



Revista Moçambicana de Ciências Sociais e Filosofia

FILOSOFIA ANTROPOLOGIA HISTÓRIA DIREITO SOCIOLOGIA

n. 20

**Volume XIII
2024**

ISSN 2518-4032

Publicação online
<http://www.up.ac.mz>



Ficha Técnica

Título: SÍNTESE (Publicação Semestral)

Propriedade: Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique)

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

Registo internacional: ISSN 2518-4032

Financiadora: Universidade Pedagógica de Maputo

Editoração e Diagramação

CIUP- Universidade Pedagógica de Maputo

Design e Capas

Armando Maxaieie (CIUP, UP-Maputo)

Gabriel Kafure da Rocha (Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE, Brasil)

Edição

Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia (FCSF, UP-Maputo)

Editor científico

Milton Marcial Meque Correia (FCSF, UP-Maputo)

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

Acesso: <https://www.up.ac.mz/publicacoes/revistas>

Publicado em 2024



ÍNDICE

Editorial	2
RELEVÂNCIA NACIONAL E INTERNACIONAL: Pilares de um Ensino Superior de qualidade ..	4
Lourenço do Rosário	
Emprego e empregabilidade em contexto de massificação do Ensino Superior em Moçambique	16
Juliano Neto de Bastos, Stela Mithá Duarte, Milton M. M. Correia	
EDUCAÇÃO NAS AGENDAS GLOBAIS: Novos enfoques para as políticas nacionais de educação.....	32
Guilherme Basílio	
O SIGNIFICADO DO PENSAR DEMOCRÁTICO-LIBERTÁRIO HOJE: “60 anos” após as independências africanas	72
Rosa Alfredo Mechiço, Lino Francisco Valentim Vahire	
Escravidão Yaawo no norte de Moçambique no século XVIII.....	85
Agostinho Molesse	
Género e liderança na cidade de Maputo (Moçambique)	100
Arlindo João Uate	
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’S) E O ENSINO EM MOÇAMBIQUE: Reflexões sobre seu enquadramento teórico-paradigmático	127
Adolcido Vicente Matine	
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ERA DIGITAL: Que questões éticas a levantar? ..	139
Aldo Mussossa, Luís Cipriano Manuel	
Migrações africanas e a reconfiguração do Estado em Moçambique	151
Auréliu Miambo	
ANÁLISE DOS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: Uma base do pensamento crítico para alunos da 11ª classe no ensino da língua portuguesa.....	166
Ana David Verdial	
BACHELARD E DURAND: O imaginário da mística de Boehme e Saint-Martin	180
Gabriel Kafure da Rocha	
A PESQUISA CIENTÍFICA E AS UNIVERSIDADES: O conhecimento como instrumento para o desenvolvimento das nações	189
Lourenço do Rosário	
ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE EDUARDO MONDLANE	197
Emídio de Oliveira	

Editorial

A revista SÍNTESE, da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia (FCSF), da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), tem vindo a publicar artigos e documentos, cobrindo, com ênfase, as áreas das Ciências Sociais e de Filosofia. Iniciada como uma publicação impressa, nos últimos anos a revista se afirmou como uma publicação digital. Alinhando-se ao contexto de circulação e acesso rápidos e internacional de conhecimentos académicos e científicos via plataformas digitais. Elevando-se, neste desenvolvimento, como uma plataforma académica que responde aos indicadores de qualidade, notáveis pelo aumento do número de artigos por edição, internacionalização de autores e, também, pela pluralidade disciplinar de matérias publicadas.

A publicação de edições ininterruptas da revista SÍNTESE é, *per si*, um indicador de produção académica, tanto quanto se pode observar pelo vínculo institucional dos autores, maioritariamente docentes da UP-Maputo. Neste âmbito institucional, a revista acaba por realizar a função de repositório de trabalhos autorais e de conhecimentos científicos produzidos na FCSF e em outras faculdades da UP-Maputo. Mas, sobretudo, operando como uma plataforma de acesso económico, pelos estudantes moçambicanos, aos recursos bibliográficos referenciados nos artigos, bem assim, também, às memórias e testemunhos de personalidades relevantes nos documentos publicados.

Nesta edição, temos a honra de publicarmos dois textos do Professor Lourenço do Rosário: o artigo *RELEVÂNCIA NACIONAL E INTERNACIONAL: pilares de um Ensino Superior de qualidade* e o documento com o título *A PESQUISA CIENTÍFICA E AS UNIVERSIDADES: o conhecimento como instrumento para o desenvolvimento das nações*, comunicação apresentada na I Gala Científica da UP-Maputo sob o lema 60 anos do Ensino Superior em Moçambique: Consolidando a Pesquisa, a Extensão e a Inovação, a 8 de Dezembro 2022. Publicamos também, com profunda saudade dos co-autores Juliano Neto de Bastos e Stela Mithá Duarte, em artigo póstumo, o texto *Emprego e empregabilidade em contexto de massificação do Ensino Superior em Moçambique*, concluído integralmente em princípio de 2020, ainda em vida dos dois.



Temos também a satisfação de publicarmos o artigo *ANÁLISE DOS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: uma base do pensamento crítico para alunos da 11ª classe no ensino da língua portuguesa*, de autoria de Ana David Verdial, resultado de um estudo no campo da metodologia do ensino da língua portuguesa em Moçambique. Consta também desta edição o artigo *BACHELARD E DURAND: o imaginário da mística de Boehme e Saint-Martin*, de Gabriel Kafure da Rocha, versado na hermenêutica filosófica sobre matérias do imaginário, mística, símbolos e outras, referentes a Jacob Boehme e Louis Claude de Saint-Martin, pelas quais cruza Gaston Bachelard e Gilbert Durand.

Bem, ao todo são publicados excelentes artigos que, pela sua validade revista, alargam em análise e abstração teóricas o nosso interesse com a produção académica e científica; sobretudo o interesse naqueles conhecimentos e saberes, cujos contextos, circunstâncias e recursos económicos, sociais e culturais de sua produção, em sua própria linguagem enunciam os mecanismos de trato dos problemas globais.

Boa leitura!

O Editor Científico
Milton M. M. Correia
FCSF, UP-Maputo

RELEVÂNCIA NACIONAL E INTERNACIONAL: pilares de um Ensino Superior de qualidade

Lourenço do Rosário¹

Resumo

O artigo aborda a problemática da qualidade do ensino superior em Moçambique, com enfoque na imagem equivocada que permeia os juízos de valor produzidos pelo senso comum. O autor faz uma retrospectiva à história do ensino superior em Moçambique e o seu papel em conformidade com o poder político no que tange ao princípio de autonomia, apontando directrizes para uma análise mais objectiva sobre a inserção da Universidade na sociedade como factor da ciência e do homem.

Palavras-chave: Ensino Superior. Qualidade. Avaliação. Autonomia.

Abstract

The article addresses the problem of the quality of higher education in Mozambique, focusing on the mistaken image that rewards the value judgments produced by common sense.

The author looks back at the history of higher education in Mozambique and its role in accordance with political power with regard to the principle of autonomy, pointing out guidelines for a more objective analysis of the insertion of the University in society as a factor of science and man.

KEYWORDS: Higher Education. Quality. Assessment. Autonomy.

1. Introdução

¹ Doutor em Literaturas Africanas pela Universidade de Coimbra. Professor Catedrático reformado pela Universidade Nova de Lisboa. Chanceler da Universidade Politécnica (Moçambique), Presidente da FUNDE-Fundação Universitária para o Desenvolvimento da Educação, Presidente do Mecanismo Africano de Revisão de Pares- MARP. Foi Reitor da Universidade Politécnica de 1995 a 2017 e Presidente do FBLP- Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa de 1994 a 2014. Membro da Academia de Ciências de Lisboa e cidadão condecorado pelo governo brasileiro em 1999 com a medalha de Comendador da Ordem do Rio Branco e com o Grau de Grande Oficial da Ordem de Santiago da Espada, pelo governo de Portugal, em 2008. lourenco.rosario49@gmail.com

No nosso país, o senso comum arroga-se o direito e legitimidade para afirmar com toda a propriedade presumida que o Ensino Superior ministrado em Moçambique não tem qualidade. E o senso comum fá-lo sem cuidar de procurar os contornos sólidos de justificação objectiva e plausível para tão sensível opinião.

Somos um país de cidadãos que tiram prazer de opinar sobre tudo e todos, sem necessidade de credenciais para o efeito. Este tipo de atitude denota a existência, no nosso seio, de uma tendência de nivelar a opinião pública para uma unanimidade massificadora suportada pelo senso comum.

Esta atitude é grave, pois não há nada pior do que uma unanimidade nivelada sem critérios ou com critérios frágeis, que não permite buscar com objectividade elementos de aferição, de modo a categorizar os graus de qualificação. Nestas circunstâncias, o colectivo comunitário fica como se estivesse anestesiado e dificilmente pode gerar dentro do seu seio vozes contrárias. É assim que se embrutece uma colectividade, tornando-a inerte, incapaz de reagir, de ripostar, produzindo bolsas de opinião válidas.

Permitam-me que faça uma longa citação do filósofo alemão Gunter Anders, que em 1956, produziu a seguinte reflexão, sobre como se sufoca a voz de uma comunidade.

Para sufocar antecipadamente qualquer questionamento, não deve ser feito de forma violenta. Métodos arcaicos como os de Hitler estão claramente ultrapassados. Basta criar um condicionamento colectivo tão poderoso que a própria ideia de revolta já nem virá à mente dos homens. O ideal seria formatar os indivíduos desde o nascimento limitando suas habilidades biológicas inatas. Em seguida, o condicionamento continuará reduzindo drasticamente o nível e a qualidade da educação, levando-a para uma forma de inserção profissional. Um indivíduo inculto tem apenas um horizonte de pensamento limitado e quanto mais seu pensamento está limitado e as suas preocupações materiais, medíocres, menos ele pode se revoltar. É necessário que o acesso ao conhecimento se torne cada vez mais difícil e elitista... que o fosso se cave entre o povo e a ciência, que a informação dirigida ao público em geral seja vazia de conteúdo subversivo. Especialmente sem filosofia. Mais uma vez, há que usar persuasão e não violência directa: transmitir-se – á maciçamente, através da televisão, entretenimento imbecil, bajulando sempre o emocional, e o instintivo.

Vamos ocupar as mentes com o que é fútil e lúdico. É bom com conversa fiada e música incessante evitar que a mente se interroge, pense, reflita.

Vamos colocar a sexualidade na primeira fila dos interesses humanos. Como anestesia social, não há nada melhor. Geralmente, vamos banir a seriedade da existência, virar escárnio tudo o que tem um valor elevado, manter uma constante apologia à leveza; de modo que a euforia da publicidade, do consumo, se torne o padrão da felicidade humana e o modelo da liberdade.

Assim, o condicionamento produzirá tal integração, que o único medo (que será necessário manter) será o de ser excluído do sistema e, portanto, de não poder mais acessar as condições materiais necessárias para a tal felicidade. O homem em massa, assim produzido, deve ser tratado como o que é: um produto, e deve ser vigiado como deve ser vigiado um rebanho. Tudo o que permite adormecer a sua lucidez, a sua mente crítica, é socialmente bom, o que arriscaria despertá-la deve ser combatido, ridicularizado e sufocado. Qualquer doutrina que ponha em causa o sistema deve ser designada como subversiva e terrorista e, em seguida, aqueles que a apoiam devem ser tratados como tal (Anders, 1956).²

2. Desenvolvimento

A nossa academia, felizmente, começa a caminhar, no sentido de um movimento de introspecção. Trabalhos académicos sobre factos históricos, políticas e filosofia, reflectindo sobre os percursos do ensino superior em Moçambique, começam a surgir, procurando, de uma forma sistematizada e científica, entender o lugar que o ensino superior tem vindo a ocupar e o papel que tem vindo a desempenhar no contexto da sociedade moçambicana e no contexto internacional. Quando a aferição sobre o ensino superior fica à mercê do senso comum, isso permite julgamentos sempre desfocados, influenciando tomadas de decisões políticas crivadas de arbitrariedades pouco compreensíveis e muitas vezes influenciadas por estágios de opinião sem que qualquer embasamento científico se consolide.

Dos trabalhos académicos saídos à estampa até ao momento, com maior fôlego e que saudamos, destacam-se o *Decénio do Ensino Superior 1993/2003*, de autoria de Patrício Langa e Jorge Ferrão e *História e Política do Ensino Superior em Moçambique*, de Jamisse Taímo. Estes são textos académicos que tentam resgatar a reflexão, em termos objectivos sobre o percurso do Ensino Superior em Moçambique, que implantado, desde 1962, muda de objectivos e assume uma outra relevância após a Independência Nacional. Este facto permite-nos olhar com optimismo a preocupação endógena de ver trabalhos que contribuem para a relevância das instituições de Ensino Superior no contexto nacional.

O percurso das Instituições de Ensino Superior em Moçambique acompanha de perto as vicissitudes da história política, económica, social e cultural do país pós-independência.

² ANDERS, Gunther. La Obsolescencia del hombre. Vol.2. Sobre la destrucción de la vida em la época de la tercera revolución industrial. Tradução de Josep Monter Perez. Valencia: Pré-textos, 2011.

A partir de 1975, tendo em conta o regime estabelecido, baseado no princípio do centralismo democrático e da economia planificada, o mesmo foi considerado peça fundamental na cadeia da estratégia governativa. Assim, a sua relevância situava-se no mesmo patamar que os outros sectores de governação da vida nacional, nomeadamente, a indústria, os transportes, a agricultura, a saúde, e a economia.

Não é por acaso que em 1978, quando o governo decidiu intervir directamente no processo de formação, a partir do nível pré-universitário de uma forma centralizada, o Ensino Superior foi responsabilizado de acorrer aos sectores considerados prioritários para o desenvolvimento do país, nomeadamente a Agricultura, as Engenharias, a Economia, a Medicina e a Educação, e neste caso, com ênfase única na formação de professores. Igualmente, o sector do Ensino Superior foi actor predominante no processo de elaboração do Plano Prospectivo Indicativo – PPI, considerado um instrumento estratégico para tirar Moçambique do subdesenvolvimento em uma década, a década de 80, pois o seu papel residia na definição dos quantitativos de quadros necessários a produzir para cada sector, em cada ano, de toda a década de 80 a 90. Nestas circunstâncias, a função do Ensino Superior surge como peça desfocada em relação à natureza e à filosofia daquilo que sempre se entendeu como sendo o espaço de produção do conhecimento e reflexão para o crescimento do Homem, competente nas suas diversas dimensões, constituindo-se como sujeito das dinâmicas sociais e não como instrumento de estratégias governativas. Esta situação reflecte-se naturalmente naquilo que do ponto de vista da estrutura orgânica do Estado moçambicano era o papel do ensino superior, representado por uma única instituição - Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Neste âmbito, a UEM tinha a mesma dimensão de um órgão do Estado encarregado de produzir quadros de formação superior, a par do Ministério da Educação e Cultura e outras entidades da estrutura orgânica do Estado. Em suma, a UEM era o braço executivo do Estado para a formação superior dos quadros em conformidade com uma prévia planificação de quantos médicos, economistas, agrónomos, engenheiros, professores dos diversos níveis eram necessários produzir em cada etapa.

Como consequência, a governação de uma universidade pública, nestas condições, estará sempre vinculada aos ditames plasmados na Constituição da República, que reza que os

seus dirigentes máximos sejam nomeados e exonerados pelo Presidente da República tal como outros titulares e membros da governação do primeiro escalão, dos demais sectores da estrutura governativa do Estado, pondo de parte a essência histórica da cultura universitária que endossa esta competência aos Pares.

Esta tradição redutora, relativa à indicação dos dirigentes superiores das universidades públicas enraizou-se de tal maneira que mesmo após a mudança de regime, este facto permanece como sendo natural.

Por força das circunstâncias históricas, o regime político instalado com a proclamação da independência não resistiu à conjuntura hostil que o cercava externa e internamente. Mudou-se o regime, mas não os principais gestores. E este processo de dança de travestis, teve consequências negativas, no que diz respeito à dinâmica e consolidação de um ensino superior relevante e autónomo.

Criou-se sim, o sistema multipartidário, surgiu sim a economia de mercado, com sectores privados e públicos, adoptou-se sim uma linguagem neoliberal, mas os resíduos ideológicos permaneceram e permanecem ainda cristalizados e acabam interferindo de uma forma clara na concepção das estratégias de governação e na construção de um discurso político/ideológico, criando a sensação de um movimento errático na definição de políticas para os diversos sectores, incluindo o da formação superior.

Documentos de grande fôlego produzidos por cidadãos nacionais, com reflexões pertinentes sobre esta realidade, nomeadamente a Agenda 2025 e os Relatórios do Mecanismo Africano de Revisão de Pares, são muito citados pelas elites políticas, que até chegam a integrá-los nos seus manifestos eleitorais. Mas não se faz sentir o seu impacto no dia a dia.

É neste contexto de adopção da mudança de regime e adopção de uma nova postura, pelo menos, ao nível do debate, que devemos avaliar a relevância do ensino superior no nosso país e no contexto internacional.

Um dos principais pólos de debate da questão da inserção do ensino superior numa sociedade é assumir a problemática da autonomia universitária. Esta questão, que é

muito pouco pacífica, é a essência daquilo que sempre caracterizou o espaço de produção do conhecimento e do pensamento. É por isso que, de uma forma geral, os regimes políticos lidam com muita dificuldade com este princípio, porque têm a clara certeza de que é nele que se constrói a principal fonte de escrutínio sobre a justeza dos actos e sobre a boa governação da sociedade. Se, por um lado, é obrigação do Estado dotar o ensino superior de meios adequados para o seu bom funcionamento, na medida em que o acesso à educação, a par da saúde, da habitação e da garantia de segurança alimentar, que são direitos fundamentais dos cidadãos e ao mesmo tempo se constitui no barómetro do estágio de desenvolvimento e do sentimento de liberdade da sociedade, por outro lado, o poder político, tanto de governação como as respectivas oposições, temem que desse respeito pela autonomia possa fecundar uma sementeira de ideias desestruturantes para a sobrevivência do próprio poder político e do seu sistema.

Este equilíbrio de respeito entre o dever do Estado de criar meios adequados para os espaços universitários sem que ao menos tenha a tentação de interferir na autonomia universitária afigura-se de difícil gestão, porque a tendência é controlar e determinar as dinâmicas que favoreçam não só a imagem, mas também os desígnios dos próprios regimes políticos.

Historicamente, em Moçambique olhamos para o encerramento compulsivo das Faculdades de Direito e de Letras nos anos 70 e para as modificações graduais e contínuas das Leis do Ensino Superior ao longo dos tempos, cerceando nítida e paulatinamente o princípio da autonomia, como demonstrações da preocupação dos regimes políticos de ter o controle sobre a vida e actividade universitária.

Se os regimes de economia planificada e os regimes autocráticos procuram controlar organicamente as Instituições de Ensino Superior, absorvendo-as na sua estrutura orgânica, os regimes políticos que adoptam sistemas democráticos, liberais e neoliberais, procurando embora dar a entender o respeito pelas liberdades na diversidade, utilizam subtis estratégias e estratagemas para controlar da mesma maneira a vida autónoma do espaço universitário, sufocando-as e manipulando-as.

Qualquer um destes cenários compromete de uma forma gravosa que as Instituições de Ensino Superior cumpram com os objectivos para os quais existem, que é o de formar o Homem, em todas as suas dimensões, técnica, científica, ética, ideológica, moral, filosófica, política, etc. de tal modo que seja um contribuinte activo na produção do conhecimento e na participação de uma forma decisiva no desenvolvimento da sua sociedade, sendo lúcido no posicionamento ideológico, detentor de um pensamento filosófico capaz de dar dignidade à sua própria sociedade, fazendo da educação, um direito do cidadão e não uma generosidade dos governos.

Fechar faculdades coercivamente, fechar ou incendiar bibliotecas, prender ou molestar intelectuais, queimar livros em actos públicos, exilar os incómodos, são actos que mancham as páginas da história da humanidade. Mas também, cortar o financiamento, ignorar políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento de infra-estruturas, laboratórios e demais equipamentos, bolsas de estudo adequadas para os cidadãos mais necessitados, não incentivar o financiamento à investigação científica, não constituir salários adequados para os actores do universo universitário são igualmente formas subversivas que os regimes liberais e neoliberais encontraram para atingir os mesmos objectivos dos regimes autocráticos, isto é, evitar que das universidades saiam elementos centrífugos, que através de um escrutínio lúcido, dotem a sociedade de capacidade de opinar.

No fundo, aquilo que a autocracia faz sem qualquer pudor, os chamados regimes democráticos fazem-no, produzindo narrativas com um emaranhado de argumentos que, ao fim e ao cabo, procuram atingir o mesmo fim, isto é, diminuir a relevância das instituições responsáveis pela formação do Homem capaz de pensar, debater ao mesmo tempo técnica e cientificamente os problemas, dando assim a sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

Milton Friedman, curiosamente, enquanto quadro da Universidade de Chicago, foi o precursor das ideias neoliberais. Para ele, o papel do Estado devia reduzir-se à produção, legislação e monitoria das dinâmicas da economia. Para ele, a economia era o centro e o motor do desenvolvimento das nações. Com isso, Milton Friedman defendia que as grandes empresas deviam poder chamar a si o dever de formar com competência os seus

próprios quadros, reduzindo assim a formação superior a uma simples formação profissional avançada. Foi assim que o capital invadiu o espaço universitário, desvalorizando a velha tradição da formação universitária.

Este pressuposto defendido pelas ideias de Milton Friedman e seus seguidores teve consequências na redefinição do papel das instituições de ensino superior. Financeiramente incentivadas pela generosa contribuição do Banco Mundial, surgiu a febre da constituição de instituições adstritas às diversas profissões ligadas aos monopólios, denominadas de Institutos Técnicos e ou Institutos Politécnicos. Estas Instituições de formação superior redesenharam os programas, expurgando os graus tradicionalmente existentes nas Universidades clássicas e chamaram a si a visibilidade do nascimento de uma nova classe de profissionais competentes, face àquilo a que se considerava de quadros formados teoricamente, mas sem embasamento prático, saídos das universidades clássicas.

A formação humanística foi desvalorizada de tal forma que disciplinas como Línguas, Literaturas, Artes, Filosofia, História e demais disciplinas do Homem foram banidas dos programas dessas instituições. Politicamente, os conglomerados multinacionais e os seus Centros de Formação avançada haviam ganho um espaço e um poder tal que era dos seus órgãos sociais que saíam as estratégias principais que alimentavam os programas do poder político. Isto é, os órgãos sociais das empresas multinacionais gerindo as estratégias dos seus patrões, passavam a determinar o curso das políticas públicas dos governos eleitos pelos cidadãos. Este vendaval de ideias neoliberais provocou uma onda de choque face à velha tradição do espaço universitário vigente na Europa e se espalhou, como é natural, pelos espaços dos Estados de origem colonial. Como consequência, a natureza dos politécnicos no Velho Continente e no espaço africano ganhou contornos híbridos, dividindo com as universidades a natureza filosoficamente hesitante em ambos os espaços.

A UNESCO, guardiã da velha filosofia de que o espaço universitário era para consagrar o direito universal do cidadão no que toca ao acesso à educação superior, confrontou-se com a filosofia das técnicas e politécnicas, que defendendo uma formação avançada para

os mais capazes de responder às necessidades das profissões, promovia um real processo de elitização, excluindo largas franjas da população do direito à formação superior.

O estado social construído na Europa a partir dos fundamentos filosóficos, baseados na visão do humanismo e enciclopedismo, em que o homem era o centro e também objecto do conhecimento, sofreu convulsões perante esses ventos neoliberais que olhavam para o homem como um activo na cadeia produtiva. Assim caracterizado, o cidadão que sai do espaço de formação superior deixa de ser um indivíduo para ser uma peça na cadeia capitalista do desenvolvimento e passava à categoria de capital humano. As consequências desta turbulência entre a formação do homem virada exclusivamente para as linhas de desenvolvimento capitalista e a formação do homem como elemento fundamental e sujeito no desenvolvimento das forças produtivas trouxe como consequência uma dinâmica errática que se abateu sobre a Europa e que se espalhou pelo continente africano.

Universidades do continente africano, de grande relevo nas décadas de 30, 40, 50 e mesmo 60, foram perdendo relevância face à perda de referência sobre o foco, o papel e o destino das universidades na sociedade. Muita energia foi drenada, sobretudo nas oscilações quanto à definição de políticas coerentes, capazes de dar relevância ao espaço universitário como peça fundamental para a assunção lúcida de estratégias de governação política e económica, tão necessárias para o desenvolvimento social. A sociedade perdeu protagonismo no espaço de debate e tornou-se refém dos ditames dos detentores dos destinos da nação.

A Europa tentou corrigir a situação, tendo adoptado os seguintes passos: em primeiro lugar, através do processo de Bolonha, em que tentou reverter as dinâmicas que tinham transportado as universidades para um espaço pantanoso. Procurou resgatar a identidade europeia, sua história e tradição, mas sem ignorar a evolução da sociedade e suas dinâmicas; em segundo lugar, ao dar início ao processo de aproximação das politécnicas, enquanto espaço exclusivamente de formação técnica e profissional, a uma filosofia mais vizinha das universidades, no que diz respeito aos seus programas e reaquisição dos critérios de graus académicos e formação humanitária.

As políticas erráticas que comprometem a definição clara do papel das instituições de ensino superior no Continente Africano, e por arrasto em Moçambique, tiveram consequências nefastas nos últimos 50 anos, pois houve permanentes hesitações entre a assunção do modelo que dava prioridade à formação técnico/profissional de nível superior para a optimização da cadeia produtiva através do chamado capital humano e a assunção de que a formação técnica de nível superior deve igualmente considerar fundamental que uma sociedade deve contar com cidadãos que funcionam como arautos e cultores de valores e não apenas peças produtivas.

Esta situação de hesitação no modelo de formação trouxe consequências gravosas para as políticas do ensino superior em Moçambique. Neste contexto, os órgãos de direcção académica, científica e administrativa das universidades perderam relevância perante as tutelas, de tal forma que no lugar de serem eles os principais actores a produzirem as políticas para os seus programas e regulamentos internos, obedecendo a Lei, passaram a ser integrantes de um espaço alargado, sob o comando de entidades que privilegiam processos burocráticos mais que científicos. Este facto tem sido uma machadada para a relevância do ensino superior de qualquer país, incluindo o nosso.

A questão da relevância das instituições de ensino superior, ou da falta dela ao nível nacional, resulta de um olhar subjectivo e distanciado e da falta de cultura histórica sobre o papel da Universidade na sociedade em que está implantada. Como consequência, não podemos esperar que as instituições de ensino superior em Moçambique ganhem a relevância internacional que merecem sem que antes de tudo haja o reconhecimento da sua relevância no contexto nacional.

Internamente, nós sabemos o quanto valemos. Há muito trabalho científico produzido, numerosas actividades académicas realizadas com grande impacto interno. Internamente, monitoramos o percurso dos quadros que formamos e que, de um modo geral, não nos envergonham em qualquer parte do mundo. Mas isto é entre nós, os universitários. Concluo a minha posição sobre este ponto, parafraseando Chinua Achebe, grande filósofo e escritor nigeriano, que afirmava que o tigre não é temido na savana por gritar que é tigre, mas porque salta e pega a presa.

3. Conclusão

Assim, somos levados a concluir que o ensino superior em Moçambique tem desempenhado o seu papel de uma forma heróica, porque apesar do senso comum considerar reiteradamente que os quadros que são produzidos não têm qualidade, é normal ouvirmos que o país possui muitos e bons quadros em todos os sectores. E que o país tem-se beneficiado destes quadros para desenvolver as suas actividades. Convenhamos que é um paradoxo.

O que a universidade moçambicana reclama é que o Estado deve reconhecer o seu papel relevante, respeitando os princípios de autonomia caracterizados pela tradição e história universal. Não sendo a universidade um órgão de soberania do Estado, tal como a Assembleia, o Judiciário e o Executivo, o Estado não deve esquecer de que a soberania da universidade está na produção do conhecimento e do pensamento que alimenta a dinâmica do desenvolvimento da sociedade. Não é justo que todo o acervo de produção científica ao longo dos quase 50 anos de independência não seja devidamente reconhecido, aproveitado e inserido nas dinâmicas do desenvolvimento do País. Trabalhos científicos e académicos de grande valor jazem nos arquivos das próprias universidades. Em contrapartida, prefere-se consultorias a entidades fora das universidades, muitas vezes por questões do circuito financeiro que não controlamos. Nestas condições, sem reconhecimento nacional, muito dificilmente a universidade moçambicana terá relevância internacional. É por isso que muitos académicos rompem o sistema e associam-se individualmente aos seus pares no panorama internacional.

Como conclusão, é difícil o trabalho da Academia em Moçambique, para ganhar visibilidade da qualidade daquilo que produz - quadros, pensamento e ciência -, depende de, por um lado, tal como diz Chinua Achebe, parar de simplesmente apregoar que é universidade, mas sim, assumir um discurso mais assertivo, multilateral, impondo-se como um factor fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Com isso, ganhará a visibilidade que é de direito e conquistará o espaço que merece e o reconhecimento do valor das suas actividades perante a nação e os poderes.

Deste modo, a Universidade conseguirá impor-se, passará a ser sujeito do seu próprio destino e com isso saberá reconhecer quem é quem no seu espaço. Este espaço determinará que a realidade faça a correção necessária nas percepções relativas à validade e à importância do espaço universitário para a sociedade. Esta relevância nacional será o barômetro de aferição da qualidade do trabalho académico e científico de cada instituição, balanceando o valor de cada uma dentro do conjunto de todas as instituições do País. E, finalmente, face a este balanceamento, verificaremos como honra e prestígio o País internacionalmente.

A qualidade não é uma abstração. A qualidade mede-se pelas realizações que se tornam necessárias e úteis para a sociedade. Por isso, quanto maior relevância se reconhecer ao ensino superior no contexto nacional, mais visibilidade internacional ganha e com isso não há volta a dar, a qualidade será consequência natural, livre das aferições do senso comum.

4. Referências bibliográficas

ANDERS, G., La Obsolescencia del hombre. Vol.2. Sobre la destrucción de la vida em la época de la tercera revolución industrial. Tradução de Josep Monter Perez. Valencia: Pre-textos, 2011.

Friedman, Milton. Capitalismo e Liberdade. LeLivros.site (publicação na internet. Org. Igor César Franco).

República Popular de Moçambique (1977). Linhas Fundamentais do Plano Prospectivo Indicativo 1981-1990.

Emprego e empregabilidade em contexto de massificação do Ensino Superior em Moçambique³

Juliano Neto de Bastos⁴

Stela Mithá Duarte⁵

Milton M. M. Correia⁶

Resumo

Este artigo procura analisar como a massificação do Ensino Superior tem estado a influenciar o emprego e a empregabilidade. O argumento central é que o processo de massificação do Ensino Superior tem sido feito de uma forma desconcertada, como fruto do neoliberalismo, privilegiando os cursos *low cost* também designados de “*cursos de papel e caneta*”, em detrimento de cursos de maior exigência em termos de investimentos em equipamentos, laboratórios e bibliotecas bem apetrechadas. A discrepância existente conduz a um aparente inflacionamento de graduações de estudantes em ciências sociais e humanas e uma maior procura de graduados das chamadas “*ciências duras*”, incentivada, de certo modo, pelo advento da prospecção e exploração dos recursos minerais e pela construção da narrativa de que o desenvolvimento económico necessita de estudantes com uma forte componente do “*saber fazer*”. Daí a crescente afirmação do currículo por competências, com o objectivo de promover o encontro entre formação e emprego. Além disso, a massificação do Ensino Superior parece estar, no contexto moçambicano, associada à política salarial que, durante muito tempo, sobretudo na função pública, privilegia(va) o diploma de nível superior, não importando o tipo de formação. A metodologia usada na elaboração deste artigo baseia-se na pesquisa bibliográfica, documental e na experiência informada dos autores. Concluímos que o aumento do emprego e da empregabilidade, no nosso contexto, carecem de uma maior e melhor articulação entre o mercado do trabalho e as Instituições do Ensino Superior, sem com isso significar que estas devem andar atreladas àquele, tomando em consideração os diferentes papéis que devem ser jogados por elas como organizações autónomas e com distintas vocações sociais e económicas.

Palavras-chave: Emprego. Empregabilidade. Massificação. Neoliberalismo. Ensino Superior.

³ Este artigo faz parte de uma sequência de trabalhos conjuntos destes três autores. Tendo este aqui publicado sido iniciado e concluído integralmente em princípio de 2020 sob apreciação dos três autores. Foi produzido para ser apresentado no V Simpósio sobre Estudos Curriculares, de 12 Setembro de 2019, organizado pela Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, da Universidade Pedagógica de Maputo. Esta é uma publicação póstuma do Juliano Neto de Bastos e da Stela Mithá Duarte.

⁴ Foi Doutor em Estudos de Políticas Educacionais pela Wits University, RSA. Professor Associado na Universidade Pedagógica de Maputo, Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia.

⁵ Foi Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professora Associada na Universidade Pedagógica de Maputo, Faculdade de Ciências da Terra e Ambiente.

