos sobre os privilégios, escapando-se aos erros de cálculo do liberalismo assim como às ilusões do socialismo. A via aberta consiste na permanente invenção do social e na sua autonomização. A existência da democracia passa também pela redução de paixões políticas e pela inovação do social, sendo desta inovação que se (re)faz a sociedade (FERNANDO, 2014).

Pretendemos, portanto, ajudar à formação de uma *sociedade civil forte* – depois que se sabe que ela é/continua precarizada, fragilizada, cooptada, manipulada. Por *sociedade civil forte* entendemos como sendo o lugar onde os cidadãos estão/são informados e formados, têm liberdade de expressão e de associação, participam nas decisões da sociedade, sobretudo em questões que lhes dizem respeito. Por outras palavras, queremos ajudar a consolidar a incipiente e deficiente democracia – e assim esperamos –, tendo em vista um Moçambique risonho, olhando para o deplorável roubo ou rombo nas contas públicas, dívidas privadas que se tornaram soberanas e socializadas, tensão militar, valas (in)comuns.

Contudo, não se pretende, com a presente análise, propor a eliminação, pura e simplesmente, dos partidos políticos. É-lhes reconhecida a função, mas não excessiva nem determinante. Eles (partidos políticos) devem ser colocados ao lado de actores políticos que, com eles, possam competir. Aliás, o parlamento – sobretudo o moçambicano – onde reina a cultura de ditadura do voto partidário ou a chancela de agendas partidárias sem relevância para a vida do cidadão, para

---

<sup>60</sup> Foi-nos comunicado que as OCBs (Organizações Comunitárias de Base) de menores dimensões têm uma fraca noção de cidadania e têm, por isso, dificuldades em saber onde e como aceder a informação. Entrevista feita a um jurista e membro da UNAC.

além de ser uma autêntica “*escolinha do barulho*” – precisa, também, de formas de controlo para que desempenhe cabalmente as suas funções.

Há que salientar, ainda, que esta nossa contribuição não significa, nunca, que a nossa opinião – *doxa* – seja melhor que a dos outros; significa, sim, que queremos participar com as nossas análises e reflexões sociológicas, cientes de que vozes discordantes são pilares de uma verdadeira democracia (desejada/participativa). Entendemos que é missão do pesquisador social, e sobremaneira do sociólogo, analisar fenómenos, vasculhar as suas cavidades, encontrar causas e consequências, podendo acontecer que os decisores tomem medidas em função dos resultados obtidos. E, esperamos que sejamos ouvidos e escutados!

À guisa de conclusão, cabe-nos dizer que, em todas as democracias bem-sucedidas no mundo, a força da sociedade civil não vem do apadrinhamento externo que grupos de indivíduos gozam, mas sim da sua capacidade de articular os seus interesses por vias ou canais normais de debate político. Acreditar na actual sociedade civil moçambicana é extremamente arriscado, mas deixar de o fazer é pior ainda. A fraqueza e a falta de confiança nas OSCs podem ser alteradas, desde que se invista nas recomendações ou “imperativos” acima identificados. Haja fé e esperança!

### **Referências Bibliográficas**

ABRANTES, Pedro & KÁTUMUA, Mbangula. *Curso de Sociologia*. Angola – Lobito: Editora Escolar, 2014.

BOBBIO, Norberto. *Ensaio sobre Gramsci e o Conceito de Sociedade Civil*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAHL, Robert. *La Democracia y Sus Críticos*. Barcelona: Paidós, 1992.

FERNANDES, António Teixeira. *Para uma Democracia Pluralista e Participativa*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

GINSBORG, Paulo. *A Democracia que não há*. Lisboa: Editorial Teorema, 2008.

GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Principia Editora, Lda., 2006.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento Pós-Metafísica, Estudos Filosóficos*. Tradução Flávio Beno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HOMERIN, Janaina. *As Organizações da Sociedade Civil em Moçambique: Actores em Movimento*. Maputo: SCAC (Service de Cooperation et d'Action Culturelle), 2005.
- NEGRÃO, José. *A Propósito das Relações entre as ONGs do Norte e a Sociedade Civil Moçambicana*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2003.
- RAPOSO, Isabel & RIBEIRO, Mário. *As Organizações Não-Governamentais, um novo actor de desenvolvimento urbano em Luanda e Maputo*, 2003. In: OPPENHEIMER, Jochen & RAPOSO, Isabel. *Subúrbios de Luanda e Maputo*. Lisboa: Colibri e CESA/ISEG/UTL, 2007.
- SOIRI, Lina. *Moçambique: aprender a caminhar com uma bengala emprestada? Ligações entre descentralização e alívio à Pobreza*. Maputo, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Coimbra: Almedina, 2013.
- SILVA, Filipe Carreira da. *O Futuro do Estado Social*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- YIN, Robert. *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª ed., Thousands Oaks (CA): Sage Publications, 1994.