⁶ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica de Maputo, Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia. Email: miltoncorreia@yahoo.co.uk, <https://orcid.org/0000-0003-0706-5520>

Abstract

This article seeks to analyze how the massification of Higher Education has been influencing employment and employability. The central argument is that the process of massification of Higher Education has been carried out in a disconcerted way, as a result of neoliberalism, favoring low-cost courses also called “pen and paper courses”, to the detriment of more demanding courses in terms of investment in well-equipped equipment, laboratories and libraries. The existing discrepancy leads to an apparent inflation of student degrees in social sciences and humanities and a greater demand for graduates from the so-called “hard sciences”, encouraged, to a certain extent, by the advent of prospecting and exploration of mineral resources and by the construction of the narrative that economic development requires students with a strong “know-how” component. Hence the growing affirmation of the skills-based curriculum, with the aim of promoting the connection between training and employment. Furthermore, the massification of Higher Education seems to be, in the Mozambican context, associated with the salary policy which, for a long time, especially in the public sector, privileged the higher education diploma, regardless of the type of training. The methodology used in preparing this article is based on bibliographical and documentary research and the informed experience of the authors. We conclude that the increase in employment and employability, in our context, requires greater and better coordination between the labor market and Higher Education Institutions, without this meaning that they must be linked to the former, taking into account the different roles which must be played by them as autonomous organizations with distinct social and economic vocations.

Keywords: Employment. Employability. Massification. Neoliberalism. Higher Education.

1. Introdução

Durante muito tempo, grosso modo até a segunda guerra mundial, o Ensino Superior (ES) era reservado a uma *elite* que procurava reproduzir o que ocorria na Sociedade. Como Garcia afirma,

A universidade, durante séculos a fio, foi um pequeno rio onde apenas desaguavam alguns, poucos, ribeiros cheios de água cristalina. Os filtros eram imensos, de tal forma que somente um pequeno grupo pertencente a um determinado estrato social tinha a real possibilidade de disfrutar do seu leito (2001, p. 33).

Assim, o acesso era praticamente restrito a indivíduos com recursos que pudessem suportar as despesas inerentes a formação neste nível de ensino. Depois da segunda

guerra mundial, com a necessidade de reconstrução do que tinha sido destruído durante o conflito, tornou-se imperioso formar em larga escala recursos humanos capazes de aumentar a produção e a produtividade. Colocava-se então a necessidade de qualificar cada vez mais a força de trabalho, facto que vai tornar-se cada vez mais relevante com o advento das Teorias do Capital Humano no início da década de 60. Estas teorias criadas por Schultz afirmavam que a relação entre educação e o emprego era linear: a economia crescia na medida em que as sociedades eram capazes de fazer investimentos na educação. Os investimentos na aprendizagem dariam origem, forçosamente, a retornos significativos, tanto individuais (em termos salariais) como públicos (Schultz, 1961).

O processo de massificação do ES teve início nos finais da segunda guerra mundial, acentuando-se nos anos 60 do séc. XX em países como os Estados Unidos da América e outros da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económica). Independentemente do tipo de sistema educacional, todos os países experimentaram neste período o aumento dos ingressos no ES. Na última parte do século XX (a partir da década de 60) assistiu-se à democratização do ES e uma mudança paulatina de um ES elitista para um ES de massas. Assim,

Nos últimos anos, particularmente na última década e meia, assistimos a um extraordinário aumento do número de alunos que frequentam o ensino superior, provocando também uma certa banalização deste nível de ensino que durante séculos foi pensado quase em exclusivo para um restrito número de pessoas. Desta forma a universidade assistiu de repente a uma multiplicação dos seus alunos e, consequentemente, dos seus docentes (Garcia, 2001, p. 33).

Trow (1973) na sua obra intitulada *“Problems in the Transition From Elite to Mass Education”* introduz uma tipologia da massificação que varia de + ou menos 15% até + de 50% (universalização do ES) nos países desenvolvidos. Até 15% de participação o autor citado considera que o ES é de elite. De 15% até 50% de participação considera que o ES é de massas e acima dos 50% é a universalização do ES.

Com o processo de massificação e sobretudo a proliferação de Instituições de Ensino Superior (IES) e de vários cursos superiores conferindo uma diversidade de diplomas, começa a ocorrer uma certa *“desvalorização dos diplomas superiores pelo mercado de*

trabalho, o que vem questionar, de forma abrangente, a relação entre a educação e o emprego” (Fragoso, Valadas e Paulos, 2019, p. 3).

Este artigo procura analisar como a relação entre emprego e empregabilidade em contexto de massificação do Ensino Superior em Moçambique. O argumento central é que o aumento do número de graduados do ES não tem estado a traduzir-se no aumento do emprego e empregabilidade.

Em Moçambique, podemos assinalar ainda a discrepância nas formações, predominantemente das ciências sociais e humanas, que conduz a um aparente inflacionamento de graduações de estudantes dessas áreas, contrariamente à maior procura de graduados das chamadas “*ciências duras*”, incentivada, de certo modo, pelo advento da prospecção e exploração dos recursos minerais e pela construção da narrativa de que o desenvolvimento económico necessita de estudantes com uma forte componente do “*saber fazer*”, ou seja, a importância do ajustamento dos currículos às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral, sendo assim crescente a afirmação do currículo por competências, com o objectivo de promover o encontro entre formação e emprego.

A metodologia usada na elaboração deste artigo baseia-se na pesquisa bibliográfica, documental e na experiência informada dos autores.

Para além desta introdução, este artigo inclui (i) uma breve análise sobre o processo de massificação do ES em Moçambique; (ii) emprego e empregabilidade em Moçambique; (iii) Relação entre a formação em massa e emprego no contexto moçambicano e as conclusões finais.

2. Breve análise do processo de massificação do Ensino Superior em Moçambique

Praticamente durante todo o período colonial o ES estava baseado na metrópole colonial, isto é, Portugal, para onde se deslocavam os poucos estudantes que tinham tido o privilégio de concluir o 7º ano⁷ dos liceus ou equivalente. Só nos anos de 1960 é que

⁷ O Ensino geral no período colonial compreendia O ciclo preparatório (1 e 2 ano) ou primeiro ciclo, 2 ciclo (3, 4, 5 ano) e 3 ciclo (6 e 7 ano).

Portugal se dignou a autorizar a formação superior nas suas principais colónias em África, quicá as mais importantes (Angola e Moçambique), uma formação diga-se, incompleta, através dos designados Estudos Gerais Universitários. O processo de desenvolvimento do ES em Moçambique é muito recente e tem estado a crescer de forma galopante desde que o país entrou num processo de transformação socioeconómica e política, com particular realce com a adopção de uma economia neoliberal e um modelo de participação política mais plural. Basicamente, podemos distinguir as etapas que se seguem no que se refere ao desenvolvimento do ES em Moçambique.

Assim, cronologicamente, o ES surgiu em Moçambique em 1962, altura em que o Decreto 44530 de 21 de Agosto cria os Estudos Gerais Universitários de Moçambique (Moçambique, 1998). Os Estudos Gerais tinham como objectivo ministrar a parte geral de alguns cursos (os primeiros 2 anos) (ibid). O acesso a estes estudos estava reservado aos filhos dos colonos portugueses e a uma elite de moçambicanos assimilados. Como se pode constatar, a génese do ES está marcada por uma filosofia visando a sua utilização dentro de um contexto em que a política educativa colonial era marcadamente excludente; existindo um ensino ministrado aos indígenas e outro para os portugueses e os assimilados. Portanto o advento do ES espelhava esta realidade.

A Universidade de Lourenço Marques (ULM) é criada em Dezembro de 1968 pelo Decreto-Lei 43799 do Conselho de Ministros como resultado das *“experiências e capacidades acumuladas pelos então Estudos Gerais Universitários, em termos de recursos humanos e infra-estruturas”* (Moçambique, 1998, p. 15).

A ULM manteve o seu carácter discriminatório em relação aos moçambicanos. A ilustrar isso, até 1974, altura em que se registou o golpe de Estado em Portugal e o início e desenvolvimento de uma nova situação política, os estudantes moçambicanos constituíam 1% do universo da população estudantil. No período de transição para a Independência houve várias transformações internas da ULM (Moçambique, 1998).

Em 1976, a ULM transformou-se em Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em homenagem ao primeiro Presidente da FRELIMO, Eduardo Chivambo Mondlane, constituindo a primeira universidade nacional, ministrando todos os cursos a partir de Maputo, facto que obrigava a que os estudantes das províncias se fizessem deslocar à

capital para efeitos de continuação dos seus estudos. Atendendo e considerando as condições socioeconómicas da grande maioria dos estudantes das províncias e não só, poucos poderiam aceder ao ES sem o apoio do Estado.

Até 1985 a UEM constituía a única Universidade do país com a responsabilidade de formar quadros para os diversos sectores de actividade, incluindo a Formação de Professores para Ensino Secundário através da Faculdade de Educação. Todo o processo de formação decorria inicialmente dentro de um contexto de uma economia centralmente planificada, onde os graduados eram *colocados*⁸ nos diversos cursos ministrados na UEM e posteriormente distribuídos pelos sectores prioritários para o desenvolvimento social e económico do país.

A UEM tinha então essa função de formar quadros supostamente comprometidos com os desígnios da revolução dentro de um contexto mais alargado de formação do *Homem Novo*. Portanto, em nosso entender, se procurou formar uma elite académica moçambicana politicamente engajada no fortalecimento dos ideais utópicos que preconizavam a construção de uma sociedade com inspiração no Socialismo Científico. Neste contexto, não se colocava a questão do emprego, pois na perspectiva socialista cabia ao Estado garantir que todos os quadros formados fossem absorvidos pelos diversos sectores socioeconómicos.

Em 1985, foi criado o Instituto Superior Pedagógico (ISP) por despacho ministerial 73/85 do Ministério da Educação. O ISP tem a sua génese na então Faculdade da Educação da UEM e é criado com a missão de formar professores e de técnicos superiores para a Educação (Moçambique, 1998, p. 17). A criação do ISP introduz um novo elemento no cenário do desenvolvimento do ES em Moçambique: a pluralidade de IES no país (Ibid.). Imediatamente a seguir, em 1986, é criado o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) vocacionado para a formação de quadros para as áreas de relações internacionais e diplomacia.

⁸ Com uma simples guia de marcha fazia-se a afectação dos graduados dos diversos níveis para a continuação dos estudos e para trabalhar em diversas áreas consideradas prioritárias. Esta prática de colocar estudantes aprofundou-se a partir de 8 de Março de 1977, quando o então Presidente Samora Machel anunciou diferentes medidas que tiveram um longo alcance em termos de políticas educacionais.

Como é atestado no *Relatório Comiche*, “a pluralidade de instituições de Ensino Superior coloca a necessidade de uma abordagem de problemas comuns que viabilizem o seu desenvolvimento” (Moçambique, 1998, p. 18). Tais problemas diziam respeito: (i) ao acesso ao ES, (ii) à lei do ES; (iii) à aprovação do Estatuto Orgânico das IES, e (iv) ao papel do Estado na coordenação do ES (Ibid.). Tendo em vista abordar estas questões, foram empreendidas várias acções, dentre as quais se destacam: a publicação do diploma ministerial que passou a instituir os exames de admissão ao ES, em 1991; a aprovação pela Assembleia Popular da Lei do ES, criando o quadro legal para a aprovação dos Estatutos orgânicos de cada IES e para a instituição do Conselho Nacional do ES. (RM, 1998, p. 18).

Com as mudanças advindas da introdução da economia de mercado em 1987 e abertura ao modelo político plural plasmado na Constituição de 1990, foram criadas condições para a entrada de novos actores como provedores da educação a vários níveis. Assistiu-se assim à intervenção do sector privado através da criação das primeiras IES privadas, designadamente, o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) e a Universidade Católica (UCM), que iniciaram as suas actividades em Agosto de 1996. No ano seguinte, 1997 entrou em funcionamento o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), criado em 1996. Portanto, gradativamente foram emergindo novas instituições do ES quer públicas, quer privadas, perfazendo actualmente o número de 53.

Em resposta aos constantes desafios pela governabilidade do sector, cria-se a Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro – Lei do Ensino Superior. Nos últimos tempos, foram também aprovados e iniciado o processo da implementação, um conjunto fundamental de instrumentos para a visão e regulamentação do Ensino Superior: o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior, Decreto nº 63/2007, o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior, Decreto nº 30/2010, o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos, Decreto nº 32/2010, o Regulamento do Conselho Nacional de Ensino Superior, Decreto nº 29/2010, o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior, Decreto nº 48/2010, e o Regulamento de Inspeção às Instituições de Ensino Superior, Decreto nº 27/2011 (MINEDH, 2012).

Em síntese, podemos afirmar que, em termos práticos, três momentos fundamentais se destacam no processo de desenvolvimento do ES em Moçambique: o primeiro, em que uma única instituição pública detinha o monopólio da formação (nos finais do colonialismo e na primeira década da Independência); o segundo período, que corresponde ao aparecimento de novos actores dentro do sector público e o terceiro período, que corresponde ao surgimento de actores do sector privado, levando a existência actual de uma coabitação entre o ES público e o ES privado.

O processo de massificação foi feito à luz da emergência e desenvolvimento das IES públicas e privadas, tendo em termos numéricos uma maior contribuição as duas maiores instituições públicas, a UEM e a UP, antes do seu desmembramento em cinco novas Universidades.

3. Emprego e empregabilidade em Moçambique

Começamos por conceptualizar emprego e empregabilidade. O emprego é uma variável transversal. É gerado pela economia através do sector público e privado. Segundo a enciclopédia da língua portuguesa (online)⁹ o emprego é,

Uma ocupação remunerada exercida por alguém com alguma qualificação específica para tal, envolvendo a figura do patrão e trabalhador. Esta ocupação pode se dar tanto no sector público quanto privado Um dos elementos do conceito de emprego, portanto, é a existência de quem organiza o trabalho, o empregador, e de quem o realiza mediante remuneração, o empregado.

Para Bettencourt (2012, p. 11), o emprego pode ser definido como uma ocupação remunerada, quaisquer que sejam as características das relações laborais e do estatuto salarial e social dos empregados - funcionário público, trabalhador por conta de outrem, patrão, trabalhador por conta própria ou qualquer outra situação.

Segundo apurou o Jornal Domingo de 13 de Abril de 2016, em 2014, a taxa nominal de desemprego em Moçambique era estimada em cerca de 27% e a economia formal, predominantemente urbana, representava 32% do emprego total, segundo estimativas

⁹ <https://www.tudopedia.com.br/>. Consultada a 04 de Setembro de 2019.

do Banco Mundial. Fazendo fé nas fontes disponíveis, esta taxa de desemprego representou um agravamento de 22,5% em relação ao ano de 2012.

Historicamente, o conceito de empregabilidade nem sempre foi estável, sendo que a sua evolução se repartiu no tempo e no espaço geográfico, existindo três períodos essenciais (Gazier, 1999, apud Gomes, 2014).

O conceito de empregabilidade foi utilizado pela primeira vez, no início do século XX. Nesta altura, o conceito foi introduzido com a finalidade de identificar aquelas pessoas que tinham capacidade e estavam aptas para trabalhar (Berntson, 2008, apud Gomes, 2014).

Durante as décadas de 50 e 60 do século XX, o conceito de empregabilidade emerge de novo, tornando-se um pouco mais alargado e diversificado. O termo empregabilidade era, por esta altura, usado principalmente como um conceito de política de emprego, apesar de ter sido desenvolvido em dois rumos diferentes. Nos Estados Unidos da América, o conceito de empregabilidade foi expandido para incluir as pessoas e grupos desfavorecidos, sendo que o foco da empregabilidade estava no indivíduo, e na capacidade individual para se entrar no mercado de trabalho, referida como «manpower» «manpower policy of employability» (Berntson, 2008, apud Gomes (2014).

A outra abordagem emergente, que ocorreu em França, foi mais estatística e macroeconómica. A empregabilidade foi definida como a probabilidade e o tempo que um determinado grupo demorava para encontrar um emprego, incluindo, assim, as condições do mercado de trabalho na concepção do termo (Gazier, 1999, apud Gomes 2014).

A terceira abordagem era de que o conceito de empregabilidade se iniciou em meados da década de 90, em que, no geral, o conceito foi ampliado e expandiu-se para se tornar multifactorial e incluir todos os agentes (indivíduos, organizações e Estados) que intervêm no mercado de trabalho.

A questão da empregabilidade passou a ocupar um lugar de destaque nos contextos de trabalho, desencadeado principalmente por adventos como a globalização, a abertura dos mercados regulados ao capitalismo e as crescentes inovações tecnológicas. Esses acontecimentos fizeram com que os indivíduos tivessem que procurar um maior

desenvolvimento pessoal para se conseguirem manter activos no mercado profissional, que passou por grandes reestruturações.

Segundo Mavanga (2015) a questão da empregabilidade, embora recente, conquistou nas últimas três décadas, à custa da globalização e da inovação tecnológica, destaque no mundo do emprego e, como consequência, este fenómeno levou a uma maior exigência sobre a profissionalização da força de trabalho, a qual teve que buscar um maior desenvolvimento para conseguir manter-se activa no mercado de emprego.

Vários autores (Gomes, 2014; Bettencourt, 2012; Cardoso José et al, 2012) definem a empregabilidade como a habilidade de ter emprego, capacidade de desenvolver habilidades para o presente e para o futuro profissional, centrando-se na *performance* e resultando na facilidade de colocação ou recolocação do candidato ao emprego ou do trabalhador no mercado de trabalho, independentemente da situação do mercado de trabalho. Actualmente a empregabilidade envolve um conjunto de pré-requisitos necessários para que o profissional se torne atractivo no mercado. Portanto, em todas as definições de empregabilidade, o termo é visto como a “*a capacidade de adaptação da mão-de-obra às novas exigências do mercado de trabalho e das organizações*” (Mavanga, 2015, p. 307), Assim, “*para se ser uma pessoa empregável requer conhecimento, habilidade, atitude e valores*” (Diogo, 2015, p. 5).

O mercado de trabalho tem tido características diferentes ao longo do tempo. O tipo de trabalho desenvolvido em diversas áreas tem estado a sofrer transformações consoante o desenvolvimento tecnológico como resultado das descobertas e inovações, produtos da evolução científica. À escala global, tem havido uma evolução de uma situação em que a maioria dos trabalhadores realiza(va) trabalho mecânico-manual e o conhecimento técnico específico relacionado com o posto de trabalho assegurava um emprego quase vitalício.

No século XXI, a situação é diferente, é preciso ter formação e cultura geral, disponibilidade e capacidade de aprender ao longo de toda a vida. Assim, têm mais hipóteses de empregabilidade no mercado de trabalho, os indivíduos que, para além de dominarem bem a sua profissão, possuem uma boa educação que lhes permite absorver



novos conhecimentos e acompanham os avanços tecnológicos e os novos métodos de trabalho.

Na História recente, o país experimentou dois tipos de economia que têm diferentes abordagens relativamente ao emprego e a empregabilidade em Moçambique. Durante a I República o país testemunhou o advento de uma economia centralmente planificada de inspiração socialista onde o Estado tinha uma grande intervenção incluído na formação e afectação dos recursos humanos nos sectores que eram considerados estratégicos e prioritários. Com a introdução do programa de ajustamento estrutural em 1987, paulatinamente foram sendo introduzidos aspectos relacionados com a economia do mercado, o que conduziu ao desemprego de milhares de trabalhadores, como resultado das privatizações que ocorreram em massa. A Constituição da República de 1990 adopta o modelo de liberalismo económico e político. A partir daí a questão do emprego e empregabilidade passou a ser dirimida em contexto de uma economia de cariz neoliberal

A criação de emprego é o elemento chave e o maior desafio para o desenvolvimento de Moçambique, conforme é reconhecido pelas diversas políticas públicas. O Plano Quinquenal do Governo (PQG 2015-19) tem como enfoque central o aumento do emprego, da produtividade e da competitividade para a melhoria das condições de vida dos moçambicanos.

4. Relação entre a massificação no Ensino Superior e o emprego e empregabilidade em Moçambique

Internacionalmente, o crescimento do número de graduados tem estado a provocar um aumento da competição no mercado de trabalho. Muitos dos novos graduados ingressam em empregos nos quais não utilizam os conhecimentos específicos adquiridos nos cursos de graduação nem obtêm empregos de nível superior. Estes factos levam à conclusão de que a formação universitária teria que combinar o ensino de matérias específicas com o ensino de habilidades que pudessem ser transferidas à diversas áreas de trabalho. Esta situação não é diferente daquela que parece estar a instalar-se paulatinamente na realidade moçambicana, como resultado do aumento da população estudantil e, conseqüentemente, do número de graduados.

O mercado de trabalho tem estado a pressionar cada vez mais o sector da educação e, particularmente, as instituições de ensino médio e superior, para que desenvolvam a empregabilidade dos estudantes e atribuam uma maior relevância aos conteúdos curriculares, o que permitiria formar indivíduos instruídos não só do ponto de vista académico, mas também na perspectiva das reais necessidades dos empregadores, isto é, do mercado de trabalho.

A massificação do acesso ao ES, com atenção ao capital humano, parece resultar, proporcionalmente, no aumento do emprego e da empregabilidade em determinados contextos conjunturais do mercado, especificamente naqueles em que a economia necessita da força de trabalho para aumentar a produção e produtividade. Caso contrário, a massificação do ES como discurso político com fins nacionalistas de extensão do acesso à Educação Superior, quando independente da demanda do mercado e da economia pode ter o efeito negativo, tanto para a própria política, como para a economia. Primeiro, pode constituir uma pressão política constituída pela massa de jovens formados que anseia concretizar sua entrada para o mercado do trabalho. Segundo, porque uma massa de jovens formados com qualidade num país de fraca taxa de emprego gera a tendência de sua emigração para mercados competitivos.

De qualquer modo, uma política de massificação do acesso ao ES de qualidade pode resultar no aumento da inovação tecnológica com efeitos positivos na produção e produtividade económica. Nesta perspectiva, pensamos que o mercado e a economia geram tendências nas escolhas de formação ao nível do ES e, relativamente, o currículo acaba por ser o eixo político de intermediação entre a economia e a educação, no sentido dialético e dialógico. Caso contrário, o currículo será um foco de tensão e conflito entre a política, sociedade e a economia.

Por algum momento, toda a nação moçambicana caiu no excesso de confiança e no depósito de muitas esperanças, primeiro no carvão e depois no gás. Estratégias do Governo, iniciativas privadas, universidades e próprios jovens viraram a sua formação e preparação para as estratégias de busca de emprego na indústria mineira (Jornal Domingo, 30 de Abril de 2016). Face à esta onda, as IES começam a desenvolver uma política de alinhamento entre a formação dos seus estudantes e a indústria extractiva.

Antes disso, o processo de formação universitária estava mais ligado aos cursos mais procurados por vários graduados de nível pré-universitário, ainda sem emprego e uma parte da massa laboral, já empregada, à busca da elevação dos seus salários mediante a apresentação de um diploma do ES.

Paralelamente, tendo em vista aumentar a empregabilidade na perspectiva que é aqui apresentada, a partir do ensino secundário e em algumas IES há preocupação de introduzir o empreendedorismo como disciplina e como tema transversal visando munir os estudantes com ferramentas necessárias para quando se graduarem sejam empreendedores.

A empregabilidade dos graduados passou a constituir um barómetro da qualidade de formação através do qual os cursos e as instituições de ensino são avaliados pela sociedade, pois o sucesso na inserção profissional dos graduados é também um dos atestados de êxito da própria instituição que os formou.

Todavia, *“no país não existem práticas de seguimento sistemático dos graduados universitários, quando concluem os seus cursos, no sentido de saber quais são os seus percursos no mercado do emprego”* (Mavanga, 2015, p. 305).

A Universidade Pedagógica (UP) organizou em 2012 e 2013 “Estudos sobre empregabilidade dos graduados”. Com tais estudos a instituição pretendia iniciar a construção de uma base de dados informativa sobre o nível de inserção dos seus graduados no mercado de trabalho, por cursos, ao longo do tempo, o que poderá garantir um conhecimento sobre oportunidades de emprego e auto-emprego dos seus formandos (Mavanga, 2015, p. 306). O estudo revelou que *“uma característica particular dos estudantes da UP é que na sua maioria, cerca de dois terços já tem emprego, trabalhando por conta de outrem enquanto estudantes (estudantes-trabalhadores)”* (Mavanga, 2015, p. 316).

Um relatório sobre empregabilidade dos jovens publicados em 2018 pretendia abordar com detalhe a temática da empregabilidade dos jovens na cidade de Maputo, nomeadamente: i) quais os factores que promovem a empregabilidade dos jovens, ii) quais as competências valorizadas pelos empregadores, iii) quais os obstáculos no *matching* empregador – empregado, entre outras. Dentre vários aspectos o relatório conclui que:

A crise económica e financeira que afecta o país e um crescimento alicerçado em megaprojectos pouco intensivos em mão-de-obra, dificultam a criação de oportunidades de emprego. O favorecimento e a corrupção também limitam a igualdade de oportunidade no acesso ao emprego e a “venda” de vagas é uma prática comum no mercado de trabalho. As políticas públicas são insuficientes (em número e em recursos) para constituir uma resposta efectiva para este problema. Neste contexto, é unânime o elogio do empreendedorismo como forma de ultrapassar este problema de desemprego jovem (Floriano, 2018, p. 21).

Uma das conclusões a que chega o Relatório do Inquérito Base à Transição Ensino-Emprego dos finalistas Universitários é que *existe uma grande concordância entre o sector de actividade preferido e o sector de estudos em que os finalistas se encontram. Isso faz com que a escolha do curso seja particularmente relevante na definição da oferta de trabalho com qualificação superior* (Jones, Sam et al, 2018, p. 25).

Entretanto, a tendência de o mercado económico orientar a formação universitária em determinadas áreas de estudo e de competência técnica e tecnológica pode ter o efeito de reprodução de classe. Isto aconteceria quando, em situação de IES públicas menos competitivas, as IES privadas mais competitivas pelas suas condições técnicas, científicas

e tecnológicas recebam e formem com melhores qualidades estudantes de grupos sociais com maior posse económica, que acabam por ocupar os melhores postos de trabalho no mercado. Possibilitando que os interesses deste mesmo grupo social potencialmente influenciem a economia e, conseqüentemente, a política.

5. Considerações finais

O Ensino Superior sofreu um crescimento exponencial no período pós-colonial graças às transformações socioeconómicas e políticas. Partindo de uma situação em que existia só uma IES para 53 na actualidade. O aumento do número de IES traduz-se no aumento da população estudantil com diferentes ambições do ponto de vista laboral.

Emprego e empregabilidade aparecem como conceitos dinâmicos, historicamente determinados pelo nível de desenvolvimento técnico e tecnológico. Um aspecto central a tomar em consideração é que neste contexto há cada vez menos empregos definitivos. Para um indivíduo tornar-se empregável necessita de uma formação que possa dar as bases necessárias para uma aprendizagem ao longo da vida. Assim, a empregabilidade está cada vez mais descrita como sendo a capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica do novo mercado de trabalho. Com a obtenção de um curso superior melhora a perspectiva, propicia a possibilidade de entrada do indivíduo no mercado de trabalho qualificado e uma melhor credibilidade em termos técnicos.

Podemos constatar que o aumento do emprego e da empregabilidade, no nosso contexto, carece de uma maior e melhor articulação entre o mercado do trabalho e as Instituições do Ensino Superior, sem com isso significar que estas devem andar atreladas àquele, tomando em consideração os diferentes papéis que devem ser jogados por elas como organizações autónomas e com distintas vocações sociais e económicas.

No contexto da economia neoliberal, as IES têm estado a sofrer alguma pressão tendo em vista fazer um alinhamento entre a formação e as necessidades do mercado do emprego, reacendendo o debate, sempre actual, acerca do papel das IES no século XXI. A introdução do empreendedorismo como tema transversal parece constituir uma das soluções para o aumento da empregabilidade, não só na perspectiva de trabalhar por conta de outrem, mas também para o auto-emprego.

6. Referências bibliográficas

- BETTENCOURT, Rui. *A abordagem das Políticas Educativas para a Empregabilidade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade Aberta. 2012.
- CARDOSO, José et al. *Empregabilidade e Ensino superior em Portugal*. Lisboa, A3ES Readings, 2012.
- DIOGO, Vitória. “Palestra subordinada ao tema empregabilidade e recursos naturais”. Ministério do Trabalho, Emprego e Segurança social. Pemba, 2015.
- FLORIANO, Aurélio. *Relatório sobre empregabilidade dos jovens na cidade de Maputo*. Maputo, MASP-Consultoria e Serviços, 2018.
- FRAGOSO, António, VALADAS, Sandra e PAULOS, Liliana. *Educ. Soc., Campinas*, v.40, e0186612, 2019.
- GARCIA, Rui. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 1, nº 1, 33 – 43, 2001.
- GOMES, Nuno. *Auto-estima, Auto-eficácia, e empregabilidade subjectiva em empregados, desempregados e estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade Lusófona. 2014.
- JORNAL DOMINGO. *Difíceis caminhos para a empregabilidade*. Maputo, 30 de Abril de 2016.
- JONES, Sam, et al. *Relatório Base à Transição Ensino-Emprego dos Finalistas Universitários*. Copenhaga e Maputo, 2018.
- MAVANGA, Gil. *Graduados da UP e o acesso ao mercado de emprego: uma análise comparativa de dados entre 2012 e 2013*. In: DUARTE, Stela; FAGILDE, Sarifa; MAVANGA, Gil (orgs.). *Universidade Pedagógica: 30 anos contribuindo para o Desenvolvimento de Moçambique (1985-2015)*. Maputo, Editora Educar-UP, 2015.
- MINED. *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)*. Maputo, MINED, 2012.
- MOÇAMBIQUE. Governo de Moçambique, *Programa Quinquenal do Governo 2015-2019*, Maputo, 2015.
- _____. *Expansão do Ensino Superior em Moçambique*. Relatório Final. Maputo, 1988.
- SCHULTZ, Theodore. *Investment in Human Capital*. *American Economic Review* 51 (1) March: 1– 15, 1961.

EDUCAÇÃO NAS AGENDAS GLOBAIS: novos enfoques para as políticas nacionais de educação

Guilherme Basílio¹⁰

Resumo

O artigo com título *Educação nas agendas globais: novos enfoques para as políticas nacionais de educação* visa reflectir sobre a influência das agendas, formulação e financiamento das políticas de educação e se enquadra na linha de políticas públicas de educação. As conferências mundiais sobre a educação como as Conferências de Jomtien (1990), de Dakar (2000), de Incheon (2015), mostraram que a educação não é apenas uma agenda nacional, mas sim internacional. Os sistemas nacionais de educação e as políticas educacionais são desenhados em função das orientações estabelecidas globalmente para todos os países. A revisão das políticas educacionais em Moçambique, a Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação (SNE) e as reformas curriculares são respostas às orientações das Agendas globais. De facto, nas últimas três décadas, as políticas nacionais de educação deixaram de ser de exclusiva responsabilidade dos Estados Nacionais e tornaram-se objecto de debate e financiamento das agências globais. As razões das mudanças radicais são: i) a globalização económica que coloca os sistemas de educação em competição; ii) a presença das instituições bilaterais e multilaterais que reivindicam a qualidade de educação; iii) a concepção de educação como base de desenvolvimento socioeconómico. A partir dessas mudanças, as organizações internacionais são convocadas a desempenhar um papel fundamental na formulação das políticas educacionais e no financiamento de educação e os Estados nacionais são obrigados a cumprir as Agendas Globais. O artigo se propõe em discutir sobre as orientações das Agendas Globais e o papel das instituições internacionais no desenho das políticas educacionais, financiamento, gestão privada e descentralização da educação. A metodologia é qualitativa e se funda na análise dos relatórios da UNESCO, BM, dispositivos legais, artigos e livros que discutem sobre as políticas educacionais no século XXI.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Agendas globais. Organizações internacionais. Estados nacionais. Financiamento da educação.

¹⁰ Professor Associado da Universidade Pedagógica de Maputo afecto na Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia (FCSF). Licenciado em Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica (2002), Mestre e Doutor em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006 e 2010, respetivamente. Docente de Método de Estudo e Investigação Científica, Políticas Públicas de Educação e Hermenêutica (Graduação e Pós-graduação). Pesquisador na área de políticas educacionais

1. Introdução

Em 2011, Abdeljalil Akkari publicou um livro intitulado *Internacionalização das políticas educacionais*, no qual afirma que nas últimas décadas assiste-se um processo de internacionalização das políticas educacionais, que se manifesta de diferentes formas. Nesse processo, a internacionalização da educação é vista em dois âmbitos. No âmbito de estados nacionais, as transformações nas políticas educacionais são resultado de estudos comparativos de relatórios das conferências sobre educação e de experiências de outros países. No âmbito das agências globais, a internacionalização da educação é fruto de orientações/recomendações em forma de pacotes sobre as políticas nacionais de educação.

As orientações/recomendações estão na sequência das cooperações bilaterais e/ou multilaterais que se estabelecem entre os estados nacionais e as agências globais para o desenvolvimento da educação. Essas cooperações bilaterais e multilaterais no campo da educação se estabelecem a partir de entendimento de que a educação é pedra angular no desenvolvimento socioeconómico e um dos principais meios para o combate à pobreza e ao analfabetismo que constituem grande mal da humanidade. A educação, nas agendas nacionais e globais, constitui o principal meio para a melhoria do bem-estar dos indivíduos.

A educação é um direito humano e um bem público que está na responsabilidade dos estados nacionais. Como direito humano, os estados nacionais garantem o acesso à educação gratuita, equitativa, universal e de qualidade. Como um bem público, a educação é um empreendimento social compartilhado pelos diferentes actores que intervêm na formulação e implementação das políticas educacionais como as agências nacionais e internacionais, sociedade civil, sector privado e as comunidades. Os estados nacionais desempenham um papel essencial no estabelecimento de normas e padrões que orientem e regulem os sistemas de educação.

É pela extrema importância que a educação reveste no desenvolvimento económico e humano que as atenções sobre esse sector são de natureza nacional e internacional. Diferentes actores são mobilizados para participar na formulação e implementação das políticas educacionais. É do entendimento geral que, por mais que as políticas educacionais sejam nacionais, elas apresentam índole internacional, quer pela concepção, organização e gestão, quer pelo financiamento. Com efeito, os estados nacionais e as agências globais assumem educação como arma fundamental para o desenvolvimento socioeconómico. Assim, os estados nacionais concebem a educação como

um direito e se preocupam para garantir usufruto desse direito maximizando o acesso a todos e melhorando a equidade e qualidade da educação. Na verdade, a partir das orientações, as nações e as agendas globais se empenham para garantir a todas as crianças o direito à educação de qualidade.

Este artigo visa analisar a educação a partir das agendas globais e a influência dessas agendas no desenho e implementação das políticas nacionais de educação e no financiamento da educação. A ideia central é de que nas últimas três décadas, as políticas nacionais de educação deixaram de ser de exclusiva responsabilidade dos estados nacionais e tornaram-se objecto de debate e financiamento das agências globais. Assim, o artigo mostra que os estados nacionais, como Moçambique, definem as políticas educacionais em cumprimento das orientações/recomendações das agendas globais que se apresentam em relatórios resultantes das conferências mundiais sobre a educação como as Conferências de Jomtien (1990), de Salamanca (1994), de Dakar (2000), o Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (2005), da República Dominicana, a Conferência de Incheon (2015); que mostram que a educação não é apenas uma agenda nacional, mas internacional e os sistemas nacionais de educação são desenhados e desenvolvidos, primeiro, em função das necessidades nacionais e, segundo, em resposta às orientações globais.

O artigo contribuirá para a compreensão do papel dos estados nacionais e das agências internacionais no desenho, implementação e financiamento das políticas educacionais no mundo em geral e, em Moçambique, em especial. Com efeito, o artigo constituirá um

referencial teórico para análise de políticas educacionais no âmbito nacional e internacional. A discussão centra-se nos compromissos assumidos pelos organismos multilaterais e bilaterais e as orientações mundiais sobre a Educação, assim como os compromissos dos estados nacionais na organização/definição e implementação das políticas educacionais; na gestão, monitoria e avaliação e no financiamento da educação. Em termos metodológicos, a pesquisa adopta a abordagem qualitativa concentrando-se na análise de relatórios da UNESCO, do Banco Mundial, do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), artigos e livros publicados sobre a educação.

2. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)

Nos dias 5 a 9 de Março de 1990 foi realizada uma conferência sobre educação, em Jomtien, Tailândia. Trata-se de uma conferência que determinou o rumo da educação a nível mundial. Nela participaram representantes de diferentes governos e diferentes organismos multilaterais e bilaterais. Nesta conferência foi afirmado o papel da educação no desenvolvimento económico e humano e foi adoptada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Assumido o compromisso sobre a educação, definiu-se um Plano de Acção para “governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos” (UNESCO, 1990, p. 7). O Plano de Acção é constituído por três níveis de acção a serem desenvolvidos de forma conjunta entre os estados nacionais e os organismos internacionais. Trata-se de: i) acção directa em cada país; ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses e, iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

Os compromissos assumidos e o plano de acção constituem grandes orientações que cada nação deve adoptar para a definição de políticas educacionais e a provisão de serviços da educação. Cada governo, a partir das orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, é obrigado a garantir que sejam satisfeitas as necessidades básicas de aprendizagem. No preâmbulo do relatório da conferência sobre a “Educação para Todos” afirma-se que as nações do mundo inteiro ratificaram a Declaração Universal dos

Direitos Humanos, a qual destaca que “toda pessoa tem direito à educação” (cf. UNESCO, 1990, p. 1).

Apesar de todos os esforços de cada nação para garantir o direito à educação, foram arroladas as seguintes constatações:

- a) mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- b) mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- c) mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- d) mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (cf. UNESCO, 1990, p. 1).

Os problemas de acesso à educação como um direito fundamental foram persistentes até na década de 90; o analfabetismo e a pobreza continuavam e continuam como os principais males da humanidade; o analfabetismo funcional ganhou terreno, pois os jovens e adultos escolarizados apresentam dificuldades de leitura, compreensão e interpretação, por um lado, dificuldade de trabalhar com novas tecnologias e o acesso ao conhecimento, às novas habilidades, por outro. Algumas crianças terminam a escolaridade sem diploma, ou seja, não conseguem concluir a escolaridade com sucesso; não reúnem habilidades, competências para responder os problemas reais da sua comunidade.

Os problemas acima expostos foram, de certa forma, provocados pelas guerras, pelos endividamentos de muitos países, pelas crises económicas, pelo crescimento demográfico, pelas violências e lutas étnicas que dificultaram os avanços da educação básica, mesmo com a presença das agências económicas interessadas no financiamento da educação (UNESCO, 1990, p. 4).

Reconhecendo-se o papel que a educação desempenha na conquista de um mundo mais seguro, sadio e próspero; no desenvolvimento socioeconómico; na organização do

conhecimento e na preservação da cultura, em suma, admitindo-se que a educação constitui o motor de desenvolvimento cultural, científico, económico e humano, foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos com enfoque para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Nesta declaração, ficou claro que compromisso assumido é de garantir a “Educação para Todos” a partir de: i) satisfação das necessidades básicas para aprendizagem; ii) expansão de enfoque; iii) universalização do acesso e a promoção da equidade; iv) centralidade na aprendizagem; v) ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica; vi) provisão de ambiente de aprendizagem; vii) fortalecimento de alianças; viii) desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio; ix) mobilização de recursos e, x) fortalecimento da solidariedade internacional (cf. UNESCO, 1990, p. 2s).

Em relação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, afirma-se aqui que os países devem garantir que cada pessoa deve ter oportunidades educativas que permitam satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Compreendem-se como necessidades básicas de aprendizagem o domínio da leitura e escrita; da oralidade, de quatro operações matemáticas e da resolução dos problemas da comunidade. Isto é, os países devem garantir que no fim da escolaridade, os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para desenvolver plenamente suas potencialidades e capacidades para contribuir no desenvolvimento da comunidade e melhorar o nível de vida individual e colectiva.

Na *expansão do enfoque*, entende-se que o esforço pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem não se reduz apenas à ratificação de compromisso, mas também passa pela disponibilização de recursos; a melhoria das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para constituir base do que há de melhor nas práticas correntes. A expansão do enfoque compreende universalizar o acesso à educação e promover a equidade; centralidade na aprendizagem, ampliação dos meios e o raio de acção da educação básica; provisão de ambiente adequado à aprendizagem e o fortalecimento de alianças. Portanto, resume o que está previsto nos artigos 3, 4, 5, 6 e 7 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Quando à *universalização do acesso e a promoção da equidade*, foi defendida a necessidade de universalizar a educação para todas as crianças, jovens e adultos e melhorar a sua qualidade. Também é necessário reduzir as desigualdades de acesso à educação e as disparidades educacionais.

No que respeita ao *desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio*, afirma-se que “a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990, p.5).

Em relação ao *fortalecimento da solidariedade internacional*, entende-se que “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem é uma responsabilidade comum e universal a todos os povos. Isso implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas” (UNESCO, 1990, p. 5). Cada país e cada governo tem a capacidade de contribuir e compartilhar os conhecimentos e as experiências aos outros para a definição de políticas e programas educacionais.

Ainda nesta conferência foi frisada a importância e a necessidade de observância das culturas locais para a melhoria do aprendizado, tendo sido aberto espaço para o encontro e coexistência entre os saberes tradicionais autóctones e os saberes científicos defendidos pela escola moderna.

Trata-se, portanto, de um encontro dialógico entre estes saberes que trouxe uma ruptura epistemológica da ciência moderna e permitiu a resignificação de conteúdos culturais relevantes para aprendizagem nos currículos escolares.

3. “Educação para Todos: o compromisso de Dakar”

Dez anos depois da conferência de Jomtien, foi realizado, em 28 de Abril de 2000, um fórum de educação, em Dakar, Senegal. O fórum foi organizado pela UNESCO e tinha como objectivo geral avaliar o grau de implementação dos compromissos e metas assumidos em Jomtien, em 1990. Como foi discutido no primeiro item, são compromissos e metas:

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicação de analfabetismo e universalização da educação escolar.

O fórum foi antecedido de avaliações preliminares feitas em cada país, região e continente com vista a aferir o grau de progressos alcançados em matéria de educação para todos. Nessa senda, foi realizada uma conferência preparatória, em Fevereiro de 2000, na República Dominicana, na América do Sul, na qual foram apresentados resultados preliminares sobre a universalização da educação básica e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

No fórum de Dakar foram reassumidos os compromissos de “Educação para Todos”. O fórum tornou-se um espaço de debate para redefinição das políticas educacionais com vista: a) colocar em acção o paradigma de satisfação das necessidades de aprendizagem básica para todos, b) maximização do acesso à educação, c) melhoria da qualidade de educação, d) garantia da igualdade (equidade) de género e da inclusão na educação. Os países e os organismos membros da UNESCO voltaram a se comprometer sobre a provisão da educação básica de qualidade enquanto elemento fundamental para a cidadania.

O Marco de Acção de Dakar 2000 “expressa o compromisso coletivo da comunidade internacional em buscar uma estratégia bem fundamentada para garantir que as necessidades básicas de ensino de toda criança, jovem e adulto sejam satisfeitas dentro de uma geração e mantidas a partir de então” (UNESCO, 2000, p. 11). Serviu, também, como termómetro para medir o pulsar das recomendações, os resultados alcançados, partilhar as experiências e desafios, identificação de dificuldades e lições aprendidas na implementação da “Declaração da Mundial sobre Educação para Todos”.

Quais foram os compromissos reassumidos para cumprir as metas de Educação para Todos não atingidas? Entre vários, destacam-se os seguintes compromissos reassumidos: 1) a obrigatoriedade de se alcançar os objectivos e metas de Educação para Todos em todas as nações; 2) a responsabilidade dos países firmarem parcerias e cooperação com agências nacionais e internacionais; 3) apoiando-se na Declaração Universal dos

Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança, todos os países devem garantir que todas as crianças, jovens e adultos se beneficiem de uma educação que satisfaça as necessidades de aprendizagem, observando os quatro pilares: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*; 4) reduzir as desigualdades no acesso à educação e a renda nacionais, entre as nações, regiões e continentes para permitir que sejam reduzidos os índices de discriminação do género nos sistemas de ensino; a melhoria da qualidade de educação; a erradicação de analfabetismo; aquisição de valores e habilidades que permitam o ingresso no mercado de trabalho remunerável; 5) entendendo que a educação é factor-chave para o desenvolvimento sustentável, para paz e estabilidade social, cada país deve garantir que se alcance, de forma urgente, as necessidades de aprendizagem básica; 6) todas as nações e organismos são obrigados a cumprir os seguintes objectivos: i) expandir e melhorar a educação da criança, em especial, a criança vulnerável e em desvantagem; ii) assegurar que todas as crianças, sobretudo as meninas e as provenientes de minorias étnicas, tenham a educação obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015; iii) eliminar as disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de género até 2015; iv) melhorar todos os aspectos de qualidade de educação e assegurar a excelência para todos e, 7) os governos, organizações nacionais, internacionais e a sociedade civil têm a obrigação de manifestar uma vontade política nacional e internacional de uma educação para todos, facilitando os investimentos e insumos para educação básica, (cf. UNESCO, 2000, p. 8-9).

Ainda para o alcance dos objectivos da “Educação para Todos”, a comunidade internacional se comprometeu em desenvolver uma iniciativa global visando mobilizar recursos financeiros para incrementar os esforços nacionais. Nesse sentido, os organismos internacionais como UNESCO, BM, UNICEF, FMI, BAD e os parceiros de cada país se dispuseram a: a) aumentar os financiamentos para educação básica; b) facilitar a coordenação mais efectiva dos doadores; c) facilitar abordagens sectoriais e multisectoriais; d) providenciar o perdão das dívidas e, e) realizar monitoria e avaliações periódicas, (cf. UNESCO, 2000, p. 9).

Na conferência, reiterou-se a obrigatoriedade dos estados nacionais garantirem o direito à educação de qualidade que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem e ressaltou-se que todas as nações promovam a educação primária de qualidade, obrigatória e gratuita para todas as crianças, jovens e adultos.

Além das metas e estratégias definidas para o cumprimento dos objectivos de Educação para Todos, foram traçadas orientações/recomendações a serem adoptadas de acordo com a especificidade de cada país. Isto é, cada país adapta os objectivos e as metas globais da educação na definição das suas políticas nacionais de educação. Segundo a UNESCO (2000), são no total 6 orientações/recomendações fundamentais para as nações, sobretudo, em via de desenvolvimento.

A primeira orientação diz respeito à *expansão e aprimoramento da assistência e a educação da primeira infância*. Neste ponto, recomenda-se a criação de ambientes seguros e amigáveis para as crianças da primeira infância para que elas possam crescer saudáveis, activas e confiantes e serem capazes de aprender. Trata-se da criação, gestão e avaliação de escolas pré-primárias, o que em Moçambique designa-se da educação pré-escolar. Os governos podem firmar parcerias com organismos nacionais e internacionais, com a comunidade e com a família na prestação de educação das crianças. Assim, os ministérios da educação têm a responsabilidade de formular políticas de assistência à educação da primeira infância e conceber o currículo correspondente à essa educação dentro do contexto da política nacional de educação.

A segunda orientação é garantir que até 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória e possibilidade de completá-la. Aqui, salienta-se a necessidade de todas as crianças poderem usufruir o seu direito de serem educadas. Todas as nações devem oferecer educação primária de qualidade, gratuita e obrigatória, tendo em conta que a educação primária é a base de crescimento da criança e abrange, no mínimo, as primeiras 9 classes. Para cumprir o aspecto de gratuidade da educação, as nações devem eliminar as taxas de matrícula, prover material didáctico e uniformes para as crianças. Dependendo das condições

financeiras, os governos devem providenciar lanches e transportes escolares. Trata-se da redução de custos que possam permitir que as crianças impossibilitadas de frequentar a escola gozem de direito à educação.

Na senda desta orientação, o governo de Moçambique realizou uma reforma, em 2004, que culminou com a eliminação de taxas de matrículas e provisão de livro escolar gratuito até 7ª classe (educação básica) e em 2018 foi reajustada a 6/92 do SNE pela lei 18/2018, de 18 de Dezembro. No âmbito da lei 18/2018, a educação básica foi alargada de 7 classes para 9 classes, abrangendo, assim, o primeiro ciclo do ensino secundário, conforme o artigo 6, da lei 18/2018 do SNE, no qual se lê: "a educação básica compreende o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário".

A lei descreve que a educação básica confere competências fundamentais e conhecimentos às crianças, jovens e adultos para o exercício da cidadania e para compreensão e interpretação do mundo que lhes rodeia e resolução dos problemas da sua comunidade.

A terceira é assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo da aprendizagem apropriada e aos programas de capacitação para a vida. De acordo com o relatório, os jovens e adultos devem ter a oportunidade de adquirir os conhecimentos e desenvolver competências e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado do trabalho e contribuir para o desenvolvimento da sua vida e da vida da comunidade. Ainda devem lhes ser dada oportunidades de continuar os seus estudos noutros níveis.

A quarta orientação diz respeito a expansão dos processos de alfabetização como forma de promover a igualdade no acesso à educação para todos os adultos. Para isso, é necessário que cada nação atinja, em 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos. Em relação a este aspecto, a orientação é clara e consiste em maximizar a educação de adultos. Os governos devem garantir a educação diversificada, introduzindo novas estratégias de aprendizagem dos adultos, em especial, para as mulheres.

A quinta orientação e, não menos importante, se funda na *eliminação das disparidades de género na educação primária e secundária até 2015*. Nesta orientação, os governos são orientados a desenhar estratégias que permitam reduzir as disparidades para atingir a igualdade de género entre meninas e meninos. Foi sentido que, na Agenda 2025, o governo de Moçambique desenhou estratégias visando massificar a educação básica, considerada “Passaporte para a vida”. Duas estratégias merecem destaque neste artigo. A primeira diz respeito à “*Extensão da Caixa Escolar* a todo o país para permitir o maior acesso à educação e retenção das crianças provenientes de populações mais desfavorecidas” (Governo, 2003, p. 97). A segunda estratégia é a distribuição equitativa de número de vagas no ensino primário. Nesta segunda estratégia, foram orientados os gestores das escolas para garantirem, no acto das matrículas, que “pelo menos 50% dos lugares disponíveis no ensino primário devem ser preenchidos por raparigas. Para isso deverão ser criados determinados incentivos para as famílias que encorajarem as suas filhas a estudarem” (Governo, 2003, p. 97).

A sexta e última orientação assenta na *melhoria de todos os aspectos da qualidade de educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados*. Nesta orientação, os governos e parceiros são instigados a trabalhar para garantir e assegurar a educação de qualidade para todos os níveis. Para garantir uma educação de qualidade é necessário que os governos melhorem a nutrição dos alunos; promovam a formação contínua dos professores, instalações escolares bem equipadas e resilientes; disponibilizem o material didáctico gratuito; criem ambiente saudável; promovam o respeito pelas comunidades e valores culturais; construam currículos que integrem a componente da cultura e línguas locais.

4. “Educação para Todos: O imperativo da qualidade (2005)”

No prefácio do relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2005, destaca-se que a “busca de Educação para Todos (EPT) baseia-se fundamentalmente em garantir que todos – crianças, jovens e adultos – obtenham os conhecimentos e as

habilidades de que necessitam para melhorar suas vidas e desempenhar seu papel na construção de sociedades mais pacíficas e equitativas” (UNESCO, 2005, p.5).

O grande desafio que os estados têm para universalizar a educação básica está na criação de condições para que cada aluno tenha uma educação de qualidade e o aprendizado relevante para a sua vida. A sexta recomendação do fórum de Dakar é a qualidade de educação. Para isso, aconselha-se aos governos a incentivar as parcerias para a mobilização de financiamentos em vista a melhoria de todos os aspectos da qualidade. Os benefícios da educação da primeira infância, da educação primária, secundária e superior e da educação de alfabetização de adultos estão dependentes da qualidade dos sistemas de educação, das políticas educacionais, dos conteúdos curriculares e dos professores qualificados que cada governo oferece.

O relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos reconhece que a educação primária e a educação secundária constituem principal plataforma dos sistemas educacionais e garantem a todos os alunos aquisição de “conhecimentos, habilidades e valores necessários para o exercício da

cidadania responsável” (UNESCO, 2005, p. 5). O epicentro da discussão desse relatório é a qualidade. Segundo a UNESCO, a qualidade deve ser analisada à luz dos objectivos da educação de cada governo. Muitas vezes, dois objectivos estão na base de definição da qualidade: “o primeiro é garantir o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes; o segundo enfatiza a papel da educação no provimento do desenvolvimento criativo e emocional dos aprendizes, ajudando-os a adquirir valores e atitudes para uma cidadania responsável”, (UNESCO, 2005, p. 5).

Dois aspectos muito importantes que este relatório discute: i) qualidade de educação que tem de ser estudada a partir do elemento de inclusão e/ou equidade, o sistema de educação que tem de ser caracterizado pela inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, crianças com pobreza de aprendizagem, crianças com dificuldades materiais; ii) cidadania responsável ou activa. De facto, o aspecto da formação para cidadania recupera a questão da coesão nacional, a responsabilidade de indivíduos em

agir em prol do bem-estar nacional e a cultivar-se o sentimento patriótico. Reconhecendo-se que os sistemas nacionais são a base de formação para cidadania activa e responsável, há um imperativo dos estados melhorarem os currículos introduzindo, de forma clara, as abordagens que levem a cimentar o sentimento patriótico, de fraternidade, de resiliência e de reconciliação com vista a reduzir os conflitos e discriminação racial, religiosa, política e étnica.

O relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos retoma as orientações/recomendações ou metas do Marco de Acção de Dakar que são: a) cuidado e educação da primeira infância, b) aprendizagem de jovens e adultos, c) questão de género, d) educação primária universal, e) alfabetização e educação de adultos e f) qualidade. Esta última, como foi frisado no parágrafo anterior, constitui grande preocupação das nações. A qualidade de educação constitui um compromisso e desafio para todos os governos, pois ela depende de condições decentes, de sistemas educacionais e oportunidades de aprendizagem efectiva proporcionadas às crianças, jovens e adultos.

A qualidade constitui preocupação para os governos e organismos internacionais e a sociedade, porque uma parte significativa de alunos continua com problemas de domínio de habilidades cognitivas, dificuldades de expressão e de cálculo no fim da sua escolaridade. Para isso, a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais e de conteúdos curriculares foi um dos compromissos assumidos no fórum para todos os governos.

O desafio de universalizar a educação primária de qualidade não é apenas dos governos nacionais, mas de todos os organismos internacionais. Por isso, o assunto da educação está na agenda internacional desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Portanto, a educação está no centro de debates e a melhoria da sua qualidade constitui grande preocupação da UNESCO, Banco Mundial, FMI, OCDE, parceiros, sector privado e outros organismos de carácter nacional e internacional. A melhoria de todos os aspectos da educação se resume na melhoria das condições materiais e infraestruturais das instituições de ensino; na melhoria de conteúdos que se ensinam; no impacto do

aprendizado na vida social e laboral; na melhoria das políticas educacionais e curriculares; no reconhecimento da escola como instituição de formação para a cidadania e na melhoria das políticas de formação de professores.

Segundo UNESCO, o conceito de qualidade:

ênfatiza o papel da educação na promoção de valores compartilhados, juntamente com o desenvolvimento criativo e emocional – objetivos cuja realização é muito mais difícil de avaliar. Há muito em comum também nos objetivos amplamente compartilhados sobre os quais se baseiam os debates sobre qualidade: respeito pelos direitos individuais, maior igualdade de acesso e melhores resultados de aprendizagem, e maior relevância (UNESCO, 2005, p. 17).

Muitas teorias têm apresentado diversas abordagens sobre a qualidade. Mas a perspectiva da UNESCO (2005) sobre a qualidade diz respeito ao significado do aprendizado do aluno para a vida; ao contexto socioeconômico nacional; aos recursos materiais e humanos que cada nação dispõe; ao processo de ensino e aprendizagem e aos resultados e benefícios da educação. A educação de qualidade afecta a vida de cada cidadão no desenvolvimento das suas actividades e na melhoria do seu desempenho na comunidade, em especial, e, na sociedade, em geral.

É do entendimento geral que melhorar a qualidade de ensino, ou seja, a qualidade da educação (questão prática) passa necessariamente pela melhoria dos dispositivos legais e políticas curriculares (questão teórica). As transformações educacionais ou as mudanças curriculares que decorrem no sector da educação são tentativas de resposta às orientações políticas, segundo as quais a qualidade de educação ou a qualidade do conhecimento curricular constitui o foco do poder decisório. O conceito da qualidade é trabalhado segundo as especificidades de cada nação/estado.

No geral, a qualidade resulta da presença de determinados insumos que intervêm na escolaridade. Para tal, consideram-se factores determinantes da qualidade de educação: a) o conhecimento do aluno, b) conhecimento do professor; c) reforma curricular; d) criação das condições laborais; e) salário de professores; f) bibliotecas; g) material didáctico; h) a formação de professores; l) laboratórios e i) redução de turmas numerosa

(cf. Torres, 2007, p. 140). Estes insumos dependem da política nacional de educação, dos objectivos de cada governo e das intenções dos financiadores. Garantir que os alunos no fim da sua escolaridade obrigatória tenham um domínio sobre aquilo que foi ensinado e aprendido é o objectivo do governo de Moçambique e dos parceiros e, em suma, dos organismos internacionais que financiam a educação.

O relatório em análise destaca evidências claras dos benefícios de desenvolvimento socioeconómico de uma educação de qualidade. Afirma-se que “melhores resultados escolares – representados pelos testes escolares de desempenho dos alunos – estão intimamente relacionados aos salários mais altos na vida futura” (UNESCO, 2005, p. 20). Pressuposto é de que a escolarização de alta qualidade proporciona emprego de qualidade aos cidadãos e melhoria do potencial económico nacional. Dito de outra forma, os indivíduos que apresentam diplomas de universidade de reconhecido mérito, pela sua qualidade, são rapidamente absorvidos pelo mercado de emprego. Portanto, uma educação de qualidade traz consigo benefícios sociais significativos.

Para melhorar a qualidade é preciso colocar a educação na agenda do governo. Isto significa estabelecer prioridades para educação e definir políticas que coloquem os alunos no centro da experiência de aprendizagem. Melhorar a qualidade de educação significa também dar prioridade aos espaços onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem e actualizar os métodos a partir de formações contínuas. O documento em estudo traz uma outra componente que concorre para a qualidade de educação e que os governos também devem dar prioridade nas suas políticas educacionais. Trata-se de investimento no professor.

No relatório aponta-se a necessidade de equilíbrio entre o tempo e os recursos gastos na formação inicial e na formação continuada do professor como prioridade nas políticas dos governos. Assim, cada governo tem de definir políticas e estratégias de formação e incentivos para os professores. Avança-se a ideia de que:

Incentivos para a opção pela profissão docente estão intimamente ligados à remuneração e às condições de trabalho. Em muitos países com limitações de recursos, os salários dos professores são demasiadamente baixos para prover um padrão de vida razoável. Além disso, a remuneração de professores tende a diminuir ao longo do tempo em relação a outros grupos

profissionais comparáveis. Em alguns casos, o problema pode ser minimizado pela melhoria do apoio central à gestão e à supervisão das escolas, garantindo o pagamento pontual de salários. Em outros casos, quando cuidadosamente implementados, o ensino multisseriado e a dupla jornada podem reduzir os custos unitários. A garantia de disponibilidade de professores para todas as escolas pode exigir também incentivos para o trabalho em áreas rurais (UNESCO, 2005, p. 22).

Embora a Declaração Mundial sobre Educação para Todos não tenha desenvolvido a questão da qualidade, ela foi identificada como pré-requisito para alcançar o objectivo de equidade. No Marco de Ação de Dakar 2000 declarou-se o acesso à educação de qualidade como um direito para todas as crianças. E, daí, a qualidade foi um dos pontos mais discutidos tendo sido colocado “no coração da educação”. Foi apresentada uma definição “ampliada de qualidade que estabeleceu as características desejáveis para os alunos (estudantes saudáveis, motivados), processos (professores competentes utilizando pedagogias ativas), conteúdo (currículo relevante) e sistemas (boa governança e alocação equitativa dos recursos)” (UNESCO, 2005, p. 29).

Em relação ao entendimento da qualidade exposto acima, a UNESCO (2005) apresenta três princípios que tendem a ser amplamente consensuais: a) qualidade como relevância; b) qualidade como equidade de acesso e de resultados e c) qualidade como observância adequada de direitos individuais. A educação de qualidade deve permitir que as crianças, jovens e adultos adquiram capacidades cognitivas, emocionais e criativas.

Na adequação das políticas definidas internacionalmente sobre educação (orientações/recomendações), o governo de Moçambique elaborou e aprovou, em 2003, Agenda 2025, um instrumento no qual estão previstas as acções do governo para o desenvolvimento nacional. No campo da educação, foi definida uma política de fornecimento de lanches ou almoço gratuito nas escolas para as crianças desfavorecidas e/ou necessitadas. O objectivo dessa política é garantir uma educação básica para todos até 2025. Assim, o governo concebeu programas de “alimentação escolar gratuita”. Nesse instrumento, o governo afirma o seguinte: “na medida do possível, nas escolas primárias, dever-se-ão fornecer lanches, os chamados almoços escolares gratuitos para crianças” (Governo, 2003, p. 135). Portanto, estrategicamente, o

governo pretende reter mais os alunos na escola e reduzir as desistências, sobretudo para as raparigas e garantir o direito à “Educação para Todos”.

5. A conferência de Incheon e as orientações para educação 2030

As organizações internacionais contribuem para a formulação de políticas nacionais de educação. Elas estão sempre preocupadas com as questões educacionais e realizam fóruns para definir orientações internacionais com vista ao desenvolvimento da educação. E, no âmbito do desenvolvimento da educação, foi realizada a conferência de Incheon envolvendo vários organismos internacionais, entidades políticas e especialistas de educação.

De facto, em 2015, foi realizado o Fórum de Educação na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, no qual participaram 1.600 representantes dos 160 países e 120 Ministros. O Fórum foi organizado pela UNESCO e coorganizado pelo Banco Mundial (BM), UNICEF, PNUD, UNFPA, ONU Femme, ACNUR e resultou com a aprovação da Declaração da Agenda Internacional para a Educação 2030, publicada pela UNESCO, em 2015. Nele, foram reafirmados os objectivos da conferência de Jomtien, na Tailândia, realizada, em 1990, sobre “Educação para Todos” e, reiterados em Dakar, Senegal, em 2000. Foi revisitado o relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2005 e foram reafirmados os objectivos do Milénio com maior enfoque para os Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS4).

A visão dos organizadores e participantes da Conferência é transformar vidas dos cidadãos por meio da educação reconhecendo-a como factor impulsionador do desenvolvimento social, económico e humano. Grande compromisso assumido foi construir uma agenda de educação única e renovada. Trata-se de uma agenda que defende a inclusão e que está ancorada no ODS4 de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Este foi a base da Agenda e o objectivo discutido.

A Agenda para Educação 2030 definida na conferência de Incheon se inspira numa visão “humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na

dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2015, p. 7). Ainda nesta visão, reafirmaram a educação como um bem público, um direito fundamental e a base que garante a efectivação de outros direitos. Foi reafirmado também que a educação é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Portanto, elemento determinante para o combate à pobreza e ao analfabetismo, considerados males para a humanidade.

Durante a conferência foram discutidos 6 pontos fundamentais e transformados em orientações para os governos nacionais. Essas orientações são: 1) educação inclusiva e justa, 2) extensão da duração da escolaridade; 3) educação de qualidade; 4) Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da Educação para a Cidadania Mundial (ECM), 5) aprendizagem ao longo da vida e, 6) educação nas zonas de conflito.

Educação inclusiva e justa constitui a primeira orientação da Educação 2030. Esta primeira orientação defende a necessidade de garantir o acesso à educação a todas as crianças, jovens e adultos. Uma educação equitativa e de qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida são responsabilidades dos governos. A garantia do direito à educação inclusiva e justa responde à meta de universalização da educação, Marco de Acção de Jomtien e reafirmado em Dakar em 2000. Esta orientação “está inspirada por uma visão humanista da educação e de desenvolvimento com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, bem como na responsabilidade e prestação de contas partilhadas por todos os interessados” (Akkari, 2017,944).

Akkari vai mais longe afirmando que:

a inclusão e a equidade são a pedra angular da agenda de 2030. Se estes dois conceitos são fundamentais para esta primeira orientação, se faz necessário lutar contra todas as formas de exclusão e marginalização, bem como contra as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem (Akkari, 2017, p. 944).

Aos governos nacionais, torna-se urgente promover mudanças necessárias nas políticas educacionais e concentrar esforços nos grupos mais desfavorecidos, especialmente as mulheres e pessoas com deficiência. Políticas específicas e ambientes de aprendizagem sensíveis às relações de gênero são necessárias e recomendadas (UNESCO, 2015).

Para responder esta orientação, Moçambique tem envidado esforço no sentido de melhorar infraestruturas colocando rampas para que os alunos com deficiências de locomoção tenham acesso aos serviços educacionais. Mas também, com ajuda de parceiros está adquirindo máquinas e equipamentos para os alunos com deficiência visual e auditiva. Nos planos estratégicos de educação, estão previstas acções que incluem o fornecimento de lanches escolares, distribuição de livros e o equilíbrio entre raparigas e rapazes. O governo está comprometido na causa de educação inclusiva e justa. A inclusão é tratada como elemento de igualdade e equidade.

A segunda orientação é *Extensão da duração da escolaridade*. Foi de entendimento geral a necessidade da extensão da escolaridade básica até 12 anos para os países ricos e 9 anos para os países em via de desenvolvimento. A extensão da escolaridade básica exige também a criação, a organização e institucionalização da educação da primeira infância, a chamada educação pré-escolar ou pré-primária. A agenda impõe que se ofereça, para todos os níveis da educação básica, uma educação gratuita, obrigatória e de qualidade.

A Agenda 2030 sugere que na extensão da escolaridade haja compromisso público em termos de financiamento, ou seja, a educação deve ser financiada com recursos do Estado e baseada em resultados de aprendizagem. Trata-se de uma educação que abrange crianças da primeira infância até aos 17 anos de idade, considerando que a criança entra na escola primária com 6 anos de idade e termina o ensino secundário com 17 anos. Ainda esta orientação coloca a necessidade de prolongar a escolaridade e melhorar a aprendizagem. A orientação é paradoxal porque ela é assumida por muitos países, mas a luta pela garantia do direito à educação de qualidade a todas as crianças ainda é grande e difícil de ser vencida para os países pobres.

A terceira orientação concentra-se na *Qualidade de educação*. É uma questão transversal, todos os países precisam de garantir, além da extensão, a educação de qualidade. Insiste-

se, nesta orientação, a melhoria dos resultados de aprendizagem. Isso requer a melhoria do sistema de ensino a partir da reforma educacional; das políticas curriculares; do financiamento adequado, do fortalecimento dos recursos materiais e humanos; da definição de critérios de avaliação dos resultados, da formação de professores em novas metodologias de ensino.

Os governos precisam de conferir autonomia aos professores para agir com responsabilidade e comprometimento no processo de ensino e aprendizagem; criar condições laborais e melhorar os salários dos professores e educadores. A melhoria dos salários dos professores constitui calcanhar de *Aquiles*, pois os governos dos países pobres, sobretudo, africanos, ainda não compreendem o significado da educação para o desenvolvimento socio-económico. Dar salários significativos e oferecer formação e qualificações profissionais satisfatórias constituem grande incentivos/motivações para a melhoria da qualidade.

Ainda sobre a qualidade, os sistemas de educação devem ser geridos de forma eficaz e eficiente, transparente e descentralizados para responder as novas demandas. O estado deve canalizar recursos suficientes para que a educação promova a qualidade incutindo nos cidadãos a criatividade. Uma educação de qualidade garante aos cidadãos a aquisição de conhecimentos seguros e competências básicas de leitura, escrita e cálculo, assim como habilidades analíticas e de resolução de problemas (cf. Akkari, 2017, pp. 945-946).

A quarta orientação/recomendação feita aos governos diz respeito à *Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)* e da *Educação para a Cidadania Mundial (ECM)*. Nesta orientação/recomendação, sugere-se que a escola/educação administre as competências, os valores, as atitudes que “permitem aos cidadãos levar uma vida saudável e gratificante, para tomar decisões conscientes e enfrentar os desafios locais e globais, através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e para a Educação para a Cidadania Mundial (ECM)” (Akkari, 2017, pp. 945-946). Esta orientação é contraditória na medida em que, de um lado, a Agenda recomenda a construção da cidadania planetária e mundial, de outro, os governos nacionais estão

preocupados na construção de identidades locais e nacionais. Ou seja, as nações emergentes estão preocupadas na construção de um sistema de ensino com uma identidade própria, resistindo a onda da globalização.

De acordo com UNESCO (2015), a quinta orientação refere-se à *Aprendizagem ao longo da vida*. Esta orientação assenta na promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de ensino. Isso se traduz no acesso equitativo e de qualidade a partir da expansão das oportunidades de educação e de formação técnica e profissional para todos. Esta orientação contempla o ensino superior e a componente de pesquisa. Novamente, é trazida a visão da educação de qualidade, que foi o centro de discussão no relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.

A sexta e última orientação é *Educação nas zonas de conflito*. As organizações internacionais e os parceiros entenderam que muitos países estão envolvidos em conflitos tribais e políticos. Alguns desses conflitos são causados pela distribuição desigual da renda; exclusão social e política, terrorismo e a busca desenfreada de recursos naturais e minerais que os países detêm. Outros sofrem anualmente de calamidades naturais que obrigam o envolvimento de organizações nacionais e internacionais para aliviar as pessoas afectadas. Nessas zonas ou países, muitas crianças, jovens e adultos ficam fora do sistema escolar.

Ainda há na comunidade internacional um pleno reconhecimento do sofrimento e pobreza que as pessoas passam nas condições de conflito, como crises, violência e ataques contra as instituições de ensino, desastres naturais e pandemias. Assim, o apelo deixado na conferência de Incheon aos governos é, como destaca Akkari, desenvolver sistemas de ensino mais “inclusivos, ágeis e flexíveis para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos que são confrontados com estas situações, incluindo pessoas internamente deslocadas dentro de seus próprios países e refugiados” (Akkari, 2017, p. 946).

Para responder à questão das calamidades naturais (cheias e inundações, ciclones, etc.), recomenda-se aos governos a construir infraestruturas resilientes. Os governos sentem

na obrigação de garantir que todos os alunos tenham educação de qualidade em todos os níveis e de assegurar que cada aluno conclua com sucesso a escolaridade obrigatória. Ou seja, cada aluno saia da escola com certificado reconhecido e de qualidade para o exercício da sua actividade profissional.

As primeiras orientações referem à educação humanísticas reafirmando o argumento segundo qual a educação é um projecto antropológico e as segundas reafirmam a presença inquestionável da política neoliberal e a globalização da educação. Portanto, nesta declaração estão expostas orientações políticas de âmbito internacional que devem ser adoptadas e adaptadas pelos estados na definição das políticas educacionais. Há razões suficientes que suportam o argumento segundo o qual a educação está nas agendas internacionais e que uma política educacional, por mais que se pense que é nacional, ela transcende o âmbito nacional para internacional. Portanto, a educação é o campo de disputas nacionais e internacionais.

Nestas orientações, pode-se identificar e acomodar áreas prioritárias para cada agência internacional. A UNESCO tem como foco a educação inclusiva; extensão da escolaridade para 9 anos, em países em via de desenvolvimento e, para 12 anos, em países desenvolvidos; construção de sistemas educativos que possam responder as necessidades de aprendizagem das crianças das zonas de conflito e vulneráveis às calamidades naturais. O BM, OCDE, FMI e outros organismos internacionais de carácter capitalista, responsáveis pela assistência técnica, política e financeira, têm como foco a aprendizagem ao longo da vida, educação de qualidade, Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Cidadania Mundial (ECM). A intervenção gigantesca do BM, OCDE, FMI e outros organismos na assistência técnica, política e financeira no sector da educação, significa, em certa medida, a redução do papel da UNESCO enquanto instituição responsável pela educação.

No domínio da governação, Agenda da Educação 2030 concentra-se no nível nacional. “Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública” (UNESCO, 2015, p. 57). Segundo

o relatório, os governos nacionais estão na obrigação de manter a liderança política para a educação e guiar o processo de contextualização e implementação dos objectivos e das metas da Educação 2030, tendo em conta as experiências e as prioridades nacionais. Na governação, os estados nacionais são chamados a garantir uma gestão transparente e inclusiva. Portanto, na gestão educativa, a orientação é envolver os parceiros nacionais e internacionais reservando-se ao Estado a função de regular padrões; melhorar a qualidade; reduzir as disparidades entre regiões, províncias, distritos, comunidades e escolas.

Na conferência de Incheon foi também frisado que “os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planeamento da educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias, além de garantir, ao mesmo tempo, que as políticas estejam alinhadas com as obrigações legais do governo de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação” (UNESCO, 2015, p. 57).

Ainda na senda da governação, há uma expectativa de que até 2030, os estados tenham democratizado o processo de tomada de decisões e as prioridades dos cidadãos sejam reflectidas no desenvolvimento e na implementação de políticas educacionais em todos os níveis do sistema de ensino. Os governos podem envolver os parceiros na planificação, implementação e monitoriados processos de educação. “As parcerias, em todos os níveis, devem ser guiadas pelos princípios de um diálogo político aberto, inclusivo e participativo, junto com responsabilização, transparência e sinergias mútuas” (UNESCO, 2015, p. 58). Entende-se que a participação deveria começar com o envolvimento das famílias e das comunidades para incentivar a transparência e garantir uma boa governança na administração educacional.

A realização das conferências internacionais sucessivas, nas quais são discutidos objectivos da educação, elaboradas orientações para os governos nacionais e a concepção de agendas internacionais ilustra a crescente influência das organizações internacionais e o papel que estas desempenham na assistência técnica, política e financeira na educação. Devido as influências que as organizações internacionais têm sobre a educação, os governos nacionais são forçados a acelerar a descentralização reduzindo alguns

poderes. Segundo Rosa Maria Torres (2007, p. 136), para melhorar a qualidade de educação, os governos devem manter centralizados 4 funções: “a) fixar padrões; b) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; c) adotar estratégias para flexibilizar a aquisição e uso de insumos e, d) monitorar o desempenho escolar”.

A centralização das quatro funções para o estado pressupõe a fragilidade dos governos no financiamento da educação. Com efeito, quando os governos nacionais não financiam a educação com Orçamento Geral do Estado (OGE), usando fundos provenientes dos parceiros e das instituições internacionais para o financiamento do sector da educação, acaba sendo reduzido às funções pouco significativas.

6. Políticas educacionais e agendas *glocais* em Moçambique

As justificativas para as grandes transformações nas políticas educacionais ou simplesmente as reformas educacionais que têm sido realizadas se fundam, por um lado, na adequação às mudanças do regime político e no desenvolvimento socioeconómico que o país regista, por outro, no cumprimento das orientações/recomendações das grandes agendas mundiais sobre a educação. Com efeito, as nações não são ilhas isoladas. As grandes decisões saídas das conferências mundiais sobre a Educação afectam directamente cada nação. Assim, Moçambique, cumprindo com as orientações, vem realizando transformações no sector da educação com vista a melhoria da qualidade de educação em todos os níveis.

Moçambique como um estado autónomo e independente da dominação colonial é um país jovem que se apresenta com muitos desafios, desde a sua afirmação como um estado-nação. Uma das primeiras intervenções do governo formado logo depois da independência, na área da educação, foi nacionalizar a educação e organizar o Sistema Nacional da Educação (SNE). Organizar o SNE foi o grande desafio e a prioridade do governo. Desafio porque a maior parte da população moçambicana era analfabeta e grande parte dos professores que a asseguravam a educação era do regime colonial. Assim, a educação era assegurada por missionários e poucos professores moçambicanos. Foi a prioridade do governo porque a educação constitui um bem fundamental para o desenvolvimento socioeconómico e foi a arma para a conquista da luta. Desta forma,

Moçambique tinha de construir um sistema de educação que tivesse políticas e leis nacionais e características próprias do Estado emergente. Trata-se de um Sistema Nacional de Educação que fosse distante do sistema imperialista.

A construção do SNE estava sob alçada do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), um projecto desenhado pelo governo que visava desenvolver Moçambique dentro de 10 anos. As directrizes para a construção do SNE foram lançadas, em 1977, no terceiro congresso da Frelimo e a obrigatoriedade era que cada sector administrativo ou instituição devesse definir as políticas de desenvolvimento em função do PPI. E, uma vez que tinha sido adoptado o regime socialista como orientação política, todas as instituições do novo estado moçambicano deveriam ser construídas sob matriz socialista. Assim, foi adoptado o “Princípio de Homem Novo”, característico do socialismo, que foi orientando todo projecto social da educação até 1990.

Com efeito, em 1983, foi aprovado a Lei 4/1983 do SNE, um instrumento jurídico, no qual se estabeleceram os fundamentos, princípios pedagógicos e objectivos. Esta lei constituiu um marco fundamental e uma ruptura com o sistema de educação português. Com esta lei, foi construído um SNE, embora com características socialistas. Um dos princípios da lei era a formação do “Homem Novo”, homem liberto de toda carga ideológica e da política colonial, liberto dos valores negativos da formação tradicional, capaz de assimilar e utilizar a ciência ao serviço da revolução.

Na alínea a) do Artigo 1, da Lei do SNE, afirma-se que “Educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo”. Entre os objectivos, merece destacar dois que podem ser encontrados nas orientações das conferências sobre educação. A luz do número 2, alíneas b) e c) do artigo 4, da Lei 4/83 do SNE, figuram como objectivos: “Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir o acesso à educação básica a todos os

jovens moçambicanos”. Os dois objectivos transitam para as leis subsequentes e estão alinhados com as orientações das agendas globais da educação no mundo.

Nos finais da década 80, os ventos neoliberais faziam-se sentir em todas as organizações e a administração dos serviços públicos começou a receber influências fortes do capitalismo, fragilizando, desta forma, o regime socialista, em Moçambique. Apartir de 1987, o governo moçambicano começou a receber pressão das organizações internacionais como BM, UNESCO, FMI (instituições responsáveis pelas conferencias mundiais sobre Educação e financiadoras do sector da Educação para os países em via de desenvolvimento) para a mudança do regime socialista para o regime capitalista. Uma das teses apresentadas era de que para o desenvolvimento socioeconómico, o país deveria se abrir à economia do mercado e ao regime democrático. Foi nessa perspectiva que, em 1990, foi revista a Constituição da República de Moçambique que abriu uma nova fase de construção de um Estado de Direito e da democracia multipartidária.

Revista a Constituição da República, alguns princípios socialistas e o projecto social de formação de “Homem Novo” foram abandonados. Novas perspectivas de interpretação da realidade social e política substituíram a lógica socialista. O estado moçambicano assumiu o rosto neoliberal defendendo a liberdade política, económica e social. No entanto, de acordo com a política neoliberal, se enfatizou mais a liberdade económica, abrindo-se à lógica do mercado. Com efeito, dois anos depois, para a adequação do SNE à nova política neoliberal, foi revista a Lei 4/83 do SNE, tendo sido aprovada e publicada a Lei 6/92. Esta lei abre possibilidades para que a educação fosse organizada de acordo com a lógica neoliberal e com fortes tendências para a privatização. O Artigo 1, da Lei 6/92, na sua alínea b), afirma-se: “O Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo”. Este artigo anuncia juridicamente uma viragem do paradigma socialista para capitalista.

Ora, a característica fundamental da política neoliberal é a liberdade política, económica e social, como se referiu acima. A sua tendência é assumir o sector social reduzindo o espaço de manobra dos estados nacionais. A abertura à política neoliberal teria sido

anunciada na conferência de Jomtien, quando se assumiu que educação está na Agenda Mundial e o compromisso de todos os países é garantir a “Educação para Todos”. Garantir a Educação para Todos não é tarefa apenas dos estados nacionais, mas de todos os organismos nacionais e internacionais. É aqui onde as organizações multilaterais e bilaterais encontram espaço para financiar as reformas curriculares; implementar e avaliar as políticas educacionais; realizar a sua assistência técnica, política e financeira aos Estados em via de desenvolvimento, como Moçambique.

Uma das orientações da Conferência de Jomtien que pode ser encontrada na lei 6/92 é a extensão da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento de cada estado-nação. No artigo 3, alínea b) define-se como objectivo: “garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória”. Esta redacção pode ser encontrada também na Política Nacional de Educação de 1995.

Para responder ao desafio da “Educação para Todos”, lançado em Jomtien, o governo moçambicano abriu portas para o funcionamento das escolas privadas e comunitárias. A partir de 1992, começou o processo de privatização vertical e horizonte da educação em Moçambique. Mas também o governo se dedicou na extensão da rede escolar, embora tenha se esquecido a componente de formação de professores. A privatização da educação visava, de um lado, reduzir as tarefas do Estado, para este ocupar-se em estabelecer critérios e padrões e produção de currículos e políticas, de outro, estender a mão de estado para as áreas onde este não consegue chegar no objectivo de promover a “Educação para Todos”.

A liberalização da educação culminou com a privatização. Clive Belfield e Henry Levin (2004), em sua obra intitulada *A Privatização da Educação: Causas e implicações*, definem a privatização como sendo todo o processo de “transferência de actividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas” (Belfield & Levin, 2004, p. 17).

A privatização no sector da educação tornou-se uma realidade no mundo. Ela ocorre como uma pressão exercida pelos agentes económicos aos estados para descentralizar as

actividades educacionais. Em todos os casos, a privatização da educação pode ocorrer de duas formas. A primeira que consiste em inscrever os alunos nas escolas privadas. Neste sentido, a educação deixa de ser oferecida, monitorada e avaliada pelo estado. A segunda consiste no financiamento da educação a partir dos fundos privados. Neste caso, o governo deixa de usar os impostos e empréstimos para financiar o sector da educação. Partindo da aceção de que o estado tem poucos recursos para financiar a educação, as instituições comunitárias e privadas nacionais e internacionais podem organizar, financiar e gerir a educação. Assim, os pais podem escolher as escolas com mais qualidade para matricular os seus educandos.

Nesta senda, conforme destacam Belfield & Levin, (2004, p. 17):

a educação pode ser prestada por organizações privadas, como escolas ou universidades geridas e providas por privados, sem qualquer necessidade de recorrer a instituições governamentais. Estas escolas privadas podem ser dirigidas por grupos religiosos, empresas privadas, associações de solidariedade ou outros.

Estes autores apresentam diferentes formas de privatização da educação, designadas por: a) cheque-ensino; b) escolha de escolas públicas; c) desregulamentação da escola pública; c) contratação de serviços específicos; d) benefícios e isenção fiscal às famílias; e) ensino doméstico e pagamentos privados à educação; f) competição entre escolas e instituições educativas; h) implementação de programas de privatização (cf. Belfield & Levin, 2004, p. 17).

Em relação à privatização baseada nos *cheques-ensino*, os pais e encarregados de educação recebem, em forma de dívida, uma determinada quantia para pagar os estudos dos seus educandos. Essa quantia é disponibilizada pelo governo ou instituições privadas. A privatização baseada em cheques-ensino é o fundamento forte da política neoliberal. Os neoliberais fazem críticas à continuidade da escola pública manter o monopólio do ensino gratuito. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) afirmam que as instituições internacionais como BM sugerem que os estados nacionais podem garantir a educação gratuita, mas isso sem implicar que seja necessariamente gerida pelo Estado. Segundo a perspectiva neoliberal, os Estados deveriam distribuir cheques aos pais e encarregados

de educação para que eles possam matricular os seus educandos nas escolas da sua preferência, “cabendo ao mercado de escolas públicas e particulares disputar esses cheques. Assim, as escolas públicas não receberiam recursos do Estado e se manteriam com o recebimento desses valores em condições iguais às das particulares alterando-se, assim, o conceito do público” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2007, p.132).

Assim, a política de livre escolha, uma das propostas fundamentais da política neoliberal sobre a privatização da educação, estaria em vigor. As escolas que eram financiadas através das receitas públicas ou impostos deixariam de se beneficiar desse financiamento. Os pais e encarregados de educação podem escolher a escola que acharem conveniente e as escolas que não tiverem alunos suficientes poder-se-iam fechar. Ou então, o estado financiaria aos estudantes sem condições financeira, mas que estes depois da formação poderiam restituirão ao Estado os gastos pela formação.

No que diz respeito à *escolha de escolas públicas*, o governo pode incentivar aos pais para escolher algumas escolas públicas com objectivo de manter o controlo sobre a gestão das escolas. No geral, os pais matriculam os seus educandos nas escolas localizadas perto das suas residências. A escolha de escolas próximas tem sido características de países em via de desenvolvimento, cujos transportes são precários. Mas este modelo de privatização dá mais liberdade e se designa de livre-escolha. A livre-escolha é característica fundamental da pauta neoliberal.

Sobre a *desregulamentação da escola pública*, a pauta neoliberal defende que “as escolas públicas são geridas por leis e regulamentos governamentais, que implicam o perigo daquelas ficarem tão sobrecarregadas por decretos, leis, circulares, tradições e métodos burocráticos que conduzam a ineficiências e excessiva rigidez (Belfield & Levin, 2004, p. 24). Para reduzir o cenário da burocracia que sufoca o pleno funcionamento das escolas públicas é preciso criar escolas privadas isentas dos regulamentos excessivos.

Na questão da *contratação de serviços específicos*, entende-se que as escolas oferecem um conjunto de serviços, que incluem não apenas administração do conhecimento ou instrução, mas também alimentação, instalações desportivas, transportes, agentes de limpeza e segurança, aconselhamento psicológico e vocacional, assistência médica e

serviços bancários. Alguns desses serviços são paralelos e são contratados a firmas privadas. Os pais e encarregados de educação se preocupam mais pela educação que os seus educandos recebem do que por aquele que a provisiona. Assim, quem se revelar mais eficiente na provisão dos serviços de educação pode receber mais alunos. Esta tem sido abordagem mais frequente e menos polémica da privatização da educação, pois há um número elevado de serviços prestados pela escola que não são directamente educativos. Com efeito, nas últimas décadas, a escola tornou-se um mercado no qual todos os agentes comerciais e prestadores de serviço oferecem o que têm, mas que não tem relação com o conhecimento nem valores culturais.

Quanto aos *benefícios e isenções fiscais às famílias* como forma de privatização da educação, Clive Belfield e Henry Levin (2004) afirmam que uma forma de encorajar as despesas privadas na educação é através dos benefícios fiscais. As famílias usufruem dos benefícios fiscais através da utilização de serviços educativos. A concessão de bolsas de estudos aos alunos das escolas privadas é uma forma de encorajar os agentes do direito privado a prover os serviços educativos.

Ainda no âmbito da privatização da educação surgiu a componente designada o *ensino doméstico e pagamentos privados de educação*. Nesta componente, as famílias acreditam que, quer as escolas públicas, quer as escolas privadas não oferecem a educação apropriada aos seus filhos, ou seja, os seus educandos não aprendem na escola e, por isso, recorrem a explicações domésticas ou caseiras. Há uma crença de que os professores não conseguem transmitir os conhecimentos com qualidade e o explicador é a pessoa indicada. Assim, as famílias pagam a duplicar: escolas e aulas privadas - "explicações". Escola neoliberal recomenda que os pais tenham um explicador para os seus educandos, pois o professor deixou de ser facilitador de conhecimentos.

No que tange à *competição entre escolas e instituições educativas* como forma de privatização, os autores supracitados, inspirados na política neoliberal, defendem que "uma forma de criar um mercado educativo é incentivar as escolas - ou outro tipo de organizações educativas - a competirem entre si". Com efeito, quando uma instituição de ensino não tem concorrentes, ela pode não responder as necessidades dos alunos. A

competição obriga as escolas a se organizarem e contratarem professores de qualidade sob risco de ficarem sem alunos. Quando ocorre a competição, as famílias escolhem a escola que mais responde às necessidades de aprendizagem significativa. A competição pode obedecer aos seguintes critérios: i) abertura de novas escolas (privadas e públicas) no mercado e ii) descentralização da educação.

Por fim, *implementação de programas de privatização* que consiste em privatizar o fornecimento, financiamento, monitorização e avaliação dos serviços educativos. Nesta senda, os organismos internacionais que funcionam como agentes privados, podem financiar, implementar e avaliar as políticas educacionais de forma independente e resultados obtidos na avaliação podem ser usados para impulsionar o governo a realizar as transformações e/ou mudanças curriculares.

Em geral, todas as reformas educacionais visam responder as preocupações sobre a melhoria da qualidade de educação. Assim, também as conferências mundiais são realizadas para reflectir sobre a expansão, equidade e a qualidade de educação. A conferência de 1990, além dos compromissos assumidos, definiu quatro saberes que orientam as políticas e reformas curriculares. Os quatro saberes da educação foram instituídos como orientação e são: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver junto com os outros e aprender a fazer. Estes saberes foram definidos como a base de educação de qualidade.

Ainda no âmbito dos quatro saberes e em nome da qualidade, houve uma preocupação de quebrar a distância entre os saberes da ciência moderna e os saberes tradicionais autóctones. Ou seja, todos os países são obrigados a valorizarem a componente da cultura nos currículos. A partir de então, os estados nacionais realizaram reformas curriculares no sentido de adequar a ciência com a cultura dos alunos. Nesse sentido, os currículos foram concebidos tendo em conta o valor epistemológico da cultura e a necessidade de resgatar os valores históricos, sociais económicos e culturais dos alunos.

Em Moçambique, a política de articulação das culturas locais com a cultura da ciência moderna foi implementada, em 2004, na reforma que iniciou no ensino básico e foi se estendendo até ao ensino secundário geral. Trata-se da reforma que não só trouxe muitas

inovações no ensino básico, mas também, ao nível político, acomodou a orientação relacionada a isenção das taxas de matrícula na educação básica. É preciso esclarecer que até 2018, a educação básica em Moçambique incluía as sete primeiras classes do ensino primário. Quatro questões políticas foram determinantes para a reforma de 2004. A primeira relacionada com a expansão das oportunidades educativas através da maximização da rede escolar e da oferta da “Educação para Todos”. Esta questão responde a exigência da universalização do Ensino Básico que estava subscrita no plano de combate ao analfabetismo e à pobreza e a consolidação da paz e da unidade Nacional. Segundo Basílio (2012, p. 44), foi nesse âmbito que, em 2004, “o governo moçambicano anunciou o ensino gratuito da 1^a a 7^a classes abolindo o pagamento de taxas de matrículas no Ensino Básico e aumentando Escolas Primárias Completas no país como forma de diversificar as oportunidades”.

A segunda questão estava relacionada com a melhoria da qualidade do ensino. Para esta questão, o governo sentiu-se obrigado a priorizar a formação contínua de professores, a distribuição gratuita do material escolar e na reforma curricular. Pelo entendimento do governo, “a melhoria da qualidade significaria a adequação de conteúdos curriculares às condições económicas, políticas, sociais e culturais, a formação de professores e distribuição do material” (Basílio, 2012, p. 45).

A terceira diz respeito à descentralização da educação. A descentralização da educação consistia em passar a gestão para os municípios e para os agentes do direito privado. Aqui, reitera-se, mais uma vez, a componente privatização como uma possibilidade de passar os serviços de educação geridos pelo governo para outros sujeitos colectivos. A quarta questão não menos importante é a adaptação do sistema educacional às novas condições socioeconómicas do mundo. Os ventos da globalização permitem a transferência das políticas educacionais. As influências das organizações internacionais são fortes nas transformações das políticas educacionais. A economia do mercado internacional é determinante na construção dos currículos e Moçambique deveria se adequar aos novos ditames da organização das políticas educacionais.

Embora se reconheça que a educação é um direito e uma chave para prosperidade ou para o desenvolvimento socioeconómico que deve ser organizada e gerida pelo Estado, os neoliberais afirmam que a noção da educação como um direito conflitua com a visão, segundo a qual a educação é um serviço que satisfaz as necessidades básicas dos cidadãos que são supridas de forma mais eficiente pelas instituições privadas, em razão de mecanismo do mercado. O sector privado incentiva a competição e diminui a burocracia e a inércia do sistema público (cf. Haddad, 2008, p. 96).

Em 2018 foi revista e reajustada a lei 6/92, pela lei 18/2018 do SNE. Esta lei acomoda as novas orientações advindas do ODS 4, da educação 2030 e da conferência realizada em Incheon. À primeira vista, as mudanças realizadas no SNE aparecem como grandes inovações. Essas mudanças referem-se à introdução da educação gratuita de 9 anos de escolaridade; institucionalização da educação pré-escolar como um subsistema; aprendizagem ao longo da vida; introdução do regime de monodocência. Essas mudanças foram descritas acima e figuram como orientações e compromissos assumidos em 2015.

O livro *Revisão das Políticas Educacionais em Moçambique*, publicado em 2019, e a Lei 18/2018 do SNE expressam a necessidade da extensão da escolaridade obrigatória para 9 anos, um compromisso assumido em Incheon pelos países participantes como uma das principais inovações. A extensão da escolaridade obrigatória foi reiterada, como se pode ler no seguinte trecho, que mostra o comprometimento:

Motivados por nossas conquistas significativas na expansão do acesso à educação nos últimos 15 anos, vamos garantir o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem (UNESCO, 2015, p. 9).

No artigo *Políticas educacionais e a agenda internacional para a educação 2030 em Moçambique: Continuidades e descontinuidades de paradigmas* Basílio (2021) analisa de forma comparativa a lei 18/2018 do SNE, a *Revisão das Políticas Educacionais* e o relatório de Incheon (2015). Nessa análise, o autor constata que os dois primeiros documentos são fruto de observância das orientações e destaca que “a extensão da escolaridade obrigatória, responde, em certa medida à questão de maximização das oportunidades educativas e/ou ao problema da erradicação do analfabetismo” (Basílio, 2021, p. 72). No

caso em apreço, no artigo 7 da Lei 18/2018 do SNE afirma-se que a escolaridade obrigatória passou de 7 anos para 9 anos. O que significa que a educação obrigatória vai da 1ª a 9ª classe”.

Ainda no mesmo artigo, apresenta-se a organização do ensino primário em 6 anos, reduzindo, assim, a duração do ensino primário que era de 7 anos para 6 anos. A 7ª classe foi integrada no primeiro ciclo de ensino secundário, passando a ter 6 classes no ensino primário e 6 classes no ensino secundário. Essa extensão visa assegurar que as crianças, depois da 9ª classe, sejam capazes de interpretar a sua vida e a vida das comunidades, ou melhor, sejam capazes de dominar a ciência, a literacia, a numeracia e a cultura geral.

No entanto, a educação gratuita abrange apenas as seis classes do ensino primário. Como se pode ler no artigo 8 da lei acima citada, “A frequência do ensino primário é gratuita, nas escolas públicas estando isento de pagamento de propinas”. Essa foi considerada como inovação, mas descrita como orientação da Agenda 2030. É verdade que pela extensão, a lei 18/2018 trouxe uma vantagem, pois os alunos se sentem obrigados a ficar no sistema até nove classes, contrariamente a lei 6/92, que preconizava a escolaridade obrigatória e gratuita de sete classes. A extensão da escolaridade obrigatória assenta no pressuposto de que poderá permitir a melhoria do aprendizado dos alunos.

A Agenda 2030 defende a extensão da duração da escolaridade obrigatória como mecanismo para melhorar o aprendizado. Para isso, recomendaram aos governos a introduzir o subsistema de educação infantil (pré-escola), ou estender a educação básica de qualidade, gratuita e obrigatória até pelo menos 9 anos. A Akkari, em seu artigo *A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?*, publicado em 2017, destaca que a “Agenda prevê 12 anos de educação básica (ensino fundamental e médio) de qualidade, gratuita e equitativa, com financiamento público, com pelo menos 9 anos obrigatório, baseado em resultados de aprendizagem”.

No que concerne à aprendizagem ao longo da vida, descrita acima, também constitui uma orientação da conferência que é apropriada pelos países nas transformações de políticas educacionais. Assim, a lei 18/2018 e o livro *a Revisão das Políticas Educacionais*

em Moçambique apresentam este elemento como inovação. “Aprendizagem ao longo da vida para todos faz parte de um conjunto de opções e prioridades que resultam da Declaração da Educação 2030 e que está alinhada com os Objectivos do Desenvolvimento Sustentável 4” (Basílio, 2021, p. 75).

Um dos compromissos assumidos pelos países e organizações internacionais que participaram na conferência de Incheon é de garantir e promover a educação ao longo da vida para todos. No relatório Educação 2030, Declaração de Incheon e Marco de Acção para a implementação do Objectivo do Desenvolvimento Sustentável 4, publicado pela UNESCO, em Dezembro de 2015, lê-se:

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação dos conhecimentos, das habilidades e das competências adquiridos por meio, tanto da educação formal, quanto da educação informal. Comprometemo-nos, ainda, a garantir que todos os jovens e adultos, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta. Também nos empenhamos com o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços. (UNESCO, 2015, p. 10).

Este paradigma trouxe uma nova visão que aparenta ser diferente do paradigma de “Educação para Todos”. Em alguns textos, o conceito da “educação ao longo da vida para todos” se designa por aprendizagem ao longo da vida. No prefácio do livro *Revisão das Políticas Educacionais: Moçambique*, está enfatizado que a:

Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável e o Marco de Ação da Educação 2030 representam, hoje, um novo impulso para a acção. Os compromissos adoptados ao nível global exigem um esforço de adaptação das políticas e dos planos educacionais nacionais de forma a responderem às diferentes metas do Objectivo 4 de educação, (UNESCO, 2019, p. 10).

A noção de aprendizagem ao longo da vida pretende trazer uma abordagem que visa, segundo a UNESCO (2019, p. 12), sublinhar a promoção de uma aprendizagem que resulte na aquisição de saberes, competências, valores e atitudes relevantes para a vida do graduado.

A implementação do regime de monodocência visa reduzir a mão-de-obra no sistema e oscustos do estado. Em Moçambique, a educação é considerada como um dos serviços mais caros. A folha salarial é mais pesada no sector da educação. Um estudo comparativo entre Moçambique, Malawi e Serra Leoa, organizado por Sérgio Haddad (2008), aponta que Moçambique gasta muito dinheiro no pagamento dos professores. E uma das orientações de Incheon para os países pobres é reduzir os gastos através da introdução de regime de monodocência. Essa é uma das medidas baseadas nas restrições de gastos com os salários.

A organização da educação pré-escolar constituiu uma inovação para o SNE apesar de dificuldades relacionadas aos materiais escolares (livros do aluno e professores, currículo), formação dos educadores com base na nova visão. Contudo, esta também figura como uma das grandes orientações e compromissos de Incheon. Entende-se que a educação pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança e a preparação para o ingresso da educação primária. A criança começa a desenvolver as suas potencialidades na educação pré-escolar.

Desta forma, pode-se inferir que as chamadas grandes mudanças ou transformações da lei 18/2018 do SNE são respostas às demandas/recomendações da conferência de Incheon, assim como o livro *Revisão de Políticas Educacionais em Moçambique*, publicado em 2019, que recomenda ao governo a realizar algumas mudanças no sistema está sob alçada das orientações das Agências Internacionais e Bilaterais que financiam a educação para os países em via de desenvolvimento.

7. Considerações finais

O artigo *Educação nas agendas globais: Novo enfoque para as políticas nacionais de educação* se desafiou em analisar a educação a partir das orientações das agendas globais.

Discutiu-se ao longo do texto as influências que essas agendas têm no desenho e implementação das reformas educacionais e no financiamento da educação. Embora não tenha sido desenvolvido com clareza o assunto de financiamento, as instituições internacionais são fundamentais na assistência técnica, política e financeira para os estados em via de desenvolvimento.

Em todas as conferências sobre a educação foram assumidos compromissos de colaboração a partir dos acordos multilaterais e bilaterais entre os estados nacionais e agências internacionais no financiamento da educação para o cumprimento das metas estabelecidas.

Defendeu-se, entrelinhas, a tese de que as políticas nacionais de educação deixaram de ser de exclusiva responsabilidade dos estados nacionais e tornaram-se projecto internacional e objecto de debate e financiamento das agências globais. Portanto, o artigo procurou mostrar que os estados nacionais, como Moçambique, definem as políticas educacionais em cumprimento das orientações/recomendações das agendas globais que se apresentam em relatórios resultantes das conferências mundiais sobre a educação, como sejam as conferências de Jomtien (1990), de Salamanca (1994), de Dakar (2000), Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (2005), Conferência de Incheon (2015).

Nesta senda, defendeu-se que a educação não é apenas uma agenda nacional, mas internacional e sistemas nacionais de educação são reflexos dos compromissos assumidos mundialmente para o desenvolvimento da educação, enquanto um bem para todos. Portanto, uma política educacional, por mais que se pense que é nacional, ela é internacional, pois, por um lado, arrasta consigo algumas orientações internacionais e, por outro, é resultado de experiências de outros países e de intelectuais cosmopolitas (consultores) de diferentes nações que expandem a sua cultura e política educacional para outros países como consultores.

Assim, este artigo contribui para compreender o papel dos estados nacionais e das agências internacionais no desenho e implementação das políticas educacionais no mundo em geral e, em Moçambique, em especial. O artigo é um referencial teórico para

análise de políticas educacionais no âmbito nacional e internacional e traz uma visão sobre compromissos assumidos pelos organismos multilaterais e bilaterais e as orientações mundiais sobre a Educação, assim como os compromissos dos estados nacionais na organização/definição e implementação das políticas educacionais; na gestão, monitoria e avaliação da educação.

Termina-se defendendo a ideia de que todas as mudanças educacionais são realizadas em função das orientações internacionais e não em função das necessidades nacionais. E, isto tem sido a razão do fracasso das políticas educacionais em algumas nações, pois realidades de sucessos de educação de países desenvolvidos são partilhados e os países em via de desenvolvimento procuram adaptá-las sem condições adequadas.

É do entendimento, neste artigo, que as políticas educacionais deveriam ser desenhadas em função da realidade de cada país, sem descartar as orientações mundiais. Essas orientações deveriam ser bem adaptadas às realidades locais de cada país.

8. Referências bibliográficas

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais transformações e desafios. Petrópolis, Vozes, 2011.

BASÍLIO, Guilherme. Políticas educacionais e a agenda internacional para a educação 2030 em Moçambique: Continuidades e discontinuidades de paradigmas. In: MUBARAK, Rizuane, CHIBEMO, Júlio Taimira & FREIXO, Manuel Vaz (Orgs.), Uma educação para o século XXI. Beira, Editorial Universitária da UNIAC, 2021.

BASILIO, Guilherme. Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique. Maputo, Texto Editores, 2012.

BELFIELD, Clive & LEVIN, Henry. A Privatização da Educação - Causas e Implicações. Porto, Edições ASA, 2004.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. Agenda 2025: visão e estratégia da Nação. Maputo, Comité de Conselheiros, 2003.

HADDAD, Sérgio (Org). Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 2008.



LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: Políticas, estrutura e organização. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

MINEDH/UNESCO. Revisão de Políticas educacionais de Moçambique. Maputo, MINEDH/UNESCO, 2019.

MEC. Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação. Maputo, MEC, 1983.

MEC. Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação. Maputo, MEC, 1992.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

UNESCO. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Incheon, 2015.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova York, UNESCO, 1990.

UNESCO. Educação para Todos: Compromisso de Dakar. Dakar/Senegal, UNESCO, 2000.

UNESCO. Educação para Todos: O imperativo da qualidade. São Paulo, Editora Moderna, 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Salamanca/Espanha, UNESCO, 1994.

O SIGNIFICADO DO PENSAR DEMOCRÁTICO-LIBERTÁRIO HOJE: “60 anos” após as independências africanas

Rosa Alfredo Mechiço¹¹
Lino Francisco Valentim Vahire¹²

Resumo

O conceito de democracia está patente na História, atravessa fronteiras e toma sua centralidade no debate social, filosófico e político, cada vez mais actual. O propósito desta pesquisa é de refletir sobre o significado do pensar democrático e libertário hoje, 60 anos após as independências africanas. São 60 anos contados a partir do já apelidado *Ano de África*, pelo facto de muitas nações africanas terem alcançado nesta década as suas independências. Três conceitos norteiam a pesquisa: *liberdade, independência e pensamento*, vistos no contexto democrático. Propusemo-nos responder se o *pós-independência pressupõe gozo de liberdade e autonomia no pensar*. Convocamos algumas racionalidades, que com o seu conhecimento aparecem como porta-vozes condescendentes com o reconhecimento da subjectividade e dignidade dos outros, na luta pela emancipação e desenvolvimento humano: Ngoenha, Appiah, Dewey, Castiano, Taylor, Rancière, Boaventura, são disso o exemplo. No nosso entendimento: um pensar libertário pressupõe: (re)pensar as modalidades democráticas e participativas a atribuir a uma eventual Unidade africana; instaurar uma “nova forma de guerra”; criação de um ambiente de libertação da palavra e do discurso; um processo de descondicionamento interior. Assim nos tornaremos artífices da nossa *História*, pensando e agindo conjuntamente; comprometidos com a paz na região e no mundo. Em suma, se a democracia é também *liberdade e independência* no pensar, sua expressão nos torna *seres-no-mundo e para-o-mundo*, conscientes da responsabilidade sobre nós mesmos e sobre os outros.

Palavras-chave: Democracia. Liberdade. Independência. África. Autonomia.

¹¹ Bacharel em Ciências de Educação (UCM), graduada em Ciências Religiosas (ISMMA), graduada e Mestre em Educação/Ensino de Filosofia e Doutora em Filosofia (UPM). Na Universidade Pedagógica de Maputo leciona as disciplinas de Filosofia da Educação e Didática de Filosofia I, II, III e IV. E-mail: professorarosamechico@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7755-5694.

¹² Graduado em Ensino de Filosofia, Mestre em Educação/Ensino de Filosofia e Doutorando em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo, Docente do Departamento de Letras e Humanidades na Universidade Licungo. Leciona as disciplinas de História da Filosofia Moderna e Contemporânea, Filosofia da Educação e Didática de Filosofia I, II, III e IV. E-mail: lvahire@gmail.com, Orcid: 0009-0005-5309-2580.

Abstract

The concept of democracy is evident in History, crosses borders and takes its centrality in the social, philosophical and political debate, which is increasingly current. The purpose of this work is to reflect on the meaning of democratic and libertarian thinking today, 60 years after African independence. It is 60 years after the so-called Year of Africa, due to the fact that many African nations have achieved their independence in this decade. Three concepts guide the research: freedom, independence and thinking seen in the democratic context. We set out to answer whether The Post-independence presupposes the enjoyment of freedom and autonomy in thinking. We summon some rationalities, which with their knowledge appear as condescending spokesmen with the recognition of the subjectivity and dignity of others, in the struggle for emancipation and human development: Ngoenha, Appiah, Dewey, Castiano, Taylor, Rancière, Boaventura, are the example. In our understanding: libertarian thinking presupposes: (re)thinking the democratic and participatory modalities to be attributed to an eventual African Unity; to establish a “new form of war”; creation of an environment of freedom of speech and speech; a process of inner deconditioning. In this way we will become the artisans of our History, thinking and acting together; committed to peace in the region and in the world. In short, if democracy is also freedom and independence in thinking, its expression makes us beings-in-the-world and for-the-world, aware of our responsibility for ourselves and for others.

Key-words: Democracy. Freedom. Independence. Africa. Autonomy.

1. Introdução

O conceito de democracia é tradicionalmente e de forma vaga definido como governo do povo e para o povo. A tese que pretendemos defender é a que define a democracia enquanto liberdade e independência no pensar. A experiência já nos mostrou que as nações africanas não estão no pleno gozo das suas liberdades, pese embora tenham alcançado as suas independências há 60 anos. Muitas nações africanas alcançaram as suas independências nesta década, tais são os casos de Benin (1960), Camarões (1960), Chade (1960), Costa do Marfim (1960), Gabão (1960), Madagáscar (1960), Mali (1960), Mauritânia (1960), Nigéria (1960), República Centro Africana (1960), República Democrática do Congo (1960), Senegal (1960), Somália (1960), Togo (1960), entre muitas outras. Na década seguinte (setenta), o fenómeno independência acabou contagiando a muitas outras nações tais como Moçambique, Angola, Comores, Djibouti.

A centralidade da temática sobre a democracia e liberdades é hoje sobejamente conhecida e é sem reservas, bastante urgente, pertinente, se queremos compreender e contribuir para os contornos actuais do pensamento africano no mundo.

Começamos a nossa análise guiando-nos sob dois prismas: o das *independências* (partindo de algumas provas que nos proporcionam a certeza ou incerteza de estarmos independentes efectivamente) e o das *liberdades* (se podemos falar hoje sobre liberdade ou de um pensar libertário). Contudo, há que realçar que toda a abordagem em torno das independências e do pensar libertário remete-nos a um alto sentido de responsabilidade em relação a este presente que vivemos e a um futuro que ainda está por vir, mas que depende muito do que dizemos e fazemos hoje, numa consciência estratégica de solidariedade que atravessa séculos.

Constituem elementos para a orientação do presente estudo: a tentativa de busca do sentido da experiência do período pós-independência no contexto das nações africanas; o significado da liberdade na dimensão filosófica africana; o significado do pensar libertário hoje, 60 anos após as independências africanas. Achamos lógico consagrar a nossa discussão tomando inicialmente não a dimensão da *liberdade*, mas a da *independência*, um troféu bastante almejado por todas as nações africanas e que decididamente lutaram em todas as dimensões e frentes para a merecerem. Nisto sugerimos como reflexão inicial a seguinte questão: o pós-independência pressupõe período de gozo de autonomia das nações africanas?

O pensamento político africano, visto numa dimensão histórica, provou-nos que as nações africanas alcançaram suas independências. Esta prerrogativa, pelo que se pode apurar, deixa-nos cépticos e com alguma reserva, dado que o conceito de independência tem apenas expressão ao nível formal. Para ser mais preciso neste argumento inicial colocámos mais uma questão: será que tais nações vivem realmente suas independências?

Se fizermos um estudo diacrónico minucioso, partindo de um passado bem recente (período das independências das nações africanas) até aos nossos dias, nota-se com clareza que estas jovens nações foram manipuladas, “ajudadas” a pensar sobre o rumo a

dar às suas independências; foram seduzidas por uma avalanche de ideologias que se sucederam umas às outras, com uma falsa intenção de ter dividendos na fase do gozo da sua liberdade. Tais jovens nações foram palco de experiências de várias formas de governação e de domínio, as quais apenas beneficiavam aos que as ditavam. Algumas destas nações independentes, na tentativa de materializar tais ideologias fracassaram, quiçá, porque foram surpreendidas com o *leme* na mão para elas próprias darem o rumo às suas independências.

Na tónica do pensar libertário, convocamos Ngoenha que, nas suas elucubrações sobre as independências e para secundar a evidência de que estas nações africanas não se encontravam no gozo pleno das suas independências, sublinha o seguinte:

Se é verdade que a África rejeitou o colonizador, não é menos verdade que ela retomou por sua conta as diferentes iniciativas coloniais, sobre o plano político, económico, cultural, religioso. A África conserva os Estados coloniais nas suas fronteiras, nas suas divisões administrativas, nas suas populações" (NGOENHA, 1993, p. 111-112).

Nas diversas vertentes que fazem parte do viver das nações africanas, no período pós-independência, são notórias sequelas de potências colonizadoras: as fronteiras que separam as nações, as línguas e até mesmo os mais consagrados intelectuais da nossa época deixam-se contagiar por estes rastros. Vale, por isso, socorrer-nos das palavras de Appiah, que no seu livro *Na casa de meu pai* afirma que

os intelectuais pós-coloniais da África, em contraste, são quase totalmente dependentes de duas instituições para obter apoio: a universidade africana (...) constituída como ocidental - e os editores e leitores euro-americanos (...) a primeira geração de romances africanos modernos (...) foi redigida no contexto das nações de política e cultura dominantes nos mundos universitários e editorial francês e inglês das décadas de 1950 e 1960 (APPIAH, 1997, p. 209).

O outro cenário que mancha as independências das nações africanas é o da *divisão de classes*, um elemento que foi bem identificado por Nkrumah e Ngoenha, dado que a existência desta constituiu uma divisão da alma do africano. Julga-se, por conseguinte, que o corolário disto levou à crise da consciência africana, uma fraqueza da dimensão unitária.

Sobre este pano negro, Nkrumah afirma num dos seus escritos:

a independência fez emergir de novo, por vezes até com maior intensidade, as divisões sociais, temporariamente esquecidas na luta pela liberdade política, sobretudo nos Estados recentemente independentes de tendência socialista (Nkrumah, 1977b, p. 9).

Mas, o mesmo conforta-nos mais adiante nesta reflexão, como iremos referir em *África Must Unite* (A África deve unir-se), com uma resposta que é evidente: a unificação da África faria desaparecer toda e qualquer possibilidade de divisões deste tipo. Num outro passo paralelo a este, chama à consciência de que tal divisão africana interessa só aos que querem continuar a dominar-nos e a impor-nos a sua ideologia, daí a urgência para uma unificação.

2. O que será, então, pensar libertariamente hoje?

Para a discussão sobre o pensar libertário julgamos necessário tentar compreender logo de início o paradigma libertário hoje. Mais do que um paradigma com pretensões políticas, ou um simples sentido do agir sem ser coagido, entendemos por pensar libertário, a possibilidade de um convívio cultural (interculturalismo), livre de idolatrias, um contacto entre sujeitos (intersubjectividade) que concorrem para a criação de novos conceitos úteis para todos. Ligadas a esta ideia seguem-se gradativamente muitas outras que demonstram a complexidade do sentido que se deve dar ao pensar libertário.

Um pensar libertário pressupõe um (re)pensar sobre as independências africanas

Para dar substância a esta proposição, partimos de um princípio literário, baseado na formação do conceito *repensar*. O prefixo *re* carrega consigo um duplo significado na medida em que, por um lado, nos antecipa em algo que se deu no passado e que precisa de ser repetido pelo mérito que carrega e, por outro, nos alerta a não correremos o risco de errar de novo (dar ouro ao bandido). É deste segundo significado que julgamos enquadrar-se a visão que se deve ter quando falamos sobre o *repensar* as nossas independências.

Com efeito, urge repensar porque há quem antes pensou em lugar das próprias nações africanas sobre o que fazer das suas independências e o resultado disso foi um fracasso. Prova disto, Ngoenha sublinha num trecho de um dos seus escritos que

depois da independência, certos países optaram pelas economias planificadas, outros por modelos de desenvolvimento auto-centrados, outros fizeram programas de promoção para as próprias exportações, outros privilegiaram o desenvolvimento de um sector de Estado, outros aderiram aos programas de ajustamento estrutural, etc. Mas sempre com o mesmo resultado: insucesso (NGOENHA, 1993, p. 7).

Desta prerrogativa há, de facto, um imperativo que adverte as nações africanas a pensarem de novo sobre o rumo a dar às suas independências, desta vez, sem alicerçar-se em opiniões diversas, estranhas e sedutoras de algumas potências. Somos chamados à prudência para refletirmos sobre este tipo de “empréstimos” ou “ofertas” de opiniões, sob pena de vermo-nos mergulhados novamente nas mesmas águas turvas. Neste passo, lembramos o mundo da *doxa* (opinião) que foi um palco nefasto para o universo filosófico político de Platão, a ponto de levá-lo a afirmar que foi pela via da opinião, expressa pela democracia ateniense, que se condenou e, igualmente, se matou o seu mestre Sócrates.

Um pensar libertário pressupõe (re)pensar as modalidades democráticas e participativas a atribuir a uma eventual Unidade Africana

Está provado que a experiência colonial nos mostrou que não existe nenhuma parte do continente africano que não tenha sofrido directa ou indirectamente os efeitos perniciosos da opressão e da exploração. Esta experiência dolorosa constitui um alerta para que todas as nações da região adiram à causa dos objectivos revolucionários de libertação e da unificação. É nesta senda em que se assenta parte da nossa reflexão secundando a já consagrada teoria de Unidade Ufricana de Nkrumah (a África precisa de uma união) reforçada pela ideia de democracias participativas (Ngoenha). A um dado passo dirá Ngoenha: “O tempo dos destinos isolados faz parte do passado” (NGOENHA, 1994, p. 118).

Muitos adágios africanos nos apontam a via da união, como a mais segura e eficiente, dentre eles os seguintes: “Se quiseses ir longe vá em grupo, mas se quiseses ir rápido, vá sozinho”. “Faça alguma coisa por alguém até porque ninguém é alguém sem um outro alguém”. “Somos seres únicos, mas fomos feitos para viver colectivamente”. No fundo o que aqui está sendo dito é: enxergue o outro, conecte-se com gente.

As nações africanas devem primar pelo desprezo de qualquer preocupação que não seja colectiva e isto dará origem a um novo sentido de *ética grupal* que reconforta o homem, que lhe dá confiança no destino do mundo e que desarma os observadores mais reticentes.

A falta de união, no sentido de traçar projectos comuns, pode levar as nações individuais a fazer acordos com as potências estrangeiras, deixando-se seduzir por vantagens duvidosas de associação. Estes pactos não só constituirão ameaça para estas nações, mas também num perigo para todas as outras da região. Façamos uma pausa para citar, desta vez, excertos de Nkrumah que concluiu o seguinte:

(...) compete-nos não deixar fugir esta magnífica oportunidade de provar que o génio do povo africano é capaz de triunfar sobre as tendências separatistas e de edificar uma nação soberana, avançando a passos largos, em nome da glória e da prosperidade da África, para uma futura União dos Estados africanos (NKRUMAH, 1977a, p. 249).

Uma unidade será uma clara expressão das nações africanas para manifestarem ao mundo e de, um modo especial, às nações cépticas sobre o seu sentido de autonomia e de governo que dispensa imitações ou cópias de ideologias vindas de fora.

Diz ainda Nkrumah “(...) a unidade continental da África é indispensável se quisermos avançar na realização das nossas esperanças e dos nossos planos: criar uma sociedade moderna, que dê ao nosso povo a possibilidade de viver uma vida plena e satisfatória” (Ibid.).

Um pensar libertário visto nesta vertente percebe-se como sendo um sair das amarras da singularidade e da individualidade para uma comunhão de ideias; é sair de um *monólogo* para um *diálogo*, falando e associando-se aos outros, dando rumo às ideias e projectos

válidos para todos, contribuindo assim para a criação de uma ontologia de renovação e de reconciliação.

Um pensar libertário pressupõe instaurar uma “Nova Forma de Guerra”

Partimos do primeiro pressuposto que se debruça sobre o (re)pensar das nossas independências, para discutir o *item* da *Nova Forma de Guerra*. Para aquele pressuposto usamos como base a tomada de precaução das nações africanas em não correr de novo o risco de deixar que os outros decidam o rumo a dar às suas independências. Falar sobre o significado original do conceito de *guerra* traz consigo uma pressuposição de vingança, agressão ou retaliação; ao usar este termo queremos com isso referir-nos sobre a necessidade de as nações africanas tomarem uma direcção única, caminhar num só sentido, para introduzir, isto é, incutir, instilar em cada consciência a noção de causa comum e de história colectiva.

Nova Guerra não deve significar necessariamente que tais nações devem cortar as relações com a chamada comunidade internacional, nem com qualquer outra forma de organização humanitária, dado que ninguém vive e age no mundo isoladamente. Significa sim, desfazer-se do tipo de complementaridade que serve de cobertura a políticas neocoloniais, fundado sobre um certo número de práticas, como às ajudas financeiras, que provocam grandes dívidas e uma situação de dependência e de desequilíbrio.

Ao falar da *Nova Guerra*, julgamos basear-se num olhar crítico das nações africanas sobre as políticas internacionais, os acordos neo-coloniais, dependências económicas, intervenções humanitárias (...), notícias que provêm dos centros de difusão de informações ocidentais, são as televisões que vendem notícias (NGOENHA, 1994, p. 118). Trata-se de uma *Nova Forma de Guerra* no sentido de mostrar a diferença que existe entre os homens e entre culturas, mas que tal diferença não nos deve eliminar, mas sim, promover harmonia que dá mais cor e vida à existência.

Um pensar libertário pressupõe criação de um ambiente de libertação da palavra e do discurso

O termo, a proposição e o argumento constituem, respectivamente, expressões que exteriorizam as categorias lógicas do conceito, do juízo e do raciocínio e podem catalisar para um pensar libertário favorável à criação de um ambiente liberal. Prova disso, por mais que alguém consiga privar o outro de qualquer que seja a actividade ou possibilidade para qualquer coisa, jamais poderá fazê-lo em relação à actividade de pensar.

Para conferir vitalidade à ideia acima recorremos a Dewey no seu contexto educacional ao afirmar que

a verdadeira liberdade é intelectual (...) *aqui entra inclusivamente o papel das academias*. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos, a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objectivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber e é nele onde reside o contexto da liberdade (DEWEY, 1959, p. 96).

No âmbito do pensar libertário ocorre-nos um outro conceito, o da *liberdade epistémica*; um termo que tomamos de Castiano em *Referenciais da Filosofia africana*:

(...) a liberdade do sujeito africano de falar por si, de construir o seu próprio discurso sobre a sua condição de existência (...), liberdade de ter o direito de ser sujeito da sua história e do pensamento sobre si mesmo (...) liberdade que desafia hoje o paradigma moderno das ciências (CASTIANO, 2010, p. 200-201).

A posição expressa no parágrafo findo, ajuda-nos a perceber, mais uma vez, que ninguém tem o poder de prender um *sonho* ou um pensamento, nem de impedir alguém de sonhar, porque o sonhar e o pensar fazem parte da liberdade humana; *é uma condição humana*, parafraseando Arendt. Isto junta-se à análise do pensar libertário como espaço de reflexão sobre o projecto das nações africanas e o seu estar no mundo hoje.

A partir do que proferimos nos parágrafos anteriores sobre os contornos actuais do paradigma democrático num contexto da Filosofia Africana, que reclama para uma *interculturalidade* e *intersubjectividade*, recorremos aos dizeres de Castiano. Ele sublinhando o seguinte: “o processo da intersubjectivação da filosofia africana passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do

outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento” (CASTIANO, 2010, p. 190). Comungando desta opinião, contribuímos de forma ampla e precisa para um enriquecimento epistemológico, partindo das nossas próprias culturas na real proporção com as outras ideias com abrangência global.

Decerto, é momento de olhar o mundo com os nossos próprios olhos sem, contudo, menosprezar a opinião dos outros. Neste contexto, Ngoenha ainda mencionará a este propósito que “(...) nós temos que participar no novo mundo como construtores e o nosso lugar nesse mundo depende essencialmente da nossa maior ou menor capacidade de ser co-artesãos na sua construção” (NGOENHA, 1994, p. 118).

Um pensar libertário pressupõe primar por um processo de descondicionalismo interior

Sabe-se que a descolonização constituiu um fenómeno que estremeceu ou até mesmo destruiu os alicerces de uma estrutura governamental, de uma ideologia posta, de uma ordem política estabelecida, numa só palavra, do espírito do colonizador. Nesta prerrogativa, um pensar libertário conduz a uma atitude de reconstrução do espírito do africano em relação à nova maneira de comportar-se e lidar com a existência humana sem excepção.

As jovens nações oriundas da independência expressa há 60 anos têm de primar por uma atitude, que se pode chamar de descondicionalismo interior, que passa por uma espécie de purificação, após ter passado das acções infames dos colonizadores e dos que ditaram os seus primeiros passos de independência. Tal atitude não deve ser necessariamente de revolta, nem mesmo de retaliar o infractor, mas com espírito de reconciliação tentar criar o *menino de Nietzsche*, o homem inocente que sabe dizer *sim a vida* em todas as formas, porque o super-homem não realiza plenamente o ideal humano. A realização do ideal humano é numa vida sem cobiça, sem rancor, sem ciúme. Este processo de reconciliação não pode se desencadear apenas a partir da denúncia e da revolta.

Agindo desta forma, as nações africanas estarão mostrando uma novidade ao mundo que se baseia numa renovação das atitudes, numa nova maneira de relacionar-se com o *outro*

e porque não falar numa segunda independência sobre si mesmo e sobre o agir do colonizador!

3. Considerações finais

A partir dos parágrafos expostos neste breve excerto vimos quão pertinente foi em antecipar a reflexão discutindo o clima vivido pelas nações africanas no período pós-independência. Tal mostrou-se desfavorável para o gozo da autonomia destes países por causa da oferta desenfreada de ideologias ditadas por outras nações que se achavam detentoras de modelos políticos para a busca de caminhos que traçassem destino certo para as suas independências.

Ao longo da abordagem procuramos demonstrar que existem fortes razões pelas quais as nações africanas devem continuar acreditando: conquistaram as suas independências, mas ainda têm mais um motivo pelo qual devem continuar lutando, que é o da busca de uma verdadeira liberdade. Foi dentro deste propósito que reflectimos em grandes linhas as diversas vertentes sobre as quais se assenta um pensar libertário.

Chegou a altura em que todas as nações africanas devem definir-se relativamente a valores que as precederam; esforçarem-se por descobrir valores que lhes sejam próprios, métodos e um estilo que lhes sejam específicos.

Olhar com espírito crítico às “ofertas e facilidades” disponibilizadas de fora, que na maioria dos casos são feitas intencionalmente como um favor para obter lucros. Um pensar libertário para as nações africanas independentes há 60 anos é olhar para si mesmas e sentirem-se autores e timoneiras da sua própria *história*, a verdadeira construção da história da África. Uma história que não se agarre às teias de retaliação adversa ao que já passou; uma história que não reclame hegemonia ou exaltação diante de outras nações; uma história que caminhe com o(s) outro(s), que seja modelo de outras histórias, livre de pré-conceitos. Uma história que não só pensa, mas que também age conjuntamente; uma história de homens comprometida com a paz na região e na humanidade inteira; enfim, uma história que começa hoje.

O conceito do pensar libertário hoje constitui um tipo de pensar assente no(s) princípio(s) ético(s) de *tolerância*, de *reconciliação* e de *solidariedade*, bases sobre as quais se desenvolvem inclusive os grandes temas filosóficos e culturais, como os de *multiculturalidade* e de *intersubjectividade*.

É o momento de as nações africanas aceitarem que o pensamento, a cultura e a civilização do *outro*, apenas se manifesta de modo diferente da sua; o que vale é estar livre de preconceitos, reconhecendo o mundo africano e o das outras nações fora dele como essências particulares, mas que no seu conjunto criam a harmonia universal.

Esta atitude libertadora pode tirar o africano de certos hábitos criados por vezes pela excessiva busca de raízes da sua ontologia, uma luta desenfreada pelo resgate da sua identidade. Entramos assim no princípio de consciência de nós mesmos e do nosso *ser no mundo* que se baseia num exercício de reconhecimento recíproco da descoberta de uma profunda autonomia nossa e dos outros e um resgate de um agir libertário hoje.

Um agir libertário é viver no mundo conscientes da nossa responsabilidade sobre nós mesmos e sobre os outros.

4. Referências bibliográficas

APPIAH, K (1997), Na casa do Meu Pai. A África na Filosofia da Cultura. Rio de Janeiro, Contraponto.

CASTIANO, J. P. (2010), Referenciais da Filosofia africana: Em busca da Intersubjectivação. Maputo, Njira, Horizontes da Palavra.

DEWEY, J. (1959), Democracia e Educação: Introdução à Filosofia de Educação. 3ª ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo, Companhia Editorial Nacional.

LEVITSKY, Steven, ZIBLATT, Daniel (2018), Como as Democracias morrem. Tradução Renato Aguiar. 1ª ed., São Paulo, Zahar.

NGOENHA, S. Elias (1993), Filosofia Africana; Das Independências às Liberdades. Maputo, Edições Paulinas.



_____ (2019), (IN)JUSTIÇA: TERCEIRO GRANDE CONSENSO MOÇAMBICANO, Maputo, real design.

_____ (2013), Intercultura, alternativa à governação biopolítica? ISOED, Maputo.

_____ (1994), O Retorno do Bom Selvagem: uma perspectiva filosófica africana do problema ecológico. Porto, Edições Salesianas.

_____ (2004), Os tempos da filosofia: filosofia e democracia moçambicana. Maputo: Imprensa Universitária.

NKRUMAH, Kwame (1977a), A África deve unir-se. Lisboa, Editor José Fortunato.

_____ (1977b). A luta de classes em África, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora.

RANCIÈRE, Jacques (2014), O ódio à Democracia, São Paulo: Boitempo Editorial.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) (2002), Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____ (2010), Epistemologias do Sul, São Paulo, Cortez Editora.

Escravatura Yaawo no norte de Moçambique no século XVIII¹³

Agostinho Molesse¹⁴

Resumo

A questão central deste artigo é apresentar as características da “escravatura” Yaawo no Norte de Moçambique e as formas de obtenção dos “escravos” antes do século XVIII. O trabalho privilegiou a análise bibliográfica de autores que realizaram estudos no Norte de Moçambique. A metodologia qualitativa permitiu compreender melhor as dinâmicas sociais ocorridas num determinado território social e suas consequências. As relações de linhagem foram se desenvolvendo por crescimento demográfico das linhagens, integração de algumas famílias em outras, questões de poder, prestígio social, situações de fome e conflitos por ocupação territorial no domínio de recursos vitais. As pessoas capturadas eram integradas nas famílias, adquirindo a identidade, maximizando a produção de mão-de-obra. Eram consideradas “parentes” que prestavam serviços como quaisquer membros da família. O que existiu antes da influência estrangeira em território Yaawo foi a dependência e não a escravatura no sentido em que a Europa entendeu essa palavra.

Palavras-chave: Norte de Moçambique. Yaawo. Escravatura.

Abstract

The central question of this article is to present the characteristics of Yaawo “slavery” in Northern Mozambique and the ways of obtaining “slaves” before the 18th century. The work privileged the bibliographic analysis of authors who carried out studies in Northern Mozambique. The qualitative methodology allowed us to better understand the social dynamics occurring in a given social territory and their consequences. Lineage relationships developed due to demographic growth of lineages, integration of some

¹³ Os estudos actuais, visando a padronização das Línguas Moçambicanas definem uma outra forma de ortografia. Assim, os topónimos e antropónimos utilizados nesta pesquisa foram escritos de acordo com a ortografia proposta nos Relatórios de Padronização das Línguas Moçambicanas, produzidos pelo Núcleo de Línguas Moçambicanas da Universidade Eduardo Mondlane (1989), SITOE e NGUNGA (2000) e NGUNGA (2002). Baseando-se na ortografia definida, os designados Wayao, passam a chamar-se Yaawo, isto é, o povo Yaawo, e não Wayao, Ajaua, Yao, etc. E quando se refere ao território dos Yaawo, é chamado Kuyaawo. Assim, ao longo da pesquisa usaremos o termo Yaawo, para dizer o povo, Ayaawo para dizer pessoas pertencentes ao povo Yaawo, ou Kuyaawo sempre que desejar mencionar o território, Mataaka e não Mataka etc.

¹⁴ Docente de História de Moçambique na Universidade Rovuma-Extensão do Niassa. Doutorando em História Contemporânea da África pela Universidade Pedagógica de Maputo. Mestrado em História da Educação: currículo em Moçambique pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Licenciado em História e Geografia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Bacharel em História e Geografia pela Universidade Pedagógica de Maputo.

families into others, issues of power, social prestige, situations of hunger and conflicts over territorial occupation in the domain of vital resources. Captured people were integrated into families, acquiring identity, maximizing labor production. They were considered “relatives” who provided services like any family member. What existed before foreign influence in Yaawo territory was dependence and not slavery in the sense in which Europe understood that word.

Keywords: Northern Mozambique. Yao. Slavery.

1. Introdução

Apesar da profusão de documentos portugueses e de outros pesquisadores a partir dos finais do século XVII e princípio do século XVIII e de algumas descrições gerais, sabemos muito pouco sobre a antiga “escravatura” Yaawo antes da época mencionada, contrariamente ao que acontece com as vizinhas regiões costeiras da parte ocidental do oceano Índico, cuja história e cultura estamos relativamente bem informados. Ao que parece, isto deve-se, sobretudo, ao facto de o território Yaawo estar localizado no interior do norte de Moçambique, longe da costa, onde se manteve desde o séc. XVII um contacto frequente entre os suahili, portugueses e os mercadores Ayaawo. No que respeita às narrativas históricas dos Yaawo com referência ao séc. XIX, os trabalhos de Yohanna B. Abdallah (1919) e Ce-Mitute V-Amado Saíde (2019) constituem as primeiras excepções importantes.

Salvo raras excepções anteriores, as referências historiográficas sobre os Yaawo e suas sociedades no Niassa remontam ao séc. XVIII e XIX, respectivamente, diferente do que diz respeito aos Makhuwas, sobretudo da região costeira, e Makondes. De uma forma geral, continuamos a depender, em grande medida, dos escassos testemunhos integrados em documentos da época, sobretudo em relação ao período antes do século XVIII.

2. Comunidades e Conceito de Territorialidade

Antes do século XVIII, segundo MEDEIROS (2002, p. 211), “o envolvimento da maioria das comunidades nortenhas no comércio do marfim, terá particularizado algumas comunidades do ponto de vista identitário e político”. Uma das comunidades do norte de Moçambique que mais se destacou foi a comunidade Yaawo, junto dos Makhuwa.

A região norte de Moçambique engloba os actuais Makhuwa, Lomuwè, Yaawo, Macondes e Nianjas. MEDEIROS (2002, p. 212) explica que a região

constituiu-se desde o início do povoamento do território por comunidades falando idiomas bantu da Idade ferro Inferior (c. I^o século da n. Era até ao séculos XIV-XV), por comunidades de Idade de Ferro Superior, dois do século XV), que se foram misturando entre si e, ambas, com as comunidades de caça e recollecção que ali vivam antes. A fragilidade agrícola itinerante, complementada pela caça e pela colecta, obrigava à formação de comunidades relativamente pequenas que se deslocavam com frequência a procura de melhores terras.

LIESEGANG (1998) argumenta que as imigrações internas sempre existiram e estas foram aceleradas com a chegada de novos povos, que produziram as diferenciações regionais e linguísticas numa determinada área de ocupação social, tendo criado os seus mecanismos de definição das fronteiras e defesa das mesmas, daí que aparecem nesses espaços sociais processos identitários e de identificação. A territorialidade social é consequência de processo natural de defesa e de expansão de espaços, que integram recursos importantes para a sobrevivência do grupo social em geral e seus descendentes. Deste modo, no processo de territorialidade social surge a ‘etnicização espontânea’, uma diferente da outra.

Para MEDEIROS (2002, p. 213), “os territórios sociais correspondem a identidades dos seus membros ou ocupantes e correspondem a identidades de territórios. Uma identidade implica um território social. Fazem parte da identidade posicionamentos face a recursos no território existente ou reclamado”. Por seu turno, LIESEGANG (1998, p. 104) conceptua um território social como “uma área de uso ou de exploração individual ou colectiva mais ou menos exclusiva, que pode assegurar a sobrevivência”. Dai que qualquer ataque ao território poderia ser considerado um ataque ao grupo, pondo em causa a existência do mesmo. A resposta dos componentes era colectiva, manifestada na defesa, na fuga ou na sujeição para salvar a vida.

Mais ainda, de acordo com LIESEGANG (1998, p. 107 e 109), um território social

é um espaço onde se exercem certas actividades com mais ou menos frequência saber, perfeição e sucesso e isso em parte determina a sua

sobrevivência. Os ocupantes de um espaço social observam-no e comparam-no com outro. Enaltecendo-o e desprezando outros, manifestando assim sentimentos e posições etnocêntricas. A migração entre espaços físico-sociais e mudança na preferência dos espaços sociais regularmente contactados é fenómeno tão geral como a continuidade da residência física como continuidade de contactos entre espaços sociais. Os territórios sociais são fundados na base de alianças, por exemplo matrimoniais, ou grupos tipos de associação, conquista (sujeição forçada, eliminação de donos anteriores, etc.). Uns podem crescer através de adesões, outros são mais limitados.

No caso dos Yaawo do norte de Moçambique, os seus territórios sociais foram fundados e cresceram na base de matrimónios, conquistas, raptos e habilidades das elites Ayaawo.

3. Os Yaawo

As relações linhageiras foram-se desenvolvendo por crescimento demográfico das próprias linhagens e por ocupação de grupos linhageiros migrantes ou integração de algumas famílias em outras, por questões de poder, prestígio social, situações de fome e conflitos. Ademais, a ocupação territorial estratégica ou domínio de recursos vitais, como acesso aos rios, melhor posição defensiva, controlo de rotas de locais mercantis, etc., é um fenómeno frequente de constituição e consolidação de relações políticas.

Segundo LIESEGANG (s/d, p. 8) “a formação de Estados ou de autoridades políticas foram tendo suas origens remotas nas relações linhageiras nas diversas regiões do que hoje é o território nacional de Moçambique e, particularmente, no território do Niassa”. Neste âmbito, as práticas de “venda do corpo” por questões de fome e captura de pessoas por meio de guerras e raptos de mulheres nas fontes de água ou a procura de lenha eram algumas das mais antigas formas de relações entre os grupos de linhagens na região onde os grupos Yaawo e Makhuwa habitaram; tendo este tipo de práticas contribuído para a formação e consolidação das suas instituições de poder político, social, económico e religioso. Os Yaawo formaram o seu espaço de territorialidade social, definiram as suas fronteiras e mecanismos de defesa, expansão, bem como surgiram processos identitários e de identificação, “nós” e “eles”.

Os Yaawo de Moçambique “antes das grandes migrações, todos moravam em N’nooyi (a primeira capital de Mweembe), delimitado pelo rio Lucheringo, ao oeste, o rio Lugenda, a leste, o rio Luambala, ao sul, e o rio Rovuma ao norte” (ABDALLAH, 1919, p. 3 e 47).

No final do século XVI e princípio do século XVII existiam unidades políticas descentralizadas nas sociedades Lomwé/Makhuwas e mesmo Yaawo. A descrição de ALPERS (1975, p. 59-60) sobre a viagem de Bocarro de Tete a Kilwa informa-nos que o viajante terá passado “nas terras” dos Karonga, Muzura. “Cinco dias depois de deixar a povoação atingiu os limites das terras de Muzura, que faziam fronteira com o território de Manguro, Mauguro (Anguros?) sujeitas ao Chicoave e o chefe Quitenga”. O nome Mangulu sofreu várias escritas. Uns escrevem Mauguro, outros escrevem Mangulu ou Anguro. Mas de acordo com ABDALLAH (1919, p. 3) o nome mais correcto “é Mangulu. Mangulu é um monte que fica no vale de Blantyre [República do Malawi]. No monte estavam agrupados Walolo, Amangaja (Nianja) e os Ayao”. O autor não afirmou se na região do monte Mangulu cada grupo vivia no seu espaço social exclusivo. Mas, por razões sociais, uma sociedade de sistema matrilinear, onde o clã funcionava como principal factor de lealdade social, parece que existiram três territórios sociais, correspondendo cada território social a um chefe ou uma identidade. De acordo com o autor, os três grupos sociais integraram-se, alterando a sua língua, quer na fala, quer na escrita. Não diz as causas da integração, quando foi que ela aconteceu e como foi feita, mas acresce que no monte Mangulu viviam os Wangulu e não eram Wayao.

Outrossim, ALPERS (1975, p. 59-60) diz que “da aldeia de Manguro até chegar a aldeia do chefe Chicoave, o viajante levou dois dias inteiros”. Lê-se ainda que Bocarro terá notado que a maioria dos chefes vivia politicamente independente, mas economicamente interligada por seu interesse comum no comércio costeiro. Estas unidades políticas existentes, sem dúvida, estavam bem estruturadas, de tal forma que Bocarro, nas suas viagens, lhe era oferecido um indivíduo que assumia o papel de guia, conhecedor do caminho e do próprio território e de mensageiro para o território e, também, lhe foi oferecido uma “escrava”. Isto foi possível, porque havia uma organização política consolidada.

VIANA, citado por WALDEZ (1964, p. 123), diz que “pelos fins do século XVII os Ajauas já estavam organizados num grupo chefiado pelo Átila negro, Nyambi, o primeiro sultão

Mataka, o mais feroz e sanguinário de todos”, duvidando, entretanto, da data da fundação da dinastia dos Mataakas. Sobre esta questão, LIESEGANG (s/d, p. 1)¹⁵ argumenta que

no século XVI o nome yao não era conhecido, mas o grupo linguístico Yao já devia existir com este ou outro nome. Na viagem de Gaspar Bocarro que fez de Tete a Quíloa (Kilwa) na costa do oceano Índico, encontrou o país ‘Nguru’, na região banhada pelo rio Luambala, afluente do rio Lugenda. Estes ‘Nguru’ seriam provavelmente os antepassados dos yao. Bocarro refere também a existência de unidades políticas relativamente extensas, o que parece invalidar a hipótese que antes do século XIX as unidades políticas não ultrapassavam o nível linhageiro local.

Este argumento encontra apoio nas palavras de CE-MIUTE (2019, p. 3). Segundo o autor, na convergência entre os rios Lucheringo e Rovuma viviam desde os tempos remotos as unidades de comunidades linguísticas que mais tarde separaram-se em três grupos:

Um grupo foi a leste, Cabo Delgado, o segundo grupo foi em direcção a actual província de Nampula e o terceiro grupo foi a oeste - Metangula. De Metangula, o grupo foi a zona de Lupaço nas margens do rio Luchiringo, depois fixou-se em Ludila, hoje chamado Licopolwe ou Dikopolwe.

4. Mecanismos de Obtenção dos Dependentes e Integração

No espaço social ocupado pelos Yaawo desenvolveram-se diversos tipos de mecanismos para obtenção de pessoas, “e que resultaram da integração de gente de várias procedências nas chefias matrilineares, pequenas e fracas, exactamente como seus vizinhos” (MEDEIROS, 2002, p. 236). NEWITT (1997) diz que este “tipo de integração, forçada, muitas vezes, resultante do casamento por rapto e da obtenção de cativos masculinos era comum nas comunidades”. O objectivo central era aumento numérico da população local para o reforço do poder político e prestígio social. CE-MIUTE V¹⁶ (2019), por exemplo, demonstra que Ce-Mataaka I (Nyaambi) quando se casou com a senhora Apti-Bunda terá notado que em N’nooyi (primeira capital de Mweembe) não existia muita gente. Ele pediu Ce-Miute II (testemunho do seu casamento) para trazer mais pessoas para o seu território. Aceite o pedido, Ce-Mataaka I trouxe várias pessoas de diversas regiões e do Malawi na condição de família e de raptadas, das quais faziam parte a mãe do chefe

¹⁵ Trabalho não publicado.

¹⁶CE-MIUTE é um dos reis Ayaawo.

Mataaka I, *abibi* Acuunacaweele, e uma menina de nome Aluusi Apitingombe que mais tarde se chamou *Bibi*¹⁷ Achivanjiila¹⁸.

As famílias que estavam em situação de apuros alimentares, como por exemplo, a fome, penhoravam as suas crianças como garantiam de pagamento mais tarde do produto que teria levado como dívida. Mais tarde, os donos da criança podiam resgatar, devolvendo o produto que havia emprestado. No caso de não resgatar a criança ficava para sempre com a família “credora”, para ajudar nos trabalhos da família; participava nas actividades domésticas como qualquer membro da família, e não na qualidade de uma escrava. De igual modo, acontecia que uma pessoa sem alternativa alimentar se entregava voluntariamente numa família onde havia condições alimentares, tornando-se um “trabalhador”, cuja remuneração era a alimentação. A este mecanismo de resolução dos problemas das famílias que se encontravam em apuros, CAPELA (2002) apelidou de “corpo vendido”. Isso permitiu o engrandecimento populacional dos territórios sociais recebedores, ou seja, das linhagens integradoras, reforçando o poder político e prestígio social dentro ou fora do território social.

Não se tratava de reduzir as pessoas em escravas, mas sim de engrossar o número de habitantes livres no território. A qualquer altura, a pessoa adulta podia abandonar a família onde se encontrava enquadrada sem problema. A criança ou a pessoa adulta durante a sua estadia na família não sofria maus tratados, era bem tratada e nem era castigado fisicamente. É claro que as condições de abandono da sua família eram diferentes. A criança abandonava os seus pais, irmãos, ou seja, o seu ambiente familiar, da sua identidade cultural e da sua família de forma violenta e/ou de forma forçada, sem se aperceber, pois quem lhe deixara foram os pais, contra a sua livre vontade.

Apesar dessa diferença, nos dois casos, as suas identidades culturais, as suas origens de línguas, as religiões, seus costumes e suas vidas fundiam-se muito rapidamente nas famílias integradoras. Os membros da família reconheciam um membro a mais sem desprezo da sua origem, quer ele fosse estranho, ou estrangeiro. Este passava a ser

¹⁷ Significa rainha.

¹⁸ É uma rainha que se notabilizou na luta contra a escravatura nos Estados Yaawo no século XIX, no interior norte de Moçambique.

considerado “parente” que prestava serviço como qualquer membro da família, apesar de não estar com a sua família originária, não pertencer a sua cultura, língua e religião originárias.

MACDONALD (1882, p. 60) reporta que as elites africanas Ayaawo preocupados em reforçar o poder político e o prestígio social promoveram casamentos precoces. “A única família podia rapidamente se tornar um grande estado. Um homem com três filhas, uma de nove anos, outra de cinco anos e outra de cinco dias em breve teria três géneros, acrescentando à sua aldeia”. Neste sentido, as filhas eram vistas como a grande esperança de crescimento de uma aldeia ou povoação, aumentando o *status* e o poder do chefe da *mbuumba* (família), chamado *asyene mbuumba* (guardião da família).

Mais ainda, MACDONALD (1882, p. 61) realça que “a garota de nove anos provavelmente já tinha seu marido, que sempre ia e construía uma casa na morada de seu pai, enquanto sua jovem esposa tentava parecer tão importante quanto ela podia”. E acresce que “a menina de cinco anos também podia ter cruzado com um homem, caso contrário, seu marido, se era um rapaz de dezasseis anos de idade, estaria contando os dias cansado de vida solteira, e ansioso para o momento em que podia ir para morar com sua noiva”.

ABDALLAH (1919, p. 28) reforça a tese, argumentando que antes da presença dos árabes-swahili no território Ayaawo

os escravos¹⁹ que ficavam na povoação capinavam nas machambas, arranjavam as casas e faziam outros serviços, conforme a vontade dos donos. Não eram maltratados nem eram batidos por seus senhores. Quer nos trabalhos domésticos quer nos trabalhos do campo, eram realizados junto com os seus donos. Os senhores não comiam juntos com os seus escravos, estes esperavam os senhores que comessem primeiro, e no fim eles retiravam o resto. Mais ainda, os escravos iam à praça²⁰ dos ‘milandos’ (litígios) e ficavam a ouvir sem serem expulsos. Tinham as suas casas, esposas, machambas onde cultivam para o seu sustento. Não havia um *status* especial e amizade entre os chefes Ayaawo e os servos. O cativo se encontrava integrado na família e gozava de direitos cívicos.

¹⁹ ABDALLAH usa o termo de forma genérica, não correspondendo o sentido da escravatura em que a Europa conceituou.

²⁰ Em língua ciyaawo designa-se *panganhadjamwenhe*, local de resolução dos problemas (litígios) coberta por um alpendre.

A estrutura social Yaawo antes da influência estrangeira não se comparava com a de uma sociedade escrava grega ou romana. O dependente, como criado do chefe, este não tinha o direito de lhe tirar a vida, de o violentar e de vender a leilão. Tinha o estatuto de adotado, se não mesmo de “parente”, embora não se comparasse a um homem livre. Este tipo de “escravatura” não parece ter desempenhado papel essencial na economia Yaawo, uma economia de subsistência.

Ainda no âmbito de angariação de mais dependentes para o seu território social, ABDALLAH (1919, p. 50) explica que Ce-Mataaka realizou expedições militares, de tal modo que

Muembe, capital do território Yaawo, ficou povoado de cativas do rei, distribuídas por nove povoações: Mwembe, capital do território 200 mulheres; na de Pa-Masikati-50 mulheres; na de Pa-Chole-50 mulheres; na de Pa-Lunguja-50 mulheres; na de Pa-Luuma-50 mulheres; na de Pa-Majuni-50 mulheres; na de Pa-Matambwe-50 mulheres e na de Wela no Nakawale estavam 100 mulheres, totalizando seiscentas (600) mulheres. A mulher mais velha era a rainha Ce-Mbumba.

Esta incrível quantidade de mulheres dava justa medida do extraordinário prestígio e autoridade de Ce-Mataaka I, além de ser uma fonte muito apreciável de receita. ALPERS (1969, p. 412) explica que “muito raramente essas mulheres eram consideradas como escravas para o tráfico, eram cativas do rei Mataaka”. A mesma explicação encontramos na informação de Joaquim Aliri²¹.

Uma situação quase semelhante, também se registou em Dar Fur. STIWELL (2003, p. 96) diz que em Dar Fur, por exemplo, “500 escravas foram usadas apenas para levar água ao palácio do sultão Ali Dinar. Mas também, era importante o fato de os filhos de escravas terem menos aliados e recursos de parentesco do que os filhos de mulheres livres”.

Mais ainda, ALPERS (1969, p. 16) argumenta que uma outra maneira de obter mais pessoas para o seu espaço social “era a habilidade de um chefe Yaawo, dirigir-se, não só

²¹ Joaquim Aliri, 60 anos de idade, natural de Mavago. Entrevista realizada na cidade de Lichinga, 19 de Novembro de 2019.

entre as irmãs mais antigas, mas também entre pessoas que não eram seus parentes matrilineares”. O alargamento da lealdade política além dos limites socialmente definidos da aldeia, para um conceito de territorialidade foi, portanto, uma função das qualidades individuais de liderança.

WEGHER (1995, p. 184) também afirma que “havia casamentos de homens com idade avançada, pais de muitos filhos, com muitos netos e bisnetos, com raparigas de doze e treze anos de idade”. Assim sendo, a ambição de ter mais pessoas sob seu controle, sem dúvida, pode ter promovido casamentos precoces no seio da sociedade Yaawo.

DELACAMAGNE (2013, p. 101), na sua obra *História da escravatura: da antiguidade aos nossos dias*, no capítulo referente a escravatura em África antes do tráfico de escravos, defende que

sempre que houvesse um conflito entre as duas linhas ou entre as duas etnias rivais, faziam-se prisioneiros em número muito limitados que eram transferidos para a aldeia da linhagem vencedora. Uns eram obrigados a trabalhar como criados ou nos campos. O comércio dos escravos era uma acção desconhecida e estranha. O escravo tinha direito de casar e de criar os seus filhos. Era proprietário da sua casa e senhor dos seus próprios assuntos. Não era maltratado sem razão. Numa grande família, uma jovem criada-escrava não era tratada de forma diferente das crianças livres com as quais cresce.

Sobre o mesmo assunto, ZIMBA (2016) explica que, quando a administração portuguesa chegou, em Moçambique, foi encontrando 'certo tipo de escravatura', a escravatura doméstica, em que uma família entregava um filho a algum compatriota por causa das condições económicas com o objectivo de ali ser criado. Não vivia necessariamente como escravo que perdeu a propriedade de pessoa, era para trabalhar para alguém.

A presença de um número maior de mulheres em Mweembe era garantia, por um lado, das actividades domésticas, por outro, da continuidade da produção agrícola, reprodução social, para o prestígio político e social, expansão dos laços de parentescos na primeira fase e, na fase mais avançada (século XVIII), o fornecimento permanente de pessoas para o comércio a costa. Parece que essas foram algumas das principais razões que explicam a relação entre a concentração de mulheres e a reprodução social, poder, agricultura e

escravatura do sexo feminino. ZIMBA (2022, p. 3) explica que “a sustentabilidade da agricultura dependia da abundância da mão-de-obra feminina para o cultivo”.

Há também relatos que reportam que Ce-Mataaka I (Nyaambi) quando fabricava os cestos e peneiras vendia na costa do Lago Niassa, actual vila de Metangula, que nos tempos remotos foi uma região de muita fome. Era uma região pantanosa, razão pela qual o povo Yaawo chamava-a por *Kumalambo*, que significa pântano. O lago não era tão extenso como hoje. O povo Nyanja cultivava arroz nos pântanos. Os Ayaawo vendiam os seus produtos como milho, feijão e batata na costa do Lago Niassa e em troca recebiam arroz e outros produtos. De igual modo, Ce-Mataaka I além de vender os seus produtos de artesanato, vendia também milho e feijão, dos quais oferecia as populações locais. Os hóspedes da aldeia de Ce-Mataaka I eram bem recebidos e tratados. No primeiro dia, as visitantes eram dadas papas de milho ou de mapira, misturadas com a droga de *cidiwasya*, para elas esquecerem as suas origens, acabando por fixar-se, definitivamente nas terras de Ce-Mataaka” (João Saíde Amide Sanjala e Joaquim Aliri)²².

Possivelmente, esta acção ganhou simpatia e atraiu muita gente Nyanja para o seu território. Mas essas pessoas não eram reduzidas às escravas, eram indivíduos livres, que tinham imigrado para o território livremente, a procura de terras férteis, ou por outros motivos.

ANDRADE, citado por CAPELA (1974, p. 42), na sua obra, cujo primeiro capítulo é intitulado «*Dificuldade de fazer trabalhar os indígenas*», afirma que “a causa desta dificuldade põe a habitação ‘durante séculos à escravatura doméstica (o que outrora tornou mais fácil a introdução, nelas [populações africanas], do tráfico dos escravos)”. A tendência explicativa do autor procura reduzir aos africanos a um novo tipo de escravatura, justificando que a escravatura doméstica foi responsável pelo tráfico. Uma visão falsa. Essa análise de ANDRADE (1914, p. 6) reflecte de alguns equívocos sobre a realidade cultural. Essa interpretação errónea resultou da análise a partir da visão cultural portuguesa, e não da realidade encontrada, ou seja, da realidade local.

²² João Saíde Amide, 80 anos de idade, natural de Sanga. Joaquim Aliri, 60 anos de idade, natural de Mavago. Entrevista colectiva, realizada na cidade de Lichinga, 22 de Dezembro de 2019.

CAPELA (1974, p. 43) refuta a afirmação segundo a qual “os negreiros obtinham escravos de ‘régulos indígenas, visto estes disporem despoticamente da liberdade e da vida dos súbditos”. Outrossim, o autor comenta que “mais do que atenuar os problemas criados por uma má consciência histórica, está-se a deturpar a realidade dos factos”. O autor em referência, explica que não existem estudos que provam que o rei (o régulo²³) dispunha da liberdade e da vida dos súbditos, nas verdadeiras sociedades clânicas. Em outra instância, o autor defende que “após a intromissão europeia, e por efeito da caça aos escravos, a sociedade africana sofreu uma grande transformação, quer na direcção do despotismo, quer na adopção de um tráfico subsidiário do dos europeus” (CAPELA, 1974, p. 43).

Portanto, antes da presença estrangeira no actual território moçambicano, em geral, e no território Yaawo, em particular, não existem indícios que comprovam a existência da escravatura no sentido em que a Europa entendeu essa palavra, a escravatura que retirava ao homem todos os direitos e bens. Existia sim, servidão, dependentes, e esta servidão e obrigação foi variando, de certa forma, com os tempos e os lugares. Estes dependentes foram equiparados pelos portugueses aos escravos, tal como os conheciam, todos aqueles que eram detidos pelas elites das linhagens africanas dominantes e mantidos nas suas casas como dependentes. Os dependentes eram considerados “parentes”, “família”, “filho”, “filha” ou “sobrinho”. Assim, podemos afirmar, sem dúvida, que a preocupação fundamental das elites do poder Yaawo era aumentar o número da população no seu território, para reforçar o poder político, elevar o prestígio social. O objectivo da dependência doméstica, tradicionalmente instituída nas comunidades nativas era completamente diferente o da escravatura instituída pelos romanos, gregos, etc., porque, como afirma CAPELA (1974, p. 59-60),

a organização da sociedade africana estava contra o isolamento e o individualismo. Um homem tinha valor enquanto elemento da comunidade, pois, uma pessoa sozinha tinha poucas possibilidades de sobrevivência. A comunidade que os tinha integrava e conferia-lhes uma nova identidade. Os dependentes abandonavam o seu nome da família para adoptar o dos seus

²³ Designação pejorativa, desprezível, significando chefe de pouca importância, mas com temperamento tirânico, com poder numa região pequena (<https://www.dicio.com.br>regulo>). Na historiografia europeia não existe a designação de régulo.

novos senhores. Os dependentes não alteravam o equilíbrio inicial da comunidade, uma vez que envolvia um pequeno número de indivíduos.

Numa análise africana mais ampla, N'DIAYE (2019, p. 28) explica que para a maioria dos líderes africanos

os cativos não eram menos seus irmãos: podiam servi-los como criados, guerreiro ou outros trabalhadores forçados, mas nenhum deles tinha o direito de lhes tirar a dignidade, de os separar violentamente das famílias, de os vender em leilão ou de os violentar. Guerreiro ou criado, o cativo não era objecto de nenhum acto de sadismo gratuito, como as chicotadas constantes ou a ablação dos órgãos genitais, práticas correntes no mundo árabe-muçulmano.

O cativo tinha um estatuto social inferior, mas mesmo que fosse trabalhador, guerreiro ou criado doméstico, tinha direito ao respeito devido a qualquer ser humano e muitas vezes acabava por se integrar numa família de acolhimento. Mais ainda, N'DJAYE (2019, p. 22-24) defende que

antes da chegada dos árabes, o sistema de submissão já existente na África Negra, erroneamente qualificado como 'tráfico' ou 'escravatura interna', era, na verdade, servidão, fosse sob forma agrícola, doméstica ou militar. Este sistema era uma instituição de domesticidade tão diversificada quanto difundida e distinta da escravatura agrícola americana. Afirmar que os árabes muçulmanos e depois destes, os traficantes europeus não fizeram mais do que imitar práticas já existentes antes da sua chegada, simplesmente armando os homens, é uma falsidade grosseira.

Portanto, desde os tempos remotos existia em África, em geral, um sistema de servidão. Mas ele não tinha em comum, fosse em objectivos ou em grandeza com o sistema dos árabe-muçulmanos ou do sistema greco-romano. Como afirmamos o dependente se encontrava integrado na família.

5. Considerações finais

As relações linhageiras foram se desenvolvendo por crescimento demográfico, migrações e integração de algumas famílias em outras, por questões de poder, prestígio social, situações de fome e conflitos. Ademais, a ocupação territorial estratégica ou domínio de recursos vitais, como acesso aos rios, melhor posição defensiva, controlo de rotas de locais mercantis, etc., foram alguns dos fenómenos frequentes de constituição e

consolidação de relações políticas. A penhora de crianças, os casamentos precoces, a habilidade de um chefe Yaawo dirigir-se, não só entre as irmãs mais antigas, mas também entre pessoas que não eram seus parentes matrilineares, as conquistas, a hospitalidade e a entrega voluntária foram as formas mais importantes de obtenção dos dependentes.

As pessoas capturadas e as voluntárias foram integradas na territorialidade social, portanto, na família, adquirindo a identidade, maximizando a produção de mão-de-obra e reforçando o poder político e o prestígio social das elites Yaawo. As identidades culturais, as línguas, as religiões, os costumes e as vidas fundiam-se muito rapidamente nas famílias integradoras. Os membros da família reconheciam como membro integrado independentemente da sua origem. Passando este a ser considerado “parente” que prestava serviço como qualquer membro da família, apesar de não estar com a sua família, não pertencer a sua cultura, língua e religião originárias.

Pode-se concluir que o que existiu, na verdade, antes da influência estrangeira em território Yaawo foi a dependência e não a escravidão, no sentido esta última retirava à pessoa todos os direitos e bens, podia ser vendido e comprado, morto ou não. Sendo, nesta perspectiva, falsa o argumento de que os mercadores muçulmanos e os traficantes europeus não fizeram mais do que imitar práticas já existentes antes da sua chegada, simplesmente armando os homens.

6. Referências bibliográficas

ABDALLAH, Yohanna. B. “Wayao’we”. Traduzido da língua Cyao pelo Padre Calandri. U.M.C.A. Unango, 1919.

ALPERS, Edward A. Trade, state, and society among the Yao in the nineteenth century. In. Journal of African History, x, 3. Great Britain, 1969.

ALPERS, Edward A. Ivory and Slaves. University of California Press, 1975.

CAPELA, José. Escravidão: a empresa de saque, o abolicionismo - 1810-187. Porto: Ed. Afrontamento. 1974.



CAPELA, José. “Dos cativeiros tradicionais para o escravismo colonial em Moçambique”, 2002. In. Henriques, I. C. (Org.). Escravatura e transformações culturais. África-Brasil-Caraíbas. Actas do colóquio internacional. Universidade de Évora. Colecção: Rota do escravo, nº 1. Lisboa: Editora Vulgata. 2001.

Ce-MIUTE V, Amado Saide. Narrativa documental de História do Reino Miute: contando História do reino, 2019.

DELACAMPAGNE, Christian. História da escravatura: da antiguidade aos nossos dias. Lisboa: Edições Texto & Grafia. 2013.

LIESEGANG, Gerhard. Territorialidades sociais e identidades com referência a Moçambique (1998). In. Serra, C. (Org.). Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização. Maputo: Livraria Universitária. Universidade Eduardo Mondlane. 1998.

MACDONALD, D.M.A.B.D. Africana. Vol. I. London: Simpkin Marshall & Co. Edinburgh: John Menzies & Co. Aberdeen, A. Beown & Co, 1882.

MEDEIROS, Eduardo. “A escravatura no norte de Moçambique: formação de novos espaços e entidades políticas na segunda metade do século XVIII e durante o século XIX” (2002). In. Henriques, I. C. (Org.). Escravatura e transformações culturais. África-Brasil-Caraíbas. Actas do colóquio internacional. Universidade de Évora. Colecção: Rota do escravo, nº 1. Lisboa: Editora Vulgata. 2001.

N'DIAYE, Tidiane. O genocídio oculto: Investigação Histórica sobre o Tráfico Negreiro Árabo - Muçulmano. Lisboa: Gradiva, 2019.

NEWITT, Malyn. História de Moçambique. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

STILWELL, Sean. Slavery and Slaving in African History. Cambridge, University Press, 2013.

WEGHER, Luís. Um olhar sobre o Niassa: Traços Históricos – Etnológicos. 1.Volume. Maputo: Paulinas, 1995.

ZIMBA, Benigna. Moçambique: A escravatura não desapareceu com tratados. PÚBLICO, 2016. Disponível em <https://www.publico.pt.mundo.noticia>.

ZIMBA, Benigna. Escravidão Feminina no Leste e Sudeste da África. [s/d] (mimeo).

Género e liderança na cidade de Maputo (Moçambique)

Arlindo João Uate²⁴

Resumo

No presente trabalho, pretende-se por meio de dados recolhidos nos bairros de Inhagoia A, Inhagoia B, situados no Distrito Municipal Kambukwana, mostrar que a cidade de Maputo tem vindo a conhecer mudanças nas relações de género, que se manifestam pela abertura de oportunidades de emprego e liderança para as mulheres. Sendo que, esta abertura, permite que as relações de género nesta cidade sejam desafiadas, o que se explica pelo facto de as mulheres no mercado de trabalho urbano realizarem tarefas e exercerem cargos que outrora eram de domínio exclusivo masculino. A análise dos dados revela ainda que as relações de género são desafiadas apenas no espaço público urbano e renegociadas no espaço familiar.

Palavras-chave: Género. Espaço Urbano. Espaço Familiar. Liderança.

Abstract

In this work, we intend, through data collected in the neighborhoods of Inhagoia A and Inhagoia B, located in the Kambukwana Municipal District, to show that the city of Maputo has been experiencing changes in gender relations, which are manifested by the opening of opportunities employment and leadership for women. This opening allows gender relations in this space to be challenged, which is explained by the fact that women in the urban labor market carry out tasks and hold positions that were previously the exclusive domain of men. Data analysis also reveals that gender relations are challenged only in the urban public space and renegotiated in the family space.

Keywords: Gender. Urban Space. Family Space. Leadership.

²⁴ Antropólogo e Sociólogo - Docente na Universidade Pedagógica de Maputo. Email: arlindouate@gmail.com

1. Introdução

Os estudos sobre o urbano têm vindo a merecer uma grande atenção no domínio das ciências sociais. Todavia, os mesmos têm se revelados limitados por se interessar na “reinvenção da tradição na cidade”, isto é, a forma pela qual as identidades rurais e as relações sociais são reconstruídas na cidade, do que com o impacto social da globalização na vida social urbana e relações de género (Bank, 2008). Agadjaniam (2005) refere que é importante que se estude as relações de género nos espaços urbanos, na medida em que as suas regras podem ser desafiadas e renegociadas. Para ele, em África há uma tendência de se hierarquizar as actividades feitas por homens e mulheres e, simultaneamente, considerar-se anormal os homens praticarem as actividades relegadas para as mulheres e vice-versa.

Para Spain (1993), a questão da estratificação de género, historicamente em diversas culturas, tem vindo a ser explicada pelos antropólogos, sociólogos e psicólogos, porque o *status* ou a posição de homens é quase universalmente alto do que das mulheres. Todavia, apesar de o *status* das mulheres constituir um produto cultural, de religião e de factores socioeconómicos, a separação física de mulheres e homens também contribui e perpetua a estratificação de género que culmina com a inferioridade da mulher. Pois, na família, na escola e no local do trabalho, mulheres e homens são muitas vezes separados em modos sustentados pela estratificação de género.

Sheldon (2003), ao abordar a história de trabalho urbano de mulheres moçambicanas, mostra que desde o período colonial, passando pelos anos a seguir a independência do país, as mulheres não foram bem-vindas nas cidades, o seu acesso à escola, trabalho, renda, terra e casa foi sempre restringido e muitas das mulheres foram arrastadas do espaço urbano sem se questionar as contribuições das suas actividades na moldagem da paisagem urbana. Contudo, elas continuavam a transgredir os limites impostos e a usar as cidades, no entanto, como prostitutas, vendedeiras de produtos alimentares, trabalhadoras nas fábricas e praticando a agricultura urbana.

Na mesma linha Souza-Lago et al (2009) chamam atenção para se olhar as actividades feitas pelas mulheres numa abordagem valorativa, isto é, as actividades de casa, o

doméstico, o trabalho que inúmeras mulheres continuam a desempenhar em troca de salário.

Bourdieu (1977) aponta que as relações de poder e desigualdade tendem a ser reproduzidas e mudadas pela prática. Ortner (1996) defende que para se compreender o género é importante que se tenha em conta a ideia de *“Serious Game”*, a perspectiva que permite compreender que a vida social é culturalmente organizada e construída em termos de definições de categorias de actores, regras, metas de jogos; que a vida social é de teias de relacionamentos e interações entre múltiplos actores, trocando posições de sujeitos em interacção em que os actores jogam com habilidade, inteligência e conhecimento. Nesta perspectiva, pode-se olhar para os espaços urbano e familiar como espaços de jogo que envolvem homens e mulheres em interacção, buscando mudanças ou manutenção das relações de género.

As mudanças ou manutenção das relações de género, só são possíveis se olhar-se para o género como construção social. Aliás, Lamas (2003), ao explicar as diferenças de papéis entre homens e mulheres, aponta que os mesmos não podem ser explicados através das diferenças sexuais, mas sim através do género que é uma construção social, dado que, a cultura é que dá trabalho de mulheres justificando por maior destreza manual destas como fracas e outro trabalho exclusivo aos varões com a justificação de fortes. Conta ainda a autora que o trabalho não é determinado por factores biológicos (através do sexo), mas sim, porque culturalmente se define o que é apropriado para esse sexo, pois as características físicas não dizem nada sobre as diferenças entre homens e mulheres, uma vez que, existem homens débeis assim como mulheres fortes em relação aos homens.

Bourdieu (1998), no seu trabalho intitulado a *“Dominação Masculina”*, também esclarece que o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexual. A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino é especificamente a diferença anatómica entre os órgãos sexuais que pode, assim, ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os géneros e principalmente da divisão social do trabalho.

É no quadro da perspectiva de construção social de género que Bourdieu (1998) chama atenção para os factores de mudança. Refere que a mudança está, sem dúvida, no facto de que a dominação masculina não se impõe mais com a evidência de algo que é indiscutível. Assim, observa-se: o aumento de raparigas no acesso ao ensino secundário e superior, ao trabalho assalariado e, com isso, à esfera pública; por outro lado, o distanciamento em relação às tarefas domésticas e as funções de reprodução, relacionado com o progresso e uso generalizado de técnicas anticonceptivos, e a redução do tamanho de famílias e, sobretudo, o adiamento da idade de casamento e da procriação, a abreviação da interrupção da actividade profissional por ocasião do nascimento de uma filha e também a elevação dos percentuais de divórcio e queda da percentagem dos casamentos.

O mais importante de todos esses factores é aquele que está ligado a instrução (a instituição escolar), pois dá independência económica. Osório et al (2001), na mesma perspectiva de emancipação das mulheres, referem que a violência vivenciada pela mulher dentro da família, a violência intra-familiar, deve ser vista em termos de hierarquias de género. Em Moçambique, a violência de género se produz e se reproduz no contexto familiar abrangendo todo o ciclo da vida de mulheres, devido a falta de escola e trabalho para as mulheres.

É dentro da perspectiva do género como construção social que se pretende através dos dados recolhidos nos bairros de Inhagoia A e Inhagoia B, situados no Distrito Municipal Kambukwana, na cidade de Maputo, mostrar as mudanças nas relações do género que se manifestam pela abertura de oportunidades de emprego e cargos de liderança para as mulheres. Com esta abertura, este estudo advoga que com a entrada massiva de mulheres no espaço urbano as relações de género podem ser desafiadas e renegociadas.

Com os dados recolhidos nestes dois bairros mostrar-se-á a tendência das mulheres fazerem o uso do espaço urbano numa perspectiva laboral, isto é, mulheres que são empregadas em vários mercados laborais existentes na cidade de Maputo, exercendo actividades juntamente com homens. Faz-se menção da emergência da figura do chefe do quarteirão feminino, um fenómeno que tem vindo a ser saliente no domínio das lideranças comunitárias nos bairros.

2. O lugar das mulheres na cidade de Maputo: uma trajetória histórica

Ao abordar a trajetória histórica de mulheres na cidade Maputo, desde os períodos colonial e pós-independente, mostra-se que o espaço social urbano foi construído como um espaço de domínio masculino. Todavia, apesar deste espaço ser construído como do domínio masculino, as mulheres desafiavam tais construções, lutando e rompendo as fronteiras do género social e ideologicamente construídos, praticando na cidade actividades consideradas ilícitas pelo regime colonial e pelo governo de Moçambique após a independência.

Para se compreender as lutas travadas pelas mulheres ao desafiarem as fronteiras sociais e políticas construídas sobre o uso dos espaços urbanos em Moçambique, importa antes situar historicamente o período em que as mulheres começaram a emigrar para as zonas urbanas e as razões que contribuíram para o seu abandono das áreas rurais para a cidade, bem como o que lhes atraía nos espaços urbanos.

Segundo Sheldon (2003), a emigração de mulheres para as cidades deve ser situada a partir do período colonial, concretamente na primeira metade do século XX, em que as mulheres começaram a emigrar para áreas urbanas, particularmente para Lourenço Marques. Sendo este abandono motivado pela combinação de uma série de factores relacionados com a grande dificuldade de sobreviver nas áreas rurais, o desejo de reparar o “lobolo” e libertarem-se de penosos casamentos e a possibilidade de encontrar trabalho ou outros recursos de renda na cidade.

Apesar de as mulheres terem emigrado para a cidade é preciso esclarecer que a cidade como um espaço envolvendo homens e mulheres em Moçambique foi alvo de muitas lutas e limites para as mulheres. A esse respeito, Sheldon (2003) refere que a história de mulheres mostra que não havia uma trajetória simples de emigração para cidade e ao mesmo tempo se tornar uma trabalhadora da cidade, como parece ter acontecido com os homens. A cidade era considerada um espaço de domínio masculino e de trabalho somente para os homens. A mesma autora defende que as mulheres não foram bem-vindas nas cidades e o seu acesso a escola, trabalho, renda, terra e casa foi sempre restringido e muitas mulheres foram arrastadas do espaço urbano sem se questionar as

contribuições das suas actividades na moldagem da paisagem urbana. Contudo, elas continuavam a transgredir os limites impostos por meio de comportamento sexuais, praticando a agricultura urbana e desenvolvendo actividades consideradas ilícitas tais como a prostituição e a venda de bebidas alcoólicas.

Agadjaniam (2005, p. 260), na mesma linha de pensamento de Sheldon, esclarece que os limites no acesso aos espaços urbanos para as mulheres não se verificaram apenas no período colonial, houve no período pós-independência uma continuidade em se olhar para trabalho feminino como ligado a terra. Tal continuidade é explicada pelo facto do país ter herdado os princípios de Portugal na governação colonial.

Na década de 1980 concretamente em 1983, o regime da Frelimo²⁵ desencadeou uma operação designada “Operação Produção” para mover residentes urbanos que eram julgados “improdutivos” para áreas onde eles podiam voltar a se envolver na agricultura ou outras actividades produtivas. Nesta operação, as mulheres foram mais vulneráveis, porque não dispunham de um emprego urbano. Muitas das que trabalhavam em suas próprias casas foram presas e aquelas que não eram prostitutas foram acusadas como praticantes desta actividade ilícita (Sheldon, 2003, p. 370).

Com a intensificação e o impacto da guerra civil no país envolvendo a FRELIMO e a RENAMO²⁶, na década de 1980, muitas famílias fugindo dos perigos da guerra nas áreas rurais foram se refugiar nas cidades, o que teve implicações no crescimento da população nas áreas urbanas e, conseqüentemente, no aumento do desemprego. Neste contexto, a terra por si não podia garantir a sobrevivência dos imigrantes e alguns como o caso das mulheres encontraram opções que estavam a desaparecer, voltando para o mercado urbano (Sheldon, 2003; Agadjaniam, 2005). Neste período, algumas mulheres trabalharam na indústria de caju (Sheldon, 2003) e alguns homens também nesta altura tornaram-se vendedores de rua (Agadjaniam, 2005).

²⁵ FRELIMO- significa Frente de Libertação de Moçambique. Este movimento foi fundado em 25 de Junho de 1962 e desencadeou uma ofensiva militar contra a dominação colonial portuguesa que culminou com a proclamação da independência nacional á 25 de Junho de 1975.

²⁶ RENAMO significa Resistência Nacional de Moçambique, fundada em 1976 e desencadeou uma ofensiva militar contra o regime da FRELIMO, cessada em 1992 com assinatura de acordo de paz em Roma á 4 de Outubro de 1992.

Sheldon (2003, p. 382), através da análise da indústria de processamento de caju, constatou que o facto de as mulheres terem trabalhado no mesmo espaço com homens não significou ruptura com as desigualdades de género. Nesta indústria, o trabalho era marcado por uma rápida divisão do trabalho em género, em que os homens trabalhavam em áreas de maquinaria e laboratórios e as mulheres eram colocadas em secções que dependiam do trabalho manual e na limpeza. Para o autor, apesar desta divisão de trabalho, não se deve esquecer que as mulheres que trabalhavam nas empresas de caju constituíram uma parte vital para a experiência urbana moçambicana, usando a sua renda para sustentar suas crianças e estabelecer-se na cidade (Ibid., p. 384).

3. Mulheres, Trabalho e Família: desafios e renegociação dos papéis de género

Actualmente, na cidade de Maputo, as relações de géneros estão sendo desafiadas, situação que se explica pelo facto de as mulheres ocuparem espaços de trabalhos outrora de domínio exclusivo masculino. Hoje, várias mulheres estão a ocupar vários postos em condições de igualdade com homens. Um aspecto a destacar é que para ocupação ou exercício de funções no espaço público da cidade, não se toma em vista a dimensão biológica dos ocupantes, isto é, o facto de ser homem, assim como ser mulher; ambos sexos são submetidos aos mesmos requisitos para o ingresso, sendo que nesta vertente os melhores se destacam. Nesta sequência, as mulheres vão se destacando realizando as mesmas funções com os homens.

O facto de no espaço público da cidade os actores sociais exercerem as funções não pelo facto de ser homens ou melhores, mas sim por serem indivíduos que possuem capacidades ou competências para o exercício de tais funções, permite que as mulheres não sejam discriminadas por exercerem funções que tradicionalmente são consideradas para os indivíduos do sexo masculino.

Sobre as formas como as mulheres conseguem o trabalho na cidade, uma entrevistada em conversa connosco referiu que:

Esse trabalho consegui mediante a um concurso feito e mais tarde fomos a formação e é um bom trabalho, estou a gostar muito, lá trabalhamos com homens e não há discriminação, todos nós trabalhamos bem e todos lá no hospital fazemos a mesma coisa, por exemplo se alguém cai todos nós homens

e mulheres o carregamos, quando alguém morre todos nós fazemos o trabalho de levar esta pessoa até a morgue, lá ninguém tem medo de ver um morto, não há diferenças entre nós e homens (Verónica residente do bairro de Inhagoia A).

Uma outra, na mesma vertente, referiu que:

No meu serviço, trabalhamos com homens e todos nós fazemos a mesma coisa, não existe trabalho apenas para homens e trabalho apenas para mulheres....A entrada das mulheres na cidade é muito boa, elas estão a adquirir a experiência de vida, no momento em que elas saem estão conhecer um outro mundo, o que viveu e vive em Inhagoia é muito diferente em relação ao que encontra na cidade....Agora usamos os mesmos espaços com os homens, agora existem mulheres que estão na mecânica, escritórios que fazem tudo o que os homens fazem...os homens só dizem que as mulheres são fracas, mas isto foi antes de ver as capacidades das mulheres como elas são, a diferença entre os homens e as mulheres está apenas na aparência (Atália residente no bairro de Inhagoia B).

O facto de no espaço urbano se empregar indivíduos sem se olhar para o aspecto da dimensão sexual, mas sim para as suas capacidades, que vão desde a exigência académica, experiência profissional, dentre outras, permite que várias mulheres ocupem vários lugares e invadam áreas que tradicionalmente eram de domínio masculino. E, desta forma, a actuação no espaço público urbano vai contribuindo para o desafio das relações de género, com vista ao apagamento das desigualdades, permitindo que oportunidades de emprego sejam para ambos sexos. Então, este procedimento permite que haja aquilo que Agadjanian (2005) considera de “*De-Gendering the work place*”, ou seja, o desafio das relações de género com vista a sua neutralidade no trabalho.

De referir, igualmente, que a situação das mulheres está a conhecer mudanças no domínio das lideranças, isto é, no exercício do poder em que homens e mulheres, estão envolvido no mesmo circuito da tomada de decisão, pois houve uma época que somente os homens ocupavam posições de liderança e as mulheres somente na posição de receptoras de ordens masculinas, e sem nenhuma participação na tomada de decisão.

Devidos as políticas de promoção da igualdade de género, o Governo de Moçambique, através do Conselho de Ministros (2008) e Ministério da Mulher e da Acção Social (2012), e não só, e o lado prático das acções sociais jogam um papel importante para estas

mudanças. Como muito bem postulou Bourdieu (1990), as relações de poder e desigualdade tendem a ser reproduzidas e mudadas pela prática.

É possível na actualidade moçambicana se observar nos bairros e quarteirões a emergência da figura da chefe do quarteirão feminina. Este cargo outrora era desempenhado apenas por homens. Nos dois bairros em estudo, se observou que para além de existirem homens como chefes de quarteirões também existem mulheres a exercerem o mesmo cargo. E este aspecto é localmente visto como algo positivo, importante e necessário, quer pela comunidade, assim como pelos tomadores de decisões nas comunidades, como referiu um residente, chefe do quarteirão do bairro de Inhagoia A:

É uma boa ideia termos chefes mulheres, porque é uma forma de se materializar a emancipação das mulheres, eu penso que a emancipação das mulheres, não deve estar apenas no papel, tem que se mostrar no terreno, o que significa que deve existir mulheres também a chefiar e a tomar decisões....elas participam nas reuniões do conselho consultivo do bairro no mesmo ideal intelectual que homens, elas podem até terem uma certa limitação, mas aqui estão bem como chefes de quarteirões, e nós os chefes homens não discriminamos a elas e incentivamos a elas para aderirem esse trabalho porque elas são excelentes mediadoras de conflitos sociais, principalmente quando se trata de conflitos de relacionamentos conjugais (Américo de 30 anos chefe do quarteirão).

Importa referir que a figura do “chefe do quarteirão feminino” nestes bairros é bastante recente e surgiu pela primeira vez em 2010. Anteriormente, não se podia pensar numa mulher chefe de quarteirão, exercendo poder no bairro, actuando como líder do quarteirão. Neste momento, podemos encontrar uma média de 10 a 12 mulheres num universo de 25 chefes de quarteirões em cada bairro.

O processo de ascensão ao cargo de chefe de quarteirão nas comunidades obedece a critérios de igualdade de género e é feito por meio de eleições, em que participam homens e mulheres, relegando-se à comunidade o direito de votar a quem quer para ser o chefe de quarteirão. A esse respeito, contou uma chefe de quarteirão a forma como se tornou chefe de quarteirão e disse que:

Eu me tornei chefe do quarteirão deste bairro, no ano de 2011, por meio de eleições que existiram aqui no bairro, estava a concorrer com muitas pessoas, homens e mulheres, agora não me recordo do número dos concorrentes, então

nestas eleições ganhei, a comunidade me votou em relação aos restantes concorrentes (Teresa, 42 anos, chefe de quarteirão).

Apesar de termos mostrado acima que o espaço público está a conhecer uma mudança no que concerne a questão das relações desiguais de género, que se caracteriza pelo acesso aos trabalhos e espaço de lideranças para as mulheres, importa esclarecer que a perspectiva do *“De-Gendering the work place”* só se aplica apenas no espaço público. O que quer dizer que o trabalho não contribui para libertação total da mulher também no espaço familiar, pois verifica-se uma situação de *“Re-Gendering the famile place”*. Dentro do espaço familiar existe uma separação clara dos papéis sociais entre cônjuges. Neste espaço, as relações de género tendem a ser renegociadas com vista à sua reposição.

O facto de as mulheres estarem a trabalhar não significa que elas deixem de cumprir ou abandonem suas obrigações femininas no espaço familiar, dado que o trabalho para elas representa uma ajuda económica ao esposo, tornando implícita uma divisão clara de papéis na família. Significando que é a tarefa do homem ser provedor na família. É frequente ouvir as mulheres a dizerem que trabalham para ajudar os seus esposos mesmo em situações que auferem salários elevados em relação aos seus cônjuges. Em conversa, as entrevistadas faziam questão de elucidar que:

As vezes o dinheiro que os nossos maridos recebem não chega para tudo e as vezes o homem é obrigado a fazer o impossível para casa, então olhando para isso, eu acho que a mulher deve trabalhar para ajudar em casa com as despesas... uma mulher estando a trabalhar, mesmo não estando a trabalhar, precisa saber ser mulher, isto é, saber e conhecer as suas obrigações como mulher, saber dividir o tempo, para poder fazer um pouco de tudo, se assim acontecer ninguém vai reclamar, (ela e o seu marido), não é fácil, mas ela precisa garantir as duas coisas é o que a mulher deve fazer, porque o trabalho é importante e o lar também... a mulher quando acorda tem que saber fazer o seu trabalho e quando também voltar do serviço continuar a fazer o seu trabalho de mulher...Eu como mulher não posso dizer a ele (marido) que já que pago as despesas de casa eu também preciso sair para passear, brincar porque trabalho, porque tenho dinheiro como você, eu penso que a ‘tradição’ é uma coisa que deve ser mantida, não é obrigação de homem fazer os trabalhos de casa, mas sim, da mulher (Antónia residente no bairro de Inhagoia A).

Outra mulher disse que:

O trabalho que eu faço não dá muito dinheiro, mas não penso em ficar em casa, dar somente despesas ao meu marido, preciso trabalhar porque tenho mãos para fazer alguma coisa e ajudar o meu marido com as despesas de casa.... O

trabalho não pode prejudicar na relação, porque uma mulher deve sair e ir ao serviço e voltar para casa cozinhar, agora se eu disser que já não posso fazer isto mais aquilo porque trabalho ele vai dizer deixa de trabalhar (Maria residente no bairro de Inhagoia B).

Relativamente a esta questão, Spain (1993) lembra que é na família que são reforçadas e reproduzidas as diferenças de *status* entre homens e mulheres. Isto significa que compreender a renegociação das relações de género no espaço familiar implica postular que a explicação das lógicas do funcionamento das famílias na cidade de Maputo não pode ser reduzida a dimensão económica e nem académica como Bourdieu (1998) e Osório (2001) et al postularam. Os dados acima mostram que o facto de as mulheres estarem a trabalhar não significa que o trabalho lhes coloca em posições iguais à dos homens no espaço familiar, pois neste espaço as relações sociais são estruturadas com base em relações desiguais de género.

4. Considerações finais

Os dados acima mostram que o facto de as mulheres terem acesso ao espaço público, conseguindo o trabalho, não significa que elas se distanciam das tarefas domésticas no espaço familiar, pois dentro deste espaço nota-se uma continuidade das relações de género. Esta constatação contradiz a perspectiva de Bourdieu (1998), que aponta factores de mudança da condição da mulher que passa pelo acesso destas à escola e ao trabalho. O que se pode dizer neste trabalho é que quando as mulheres saem de casa nota-se um processo de "*De-Gendering the work place*", ou seja, um desafio de relações de género no espaço público uma vez que elas exercem as mesmas actividades com homens. Todavia, no espaço familiar nota-se um processo de "*Re-Gendering the family place*", ou seja, a renegociação dos papéis de género.

5. Bibliografia

AGADJANIAN, Victor (2005). "Men doing 'women's work'. Masculinity and gender relations among street vendors in Maputo, Mozambique". In: L. Ouzgane and R. Morrell (eds.) *African masculinities. Men in Africa from the late nineteenth century to the present*. London: Palgrave, p. 257-269.



BANK, Leslie (2008). Matrilocality, patriarchy and globalisation. Changing family forms in a South African city. Social Trends Institute.

BOURDIEU, Pierre (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.

BOURDIEU, Pierre. (1998). *A Dominação Masculina*. Lisboa. Celta Editores.

Conselho de Ministros (2008). *Política de Género e Estratégia da sua Implementação. V Sessão do Conselho de Ministros de 14 de Março de 2006*. Maputo.

LAMAS, Marta. (2003). "La antropologia Feminista y la categoria Género". In *Nueva Antropologia*. 8 (30): 173-198.

Ministério da Mulher e da Acção Social (2012). *Política do Sector da Mulher e da Acção Social em Moçambique*. Maputo.

ORTNER, Sherry B. (1996). *Making Gender: The Politics and Erotics of Culture*. Boston: Beacon Press.

OSÓRIO, Conceição et al (2001). *Poder e Violência. Homicídio e Femicídio em Moçambique*. Maputo: WLSA.

SHELDON, Kathleen Eddy (2003). "Markets and Gardens: Placing Women in the History of Urban Mozambique" In *CIAS/RCEA/37:2-3, PP 358-395*.

SOUZA-LAGO, Mana Coelho de Souza; Souza, Carolina Duarte de, et al. (2009). *Género, Gerações e Espaço Doméstico: Trabalho, Casa e Família*. 19(44), p 357-366.

SPAIN, Daphne (1993) "Gendered Spaces and Women's Status" In *American Sociological Association*, p. 137-147.

O sentimento de pertencimento e os ritos de iniciação no distrito de Gurué, Zambézia (Moçambique)

Arcanjo Tinara Nharucué²⁷

Resumo

Os ritos de iniciação no distrito de Gurué, conhecidos como *Ovula* (sexo feminino) e *Oweleliwa* (sexo masculino), ilustram as formas complexas que várias comunidades culturais elaboram e respondem à transição, às normas, aos valores, às expectativas, à reprodução e à transmissão de conhecimentos de uma geração para a outra. Assim, o presente artigo tem como foco ampliar o conhecimento existente em relação à ideia da noção de pertencimento que o sujeito obtém a partir da realização dos ritos de iniciação. No que concerne aos procedimentos metodológicos, o estudo privilegiou a abordagem qualitativa e utilizou o delineamento do estudo de caso. As conclusões deste artigo mostram que os ritos de iniciação influenciam o pertencimento do indivíduo ao grupo através dos seus efeitos no modo de ser, estar e agir, tornando-se um ser culturalmente significativo e reconhecido como actor em um mundo social.

Palavras-chave: Ritos de iniciação. Sujeito. Pertencimento. Identidade. Moçambique.

Abstract

The initiation rites in the Gurué district, known as *Ovula* (female) and *Oweleliwa* (male), illustrate the complex ways that various cultural communities elaborate and respond to transition, norms, values, expectations, reproduction and the transmission of knowledge from one generation to the next. Thus, this article focuses on expanding existing knowledge in relation to the idea of the notion of belonging that the subject obtains from carrying out initiation rites. Regarding methodological procedures, the study favored a qualitative approach and used a case study design. The conclusions of this article show that initiation rites influence the individual's belonging to the group through their effects on the way of being, being and acting, which becomes a culturally significant being and recognized as an actor in a social world.

Keywords: Initiation rites, Subject, Belonging, Identity, Mozambique.

1. Introdução

²⁷ Doutorando em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Eduardo Mondlane.

O presente artigo tem como foco ampliar o conhecimento existente em relação à ideia da noção de pertencimento que o sujeito obtém a partir da realização dos ritos de iniciação.

As cerimónias de realização dos ritos de iniciação são vistas como uma marca de identidade, onde o indivíduo não iniciado, automaticamente, fica sem identidade e não tem acesso à sociedade com responsabilidade e é tratado como uma criança. Eles sofrem rejeição social e não têm direito a qualquer responsabilidade comunitária. Alguns destes factores têm repercussões ao nível psicológico que contribuem para motivar os indivíduos a iniciarem e adoptarem comportamentos condizentes com os benefícios e privilégios que lhes são conferidos pela passagem no processo da iniciação.

A vida dos indivíduos é um processo de desenvolvimento que envolve várias etapas, desde a concepção até a morte. Sendo que cada uma destas tem efeitos significativos no indivíduo e também na sociedade na qual se encontra. Quase todas as culturas²⁸ ritualizam os marcos importantes ao longo da sua vida, desde o nascimento, a infância, a idade adulta, o casamento e a morte. Há padrões e formas de comportamento que se transcendem na forma de arte, música ou histórias.

No distrito de Gurué, a realização dos ritos de iniciação está enraizada numa tradição profunda que caracteriza o saber ser e estar das comunidades locais e tende a se concentrar fortemente na preparação das gerações mais novas e para a vida futura. Resulta de uma tradição centenária e que mesmo em períodos de excepção, como o colonialismo e a guerra civil dos 16 anos, nunca deixou de ocorrer. Eles são essencialmente cerimónias de transição da infância para a adolescência, entre 10 e 14 anos de idade, para ambos os sexos, revestindo-se de um grande reconhecimento social.

Os ritos de iniciação propiciam ao sujeito o sentimento de pertença à comunidade em que este se encontra. Esta reflexão inclui dois vértices: (i) o Eu e a prática dos ritos de

²⁸ Em qualquer sociedade, sempre que surge a possibilidade física da interacção falada, um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos entra em jogo funcionando como um meio de orientar e organizar o fluxo de mensagens. Valerá algum entendimento sobre como e quando será permissível iniciar a fala, entre quem, e quais tópicos de conversação serão abordados. Um conjunto de gestos significativos é empregado para iniciar uma enxurrada de comunicação e como um meio para que pessoas se imputem como participantes legítimos (Goffman, 2011).

iniciação: um caminho em busca do pertencimento e (ii) o sujeito e o sentimento de pertença obtido a partir dos ritos de iniciação.

2. O Eu e a prática dos ritos de iniciação: um caminho em busca do pertencimento

Como foi anteriormente evidenciado, as cerimónias de iniciação são um fórum sociocultural no qual os adultos transmitem aos mais novos atitudes e crenças da comunidade a partir do código de comportamento considerado adequado para a transição de um estágio de vida para outro.

À medida que o indivíduo passa pelas fases da vida, progride através dos ritos. A iniciação anda fundamentalmente de mãos dadas com a transformação e é uma questão-chave em todas as comunidades referenciadas no estudo, conforme o depoimento abaixo:

Quando realizamos os ritos de iniciação é mesmo para ensinar os mais novos sobre os momentos da vida, a partir do nosso passado, presente e aquilo que eles serão no futuro como indivíduos crescidos. Estou a dizer que todas as pessoas devem passar de um momento de ensinamento sobre as coisas da vida, por isso mesmo que os ritos de iniciação constituem o momento em que ensinamos aos outros mecanismos de respeito, responsabilidade, habilidades da vida e desafios que esses podem ter ao longo das suas vidas e as formas como devem superar. É isso que também a comunidade espera deles, saberem cuidar dos outros e responderem às chamadas que eventualmente a comunidade lhes pode fazer em algum momento” (Arminda Munanoa, 74 anos, mestre dos ritos).

A afirmação acima corrobora com Baumeister e Leary (1995), ao descreverem que em todas as sociedades constata-se a necessidade que os indivíduos têm de pertencer a algo, a grupos sociais. Tal necessidade está ligada a uma dimensão vinculada ao próprio sujeito, uma motivação bastante forte para buscar conexões e serem aceites pelo Outro, a partir do processo de pertencimento²⁹ que motiva a busca por relações sociais profundas e positivas, presentes em todos os indivíduos. E quando há essa ausência se constata consequências negativas, tanto psicológicas, quanto fisiológicas.

²⁹A questão da necessidade de pertencimento humano é definida por Baumeister e Leary (1995), como sendo “uma motivação que seres humanos têm para procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores. Dessa forma, ela se refere não só à necessidade de estar inserido em um grupo, mas à qualidade dos laços estabelecidos com outros indivíduos e o sentimento de aceitação presente”.

Como nos alerta Castoriades (1982), a sociedade existe dentro da 'instituição', que é um princípio estrutural-formal que designa a construção do social em geral. Assim, a instituição, portanto, está por trás dos sujeitos como a convenção (nomos) da sociedade e como essa condição transcendental para a definição de uma comunidade através da abertura de um mundo significativo. Não se pode falar de seu status ontológico em nenhum sentido positivo fora de um universo de significações imaginárias da sociedade³⁰.

Com os ritos de iniciação pretendemos transmitir a todos os indivíduos da nossa comunidade os conhecimentos comuns entre homens e mulheres sobre como devem ter uma vida aceite na comunidade. Não pode haver diferenças de comportamentos ou conhecimentos entre indivíduos do mesmo sexo, é por isso mesmo que realizamos os ritos de iniciação como forma de harmonizar ou padronizar conhecimentos comuns, de modo que a nossa comunidade seja segura com indivíduos que respeitam e sabem se comportar de acordo com o que nós como comunidade desejamos para eles (Paulo Inria, 74 anos, régulo).

A ideia de pertença está ligada ao sentimento de comunidade, uma vez que a pertença a uma comunidade assenta numa série de semelhanças e cria diferenças e fronteiras com outras comunidades³¹, isto é, quando o foco recai sobre essas fronteiras, o sentimento de pertença torna-se relevante (Jenkins, 2008, p. 135).

Essa posição também é destacada por Scheff (2007), quando afirma que a linguagem pode indicar a relação social entre dois indivíduos com o uso de pronomes, que podem expressar sentimentos de solidariedade, isolamento, englobamento e, por isso, representar interações mais ou menos simétricas.

A vida existe porque há uma linguagem³² comum que compartilhamos com os outros. Através dela os indivíduos são capazes de definir e expressar em palavras a realidade, tal

³⁰ Para Castoriades (1982), as significações imaginárias não existem para representar outra coisa. São as articulações finais, a sociedade impõe ao próprio mundo as suas necessidades, os padrões organizadores que são condições para a representatividade de tudo que a sociedade pode dar a si mesma.

³¹ Comunidade no sentido mais amplo indica um grupo de pessoas que vivem no mesmo espaço ou têm uma ou mais características comuns. Pertencer a uma comunidade tende a levar a uma dupla percepção de "nós" e "eles" (Jenkins, 2008, p. 135).

³² A linguagem como sistema de signos da sociedade humana que se origina na situação face a face. Onde, as experiências comuns da vida quotidiana são mantidas principalmente pela significação linguística (Berger & Luckmann, 2004, p. 39).

como a percebem. Ela opera de acordo com suas próprias regras, que devem ser respeitadas. A linguagem tem a capacidade de ligar diferentes zonas dentro da realidade da vida quotidiana e integrando-os em um todo significativo (Berger & Luckmann, 2004, p. 39).

Após a realização da cerimónia de iniciação, o indivíduo passa a não poder ser vedado a realizar ou fazer parte de certos actos ou eventos comunitários que inicialmente estavam fora do seu alcance. Significa que esta conduta constitui um aspecto importante e integral do Eu na vida quotidiana e, na ausência, os indivíduos não são vistos como sendo responsáveis e nem membros plenos do grupo. Por sua vez, os que já passaram pela iniciação desfrutam de todos os privilégios e responsabilidades em suas famílias e na comunidade em geral. Neste ditame, a iniciação é uma marca de unidade e identificação comunitária.

Logo, aqui, deparámo-nos com o imaginário social que compreende complexos de significado que, ao responder à pergunta “quem somos nós”, estão enfatizando o papel constitutivo do Eu, como condição fundamental da razão e do fazer humano. As actividades humanas, em todos os seus aspectos, objectos produzidos, fins, ferramentas, modalidades, etc., não apenas indicam uma participação mediada no mundo sócio-histórico, mas uma participação cuja orientação é determinada a partir de fins do imaginário social. Dessa forma, Castoriadis (1982) abre espaço para ver a constituição do mundo sócio-histórico por meio da participação mediada do fazer humano.

O que se ensina nos ritos de iniciação é como se fosse uma ponte, em que para poderes estar do outro lado do rio, deves passar pela ponte, então o objectivo dos ritos de iniciação é exactamente ensinar os mais novos a passarem correctamente por esta ponte, de modo que eles estejam capacitados de conhecimentos sobre as boas maneiras de pertencer às comunidades e passarem a ser úteis aos mais velhos e às gerações mais novas. É só com esse processo feito que às pessoas aqui da comunidade é permitido fazer parte ou participar dos eventos e de algumas cerimónias importantes da comunidade em que só podem estar lá presentes pessoas com o processo de iniciação concluído e com comportamento aceite pelos mais velhos e outros membros da comunidade (José Leonardo, 56 anos, iniciado).

Neste contexto, a iniciação é uma parte vital do grupo social em estudo e os objectivos dos mesmos é o sentimento de pertencimento, em forma de cerimónia de transição de

em estágio para outro, na vida social comunitária, que inclui, educar, socializar, transmitir a moral e os valores, crenças e habilidades reconhecidas e conferidas pela comunidade. Assim, estas cerimónias, para ambos os sexos, devem incluir pelo menos dois participantes, um iniciado e um mestre.

Nas comunidades em estudo, como já destacado, os participantes de ambos sexos são retirados da comunidade para um lugar secreto e isolado, longe das tarefas quotidianas. O período no acampamento não é para diversão, mas sim um momento em que se experimenta um amadurecimento emocional por meio de situações difíceis e de humilhações, para que possam lidar com os diversos desafios da vida adulta. Apesar de tal tratamento, a atitude geral apresentada pelos (as) participantes é a de aceitação das normas estabelecidas como parte do processo de transição para a nova fase da existência.

Todo o processo de iniciação deve acontecer longe da casa dos iniciados, longe dos olhos dos pais ou encarregados de educação, das crianças e de todos aqueles que não foram iniciados. Por isso mesmo, construímos pequenos abrigos no interior da mata para podermos ficar isolados dos demais, a fim de que estes iniciados não tenham vontade de regressar à casa para ver os seus pais ou amigos e que se concentrem exclusivamente nos ensinamentos que vão recebendo sobre os objectivos da iniciação (Paulo Inria, 74 anos, régulo).

A instrução tem características educativas que visam construir traços de carácter, de forma que os iniciados estejam aptos (as) a enfrentar os desafios, do auto-controle, paciência, força, castidade e virilidade, que são transmitidos através do ensino implícito, mas também através da vivência de privações, punições e críticas contundentes.

Deste feito, os ritos de iniciação são construções socioculturais, actuam como reforço ao comportamento individual e do grupo, por meio da repetição periódica. Isto é, um comportamento simbólico que é socialmente padronizado e repetitivo. Portanto, eles dão sentido à vida daqueles(as) que deles participam, como também significam a sua existência facultando-lhes o sentimento de pertencimento a algo que os transcende. Eles agem como uma força propulsora para revitalizar as forças da vida colectiva. Eles são um meio de expressar os pontos de vista das comunidades e suas aspirações.

Aqui, a noção do pertencimento deve ser entendida como um factor gerador de estímulo que potencializa o processo de interiorização de normas e valores socioculturais dos

indivíduos que primam pelo convívio em comunidade. Ou seja, este influencia como o sujeito percebe e se comporta no meio social. A valorização da aceitação e a necessidade de estabelecer laços torna o indivíduo mais apto para operar no meio em que se encontra.

Através do vínculo, as relações interpessoais se estabelecem dando significados a assimilação e interiorização de normas vigentes que vão para além da simples memorização ou reprodução de conteúdos. Esse factor também funciona como gerador de sentimento de bem-estar e auto-estima, da presença do indivíduo na comunidade.

O sentimento de pertença abrange a relação do sujeito com o contexto ambiental do qual participa e com as redes de relacionamento com as quais interage. Este opera transformações ao mundo a que pertence e o mundo, por sua vez, também proporciona transformações a esse sujeito, numa relação dialética que entende o seu contexto enquanto parte indissolúvel de sua composição subjectiva e estimula de forma potencializada as aprendizagens inerentes a essa interacção.

3. O sujeito e o sentimento de pertença obtido a partir dos ritos de iniciação

Pertencer refere-se aos processos dinâmicos do indivíduo de construir conformidade com sistemas de valores políticos específicos e localizações sociais em múltiplos níveis que determinam as relações deste com grupos, comunidades, instituições e entidades e, igualmente, possibilitam uma experiência de envolvimento (Baumeister e Leary, 1995; Yuval-Davis, 2011).

A orientação social de um indivíduo refere-se à maneira como este vê a si em relação aos que o cercam (por exemplo, parentes ou amigos), sua comunidade e até mesmo a sociedade em geral (Kitayama et al., 2010). Ele estrutura fundamentalmente a maneira como vê o seu lugar ao seu redor e no mundo social, que papéis se esperam que desempenhe ou cumpra, e qual comportamento é socialmente aceite de acordo com a sua posição social.

O Eu e a orientação social são inseparáveis, pois constituem as componentes da auto-identidade do indivíduo, orientam o comportamento social deste e tem uma significativa importância, ao incorporar uma variedade de codificações, expectativas e crenças. Assim,

as normas e práticas sociais defendidas por uma cultura particular moldam ou estruturam a vida social dos indivíduos.

É neste contexto que os ritos de iniciação, por se tratar de uma cultura colectivista, tende a promover relações sociais baseadas em reciprocidade mútua entre os indivíduos, com fortes laços entre si, muitas vezes de base familiar. As interações sociais são geralmente centradas em necessidades comuns ou capacidade de resposta a recursos contextuais (Kitayama et al., 2010).

Diante do material de campo, das observações feitas no terreno, das entrevistas realizadas vê-se que o sistema de ensino tradicional é um factor-chave e que funciona como fonte de valores que a sociedade reconhece. Os mestres dos ritos conduzem a iniciação a fim de transmitir um conhecimento que se constitui em um distintivo cultural que identifica diferentes grupos/comunidades.

Anualmente, dezenas de meninas e meninos são submetidos ao processo de iniciação nas comunidades em estudo, retratando as crenças, costumes e o pertencimento comunitário. Assim, após o término das solenidades, os iniciados não mais podem brincar com aqueles que não tenham passado pelo ritual. Eles e elas adquirirem conhecimentos e saberes que os diferenciariam de quem ainda não os vivenciou, mostrando uma clara cisão dentro da própria comunidade, estabelecendo hierarquias e relações.

A reflexão sobre a relação sujeito e sociedade produziu inúmeros estudos nas mais diversas áreas do conhecimento e tem sido alvo de discussões académicas.

Cada indivíduo singular está realmente preso; está preso por viver em permanente dependência funcional de outros; ele é um elo nas cadeias que ligam á outras pessoas, assim como todas as demais, directa ou indirectamente, são elos nas cadeias que as prendem... São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém menos reais e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras, a ela e nada mais, que chamamos de sociedade (Elias, 1994, p. 35).

Desta feita, a sociedade deve ser vista como algo indissociável do indivíduo e este dela. Ela é composta por um emaranhado de sujeitos que entre si criam, dão vida, consolidam relações interpessoais e interdependentes e, por conseguinte, a formam e a consolidam.

Não há sociedades sem indivíduos e um indivíduo sem outro numa relação dialéctica. Assim, “o indivíduo é parte de um todo maior, que ele forma junto com outros” (Castoriadis, 1982, p. 61).

O imaginário social, enquanto rede de sentidos:

Consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, consequências e significações, no sentido amplo do termo) e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado (Castoriadis, 1982, p. 61).

Logo, esses sistemas sancionados resultam de actividades racionais e do imaginário. Neles aparecem crenças e fantasias, desejos e necessidades, sonhos e interesses, raciocínios e intuições, ou seja, uma gama de elementos fundantes do processo de simbolização. O imaginário social não é, pois, reflexo da realidade, mas sim, seu fragmento. Ele institui de forma histórica e culturalmente o conjunto das interpretações, de experiências individuais, vividas e construídas colectivamente, na medida em que valores, normas e interdições, como códigos colectivos, são internalizados, apropriados pelos agentes sociais.

Basicamente os ritos de iniciação desempenham o papel de integração dos indivíduos na comunidade, antes de esses serem iniciados. É como se não pertencessem à comunidade, então eles só podem ser iniciados para estarem ao nível dos outros e a partir daí integrá-los na comunidade como forma destes poderem viver em harmonia com os outros, em outras palavras, você só pode pertencer a comunidade se passar dos ritos de iniciação, que é a principal condição, assim todos estão falando da mesma coisa” (Joana Almeida, 45 anos, iniciada).

Tanto as significações sociais imaginárias quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que se chama de imaginário social instituído. Ele assegura a continuidade das sociedades, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos indivíduos e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras (Castoriadis, 1987).

Tudo que se nos apresenta no mundo social-histórico está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não se esgota nele. Os actos reais, individuais ou colectivos,

o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade, os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, são directamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica de significações: (Castoriadis, 1982).

Por isso, a necessidade de pertencimento influencia a maneira como o sujeito percebe e se comporta no meio social. A valorização da aceitação e a necessidade de estabelecer laços tornam os indivíduos adaptados para se integrarem num determinado grupo/comunidade, onde podem legitimar seu Eu em suas diferentes formas de convivência.

Compreendemos que as significações imaginárias partem de um simbólico para existir, o qual é construído histórica e colectivamente, contornando as formas de agir e de pensar das sociedades. Portanto, quando falamos de significações imaginárias, estamos atentando para algo que está no nível prático da vida colectiva (real), não à fantasia ou alucinação.

Portanto, o acto de pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros, desenvolvendo sentimento de pertença, que pode ser percebido em analogia aos processos de socialização primária e secundária (Berger e Luckmann, 2004).

Os ritos de iniciação demonstram essa dualidade da relação indivíduo e grupo social, na medida em que nele se expressam crenças e costumes que definem o lugar do sujeito, através da realização de práticas ritualísticas. É o espaço onde os indivíduos constroem ideias de “quem somos”, “o que fazemos”, “de onde somos” e “para onde vamos” que são retratados em costumes e tradições.

Uma parte do nosso costume é a forma de encarar a vida, está dentro dos ensinamentos dos ritos de iniciação, portanto qualquer pessoa da nossa comunidade só pode se considerar pertencente a nós se realmente passar pela iniciação. Pois é lá onde esta pessoa adquire conhecimentos do passado e do agora das nossas comunidades, a partir dos ritos de iniciação que são o caminho para se inserir na vida da comunidade (Vasco Mawaya, 43 anos, iniciado).

O Eu formado a partir dos ritos de iniciação resulta da interacção entre o indivíduo e a sociedade. No entanto, é a partir da relação com diversas esferas culturais que o Eu se estabelece conforme (Hall, 2006). Existem três concepções distintas a saber: do sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

No iluminismo o sujeito é um indivíduo centrado e unificado. Tudo lhe é pré-estabelecido ao nascer, como verdade e destino irrefutáveis. Enquanto a concepção de sujeito sociológico é o retrato da complexidade do mundo moderno desconstruído da autonomia que lhe foi inferida no iluminismo, pautado na interacção do Eu e dos “indivíduos as quais lhe são caras”, que lhe imbuíam os valores, signos, símbolos que culturalmente permeiam o mundo em que habitam sem muitas inconstâncias e que lhe soa previsível, impactando em certa estabilidade. Na pós-modernidade, o sujeito se depara com outro cenário, solapado por uma avalanche de informações, de transformações e repleto de inseguranças e dúvidas, seu Eu é interpelado constantemente pela efemeridade dos aspectos da vida contemporânea, na qual nada é reconhecido como inabalável e uno, tudo é líquido³³ (Hall, 2006).

O pertencimento relaciona-se aos laços familiares, grupais e comunitários, o ser membro de uma dada sociedade/grupo. E outras relações que vão se estabelecendo criam vínculos, referências e valores formais e informais nos quais o indivíduo participa a partir de um reconhecimento mútuo. Isto é, constitui-se pelas relações comunitárias, pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença grupal (Sarmiento, 2002).

O pertencimento teria pois três níveis de significações: (i) o primeiro é referente às estruturas analíticas que exploram a noção de pertencimento pela análise de posições sociais, dos processos de identificação, dos elos emocionais e dos valores éticos e políticos; (ii) o segundo denomina-se como estruturas políticas de pertencimento, que enfoca as políticas de inclusão e de como as estruturas se inserem nas diversas acções e

³³ Líquido é o termo utilizado por Bauman (1998) para ilustrar a voracidade com a qual as mudanças impregnam, destroem e impossibilitam qualquer vestígio de estabilidade e segurança na pós-modernidade. Vivemos em uma sociedade fluida, atemporal e volátil que desmistifica qualquer possibilidade de retrocesso à rigidez na construção de uma identidade.

projectos como, por exemplo, pelo direito ao exercício da cidadania e as acções participativas, evidenciando-se, portanto, o direito de *status* no grupo de pertencimento; (iii) o terceiro nível estrutura a mecânica de pertencimento em projectos políticos que compreendem determinadas características de um indivíduo. Eles são seleccionados por distintos significados específicos por possuírem ou não tais características. Assim, é através desses três níveis de estrutura que os processos de pertencimento se constroem (Yuval-Davis, 2006).

Fazer ritos de iniciação é uma tradição que envolve os nossos costumes e hábitos. É verdade que algumas coisas foram mudando com o tempo, mas a raiz deles continua, fazer com que os mais novos conheçam um pouco daquilo que se exige ser necessário para homens e mulheres nas nossas comunidades, de modo que amanhã agente não possa estar envergonhado de nos mesmos. Então tentamos ensinar um pouco daquilo que fomos ensinados, recorrendo às condições existentes agora, porque nos obrigam a pensarmos como fazer os ritos de iniciação olhando para nós nesse momento, o que de certa forma era diferente no passado (Fernando Naferro, 67 anos, régulo).

Logo, os indivíduos adquirem conhecimento e experiência sobre uma determinada cultura, através da vivência de práticas quotidianas que lhes conferem uma dinâmica no processo social. Portanto, o grau de pertencimento de um sujeito pode ser observado nas formas de organização social e de associação vivenciadas pelos sujeitos. Quando se está identificado a um grupo específico, seja de parentesco ou de vizinhança, torna-se, ao mesmo tempo, um membro reconhecido pela comunidade como um todo e como pertencente a mesma cultura (Bagnall, 2009).

4. Considerações finais

O significado sociológico do pertencimento implica em concepções do que é, em última análise, “bom, apropriado ou desejável”, isto é, não significa apenas o que os indivíduos querem, mas o que eles “deveriam querer”. Os valores culturais de uma comunidade são, portanto, coisas que os seus integrantes acham que vale a pena e podem legitimar. Como tal, quando vemos as comunidades em estudo determinadas que vale a pena realizar os ritos de iniciação para seus membros, isso expressa o grau de pertencimento que estes têm com o grupo/comunidade, para garantir a continuidade de sua história colectiva.

A realização dos ritos de iniciação no Distrito de Gurué inspira-se não só na necessidade de pertença, mas também no sentido do valor dos mesmos como altamente estimados e fortemente mantidos na socialização dos indivíduos. Valores esses que incluem solidariedade, interdependência e harmonia social.

O sentimento de pertencimento baseado em experiências, geralmente aponta para algo relacionado com o Eu. Isto é, pertencer a um determinado grupo/comunidade evoca a noção de lealdade que pode ser expressa através de rituais que são criados, perpetuados e modificados, de modo a dar maior importância à compreensão identitária nos níveis individual e colectivo.

Os ritos de iniciação influenciam o pertencimento do indivíduo ao grupo através dos seus efeitos no modo de ser, estar e agir. Por meio desse processo de inculturação, o indivíduo como uma entidade biológica torna-se um ser culturalmente significativo que é reconhecido como actor em um mundo social. Por isso mesmo, a personalidade é sempre fundamentada nas complexidades de entendimentos consensuais e rotinas comportamentais habituais e relevantes para ser um indivíduo em um determinado contexto cultural. Tais entendimentos e práticas influenciarão a forma e o funcionamento dos processos que compreendem ao indivíduo ser sujeito e actor social numa determinada comunidade.

Assim, existe um vínculo comum entre o indivíduo e a comunidade, e é por este meio que este descobre a sua própria essência. Os ritos de iniciação não podem ser considerados como uma entidade separada, a ser entendida e tratada individualmente, mas devem sempre ser vistos como inseridos em um contexto social.

5. Referências bibliográficas

BAGNALL, N. F. (2009). *Re-imaginando a escola: educação e pertencimento*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BAGNOL, B; MARIANO, E., 2011. *Género, Sexualidade e Práticas Vaginais*. Maputo: DAA. FLCS. UEM.

BAUMEISTER, R. F. and Leary, M. R. (1995). *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Psychological Bulletin, 117(3):497.

BERGER, P; LUCKMANN, T. (1985). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.

BONNET, A. (2002). *Ethos local e currículo oficial. A educação autóctone tradicional Macua e o Ensino Básico em Moçambique*. São Paulo: PUC-SP.

BUTTELI, Filipe Koch. (2015). *Ritos de iniciação com espaços tempos de produção de conhecimentos: narrativas e diálogos em Nampula-Moçambique*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro.

CASTORIADIS, C. (1982). *A Instituição imaginária da sociedade*. Cornelius Castoriadis; tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra.

DURKHEIM, É. (2007). *As regras do método sociológico*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes.

DURKHEIM, E. (2012). *Da Divisão do Trabalho Social*. Tradução de Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ELIAS, N. (1994). *A sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

GIDDENS, A. (2003). *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*. São Paulo: UNESP.

GIL, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.

GOFFMAN, E. (2011). *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução de Fábio Rodrigues R. da Silva. Petrópolis, Vozes.

HALL, S. (2006). *A Identidade Cultural na Pós- Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

JENKINS, R., (2008). *Social Identity*, London: Routledge.

KITAYAMA, S., Duffy, S., & Uchida, Y. (2010). *Self as cultural mode of being*. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 136-174). NY, USA: The Guildford Press.

MAY, V. (2011). *Self, belonging and social change*. *Sociology*, 45(3):363–378.

OSORIO, C., & Macuacua, E. (2013). *Os ritos de iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos*. Maputo: WILSA Moçambique.

OSTERMAN, K. F. (2000). *Students' need for belonging in the school community*. *Review of Educational Research*.

SCHEFF, Thomas J., 2002: “*Shame in Self and Society*”, *Symbolic Interactions*, London

SCHÜTZ A (1962). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality* (ed. and intro. Natanson M). The Hague: Martinus Nijhoff

YIN, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

YUVAL-DAVIS, N. (2006). *Belonging and the politics of belonging, Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.

YUVAL-DAVIS, N. (2011). *The politics of belonging: intersectional contestations*. London: mSage.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) E O ENSINO EM MOÇAMBIQUE: reflexões sobre seu enquadramento teórico-paradigmático

Adolcido Vicente Matine³⁴

Resumo

A proposta de estudar as práticas de ensino com recurso as TIC's na educação em Moçambique objectiva uma reflexão sobre o enquadramento teórico-paradigmático dessas práticas, no contexto do ensino. A pesquisa é subjacente ao princípio de professor reflexivo, no intuito de reflectir sobre novas formas de exercer os saberes necessários para a prática docente. A exploração da prática reflexiva possibilita que o professor reveja suas técnicas de ensino. Trata-se de uma reflexão que se torna necessária, considerando a integração das TIC's nos processos de ensino e aprendizagem. Uma integração que acontece num contexto de mudanças rápidas, características da sociedade de informação.

Palavras-chave: Paradigma. Práticas. Ensino. Tecnologias de Informação e Comunicação.

1. Introdução

É sabido que a evolução das TIC's imprimiu uma dinâmica de transformação na educação. A sua utilização no ensino, mais propriamente na sala de aula, demanda especialmente transformações na componente da intervenção didáctico-pedagógica do professor. Esta situação remete a uma reflexão sobre a dimensão paradigmática do ensino.

Segundo Flecha e Tortajada (2000, p. 21 apud Mikos e Vilatore, 2016), as novas concepções para a educação no século XXI apresentadas pela UNESCO, e em consonância com as novas exigências sociais, vem sendo investigadas por educadores preocupados com a prática pedagógica ideal. Vale ressaltar que “processo de ensino e aprendizagem é, em cada estágio da evolução da sociedade, desafiado fortemente pelas mudanças

³⁴ Licenciado em Ensino de História pela Universidade Pedagógica. Mestrando em Ciências de Educação na Universidade São Tomás de Moçambique. Assistente Universitário na UP-Maputo.

tecnológicas e ambientais”, com grandes implicações no perfil do professor (Mazula, 2018, p. 4). Que paradigma acompanha o contexto emergente, à luz das práticas de ensino que caracterizam o uso das TIC’s no contexto educacional moçambicano?

A entrada do século XXI, considerando o advento das TIC’s, trouxe consideráveis transformações nos vários domínios da sociedade, incluindo, especificamente, para o sector da educação. Não obstante, os desafios que as TIC’s impõem no âmbito da sua adopção, Moçambique foi um dos primeiros países africanos a reconhecer a importância do seu uso para promover o desenvolvimento (Maleane, 2012). De acordo com o Plano Tecnológico da Educação 2011, com a introdução das TIC’s no ensino se esperam resultados que beneficiem o sector da educação e a sociedade como um todo. Almeja-se, portanto, que com a introdução das TIC na educação se possa:

melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e de gestão escolar e promover o acesso à educação, contribuindo para: ultrapassar os bloqueios criados pela falta de professores qualificados e promover a sua capacitação, enriquecer os conteúdos escolares e torná-los mais acessíveis, aumentar a capacidade de absorção de alunos recorrendo ao ensino à distância com suporte tecnológico (MÇAMBIQUE, 2011, p. 10).

Este recurso já havia sido previsto pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, segundo o qual a introdução das TIC’s visava tornar o ensino secundário geral mais relevante e profissionalizante, em resposta aos desafios da globalização. Ainda de acordo com o respectivo plano, as TIC’s seriam integradas como meios de ensino na leccionação das diferentes disciplinas (MEC/INDE, 2007).

Contudo, uma efectiva inclusão das TIC’s como parte do processo educativo dependeria (além dos factores de ordem material) do desenvolvimento profissional docente, da elaboração dos conteúdos digitais e das práticas educativas (MARTINEZ, 2004 apud MOREIRA, 2007). Posto isto, as questões que ficam para a reflexão são: o que caracteriza tais práticas? Como são formados os professores para lidarem com o uso das TIC’s no ensino? Que paradigma acompanha o contexto emergente, à luz das práticas de ensino que caracterizam o uso das TIC’s?

2. As TIC’s em Moçambique

Em Moçambique, o processo de adesão às TIC's inicia na década de 1990 (2012, p. 58). Nos finais da década iniciou o processo de consciencialização da sociedade sobre o papel e o potencial das TIC's como alavanca do desenvolvimento socioeconómico. Na sequência, foi aprovada a Política de Informática no ano 2000, que colocou as TIC's como um motor de desenvolvimento, com a componente da informação assumindo um papel central em todo o contexto social e económico; nomeadamente, no sector produtivo, na educação, na saúde, na prestação de serviços públicos, na justiça, na sociedade e em todas as componentes relacionadas com a boa-governança (MOCAMBIQUE, 2018).

Mas, afinal o que são as TIC's? De acordo com Rodrigues et al. (2014), citado por Rodrigues (2016), as TIC's podem ser definidas como o conjunto total de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações, assim como tecnologias que permitem a comunicação entre pessoas. Por sua vez, Ribeiro (2012), citado por Ribeiras (2018), entende por TIC's os sistemas de comunicação *online*, suportados pela denominada Web 2.0. Nestes sistemas englobam-se plataformas como Blogs, Twitter, Facebook e outros com funcionalidades similares. Igualmente, entende-se, segundo Nunes (2016), como o conjunto de tecnologias e equipamentos que permitem trabalhar e comunicar informações. Considera-se neste conjunto os computadores e os respectivos aplicativos, a internet e as telecomunicações. Mais exaustivamente, Martinho (2010), citado por Santos (2011), menciona computadores pessoais, câmaras de vídeo e foto para computadores, discos rígidos, cartões de memória, pendrives, telefones celulares, TV, e-mail, internet, scanners, entre outros. A questão que colocamos em análise é como este conjunto das TIC's tem sido aproveitado no ensino em Moçambique? Que paradigma educacional caracteriza a utilização destes recursos no ensino?

O conceito de ensino-aprendizagem envolve o acto de ensinar e de aprender. Segundo Piletti (2004, p. 28), o termo ensinar provém do latim *signare*, que significa colocar dentro, gravar no espírito, isto é, gravar ideias na cabeça do aluno. Com o passar do tempo a concepção etimológica deu lugar ao conceito tradicional de ensinar, segundo o qual ensinar significa transmitir conhecimentos. Por sua vez, Libâneo (1990, p.23) entende o acto de ensinar como o conjunto de acções, meios e condições para realização da

instrução, considerando instrução a formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados.

Por conseguinte, ensino-aprendizagem reflecte um processo que envolve o professor que ensina, o aluno que aprende, o conteúdo ensinado ou aprendido e os meios para o efeito. Para Duarte et. al. (2008, p.22), ensino-aprendizagem é um processo no qual o acto de ensinar deve ocorrer de tal forma que os alunos aprendam; pelo que, um bom ensino depende de como se entende que os alunos aprendem. Neste contexto, nada melhor que as teorias de aprendizagem para explicar o modo como os alunos aprendem. De entre elas, pode se mencionar as teorias behaviorista, cognitivista e construtivista.

De acordo com o behaviorismo, a fonte do comportamento, isto é, os estímulos, é externa, está ligada ao ambiente e não às construções mentais ou cognitivas. O cognitivismo baseia-se na ideia segundo a qual a criança, ao longo do seu desenvolvimento, constrói estruturas cognitivas. Neste caso, dois processos são fundamentais: a assimilação e acomodação. A assimilação consiste no processo cognitivo de colocar novos eventos em esquemas já existentes. Por sua vez, a acomodação consiste na modificação de um esquema ou estrutura em função das particularidades do objecto a ser assimilado. Por último, para o construtivismo aprender consiste em construir o seu próprio significado e não adoptar respostas certas fornecidas por outros. Portanto, o sujeito que aprende está no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Os princípios do construtivismo caracterizam uma abordagem de ensino centrado no aluno e não centrado no professor. De acordo com Duarte (2008), o professor não mais transmite os conhecimentos. Mas, sim, estimula o aluno a participar activamente no processo de ensino e aprendizagem. Um aspecto a destacar neste novo paradigma é o facto de que além do uso do livro, como no ensino centrado no professor, ele privilegia o uso de métodos cooperativos e das TIC's.

Atinente à dinâmica actual de um mundo em constante mutação, a educação não poderia estar alheia a tal processo. Segundo Weber e Behrens (2010), na educação, vários paradigmas já existiram e já foram superados por novos vanguardistas e

transformadores, acompanhando as necessidades educativas de cada momento histórico. Por isso, para Moraes (1998), citado por Weber e Behrens (2010), estudar e, sobretudo, entender os paradigmas educacionais auxiliam na compreensão de como está a prática pedagógica na actualidade e quais os caminhos possíveis para um ensino de melhor qualidade.

3. Paradigmas educacionais

De acordo com Coutinho (2011), o conceito de paradigma foi definido na obra de Thomas Kuhn, publicada em 1962, intitulada *The Struture of Scientific Revolution*, como sendo um conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica. Mas, também, como um modelo para a investigação num dado momento histórico.

Segundo Weber e Behrens (2010), o conceito de paradigma engloba a relação de várias definições e pode ser definido de diferentes formas, de acordo com a visão de cada autor que o descreve. Nesta senda, Moraes (1998), citado por Weber e Behrens (2010), entende por paradigma os seguintes termos correspondentes: modelo ou padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade.

Para Behrens, (2013) citado por Santo (2020), paradigma corresponde a um conjunto de valores, crenças e técnicas comuns, partilhados, fortemente constituídos e aceites por uma comunidade, científica ou não, em uma determinada época que se caracteriza em um modelo, um padrão pelo qual o indivíduo se posiciona frente ao mundo, nos seus mais diversificados âmbitos.

Por sua vez, Bernardi e Daudt (2014) entendem por paradigma:

normas que estabelecem limites, orientam grupos e determinam como os indivíduos devem se comportar dentro dessas fronteiras. É um modelo dominante em determinado período e contexto, sempre em relação à execução de certa atividade. Pode ser, por exemplo, um modelo social, educacional, profissional, organizacional, tecnológico, religioso, entre outros.

Nota-se, em comum, nas definições acima, a concepção de modelo como característica central do conceito de paradigma. Entretanto, Bernardi e Daudt (2014) acrescentam a noção de tempo e contexto histórico. Portanto, no que interessa a presente pesquisa, avaliando pelas definições acima, um paradigma educacional seria um modelo que norteia a concepção do acto de ensinar e de aprender em determinado contexto e momento histórico. Sendo o paradigma educacional um modelo usado na área da educação e, por conseguinte, por um professor tem grande impacto no processo de aprendizagem do aluno, muitas vezes determinando seu sucesso na aprendizagem do conteúdo abordado.

O modo como as novas gerações aprendem é normalmente diferente da forma como as antigas gerações aprendem, e, por isso, o ensino nutrido por paradigmas anteriores poderá não apresentar os melhores resultados para a geração actual (Bernardi e Daudt, 2014).

Vale ressaltar que as transformações ocorridas no mundo, especialmente na sociedade do conhecimento, demandam uma ruptura com a antiga prática docente, reprodutiva e conservadora. A acompanhar estas transformações, no final do século XX novos paradigmas começaram a desenvolver-se, sustentados por uma visão inovadora. Condizente com as transformações da sociedade do conhecimento nasce o denominado paradigma emergente. Este paradigma foi delineado com uma visão de conexão e inter-relacionamento, cuja designação de emergente fora proposta por Santos (1989).

Trata-se de um paradigma que busca uma prática pedagógica que esteja sempre se actualizando sobre os novos meios de comunicação e os avanços na tecnologia (Weber e Behrens, 2010). Posto isto, é razoável afirmar que os paradigmas educacionais exercem influências significativas sobre as acções e práticas dos professores em sala de aula. Ora, conhecer os paradigmas vigentes e discutir a aderência a um determinado paradigma constitui um fundamento impactante para os profissionais da educação. A partir do momento em que se identifica com paradigma pedagógico, pode-se aceder a diversas formas para organizar e gerir o trabalho docente (Santos, 2020).

4. O processo de ensino e aprendizagem e as TIC's

Com a entrada do século XXI testemunha-se uma série de transformações na maneira de organizar-se, de produzir, de relacionar-se, económica, social e politicamente, de divertir-se, de comunicar-se, de ensinar e de aprender. Todas estas transformações estão relacionadas com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Trata-se de um conjunto de avanços científicos e tecnológicos que estão afectando as relações de trabalho e de poder na sociedade (Simões, 2002 apud Moreira, 2007).

Neste contexto, a educação, mais precisamente o papel do professor, é de capital importância diante de tantas transformações. Importa ressaltar que, neste cenário, o papel do professor reveste-se de considerável relevância, na medida em que, segundo Mercado (1999, p. 15), igualmente citado por Moreira (2007), com o advento das TIC's tornam-se necessárias novas formas de aprender, novas competências, novas formas de realizar o trabalho e fundamentalmente é necessário formar continuamente o novo professor para actuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Este conjunto de transformações relacionadas à revolução das “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é já uma realidade em Moçambique como em todo mundo e tem um significativo impacto” (MOCAMBIQUE, 2018). De facto, no século XXI, as TIC's constituem o motor da vida quotidiana das pessoas, estando bastante consolidadas na vida urbana e tendo, até certo ponto, atingido a vida das populações nas zonas rurais. Sua influência é tal que no contexto actual quem não domina as TIC's é considerado um analfabeto funcional (Ribeiro, 1997 apud Mandlate, 2020). Neste sentido, as TIC devem ser utilizadas dentro e fora da sala de aula no ensino superior, conforme preconizam todas as políticas governamentais desde a década de 1990 até a actualidade (Mandlate, 2020).

Com efeito,

em Moçambique, as TIC, com destaque para a Internet, têm vindo a ser integradas na actividade humana, mas chegam à diferentes camadas sociais com velocidade e formas diferentes, ou seja, com menor ênfase para as camadas mais desfavorecidas da sociedade, como reflexo desse fosso digital. Esta realidade, fosso digital, verifica-se também dentro das universidades, pois, estudantes pertencentes a famílias de baixa renda olham para o ensino online com entusiasmo, mas também com preocupação, uma vez que ele acarreta custos adicionais à família em termos de aquisição de gadgets, fundamentalmente na forma de Smartphones, tablets e notebooks. Ademais, a estes custos, adiciona-se a despesa com a Internet que, nos países pobres, é mais cara que nos países desenvolvidos (Mandlate, 2020).

Mazula (2017, p. 19) questiona em que medida a educação, no seu processo de ensino e aprendizagem, faz uso das TIC's para acelerar o desenvolvimento do país, tendo em conta as suas características gerais e, em particular, as das zonas rurais? O questionamento é subjacente ao reconhecimento das diferenças em termos de meios e recursos entre as escolas das cidades e das zonas rurais. Num cenário em que os recursos educacionais são escassos, reina uma grande desigualdade de acesso entre o campo e cidade, entre as regiões norte, centro e sul. Em última análise, são as populações da periferia que saem penalizadas na distribuição das oportunidades educativas.

Com a aprovação da Política de Informática no ano 2000, o Governo de Moçambique identificou as TIC's como um motor de desenvolvimento, onde a componente da informação assume um papel central em todo o contexto social e económico, nomeadamente no sector produtivo, na educação, na saúde, na prestação de serviços públicos, na justiça, na sociedade e em todas as componentes relacionadas com a boa governação (MOCAMBIQUE, 2018).

Uma experiência bastante recente sobre o ensino com recurso nas TIC's diz respeito ao período de estado de emergência estabelecido pelos decretos presidenciais nº 11/2020, de 30 de Março, nº 12/2020, de 29 de Abril e nº 14/2020, de 29 de Maio. Na sequência destes decretos a paralisação das aulas presenciais era de carácter obrigatório. Diante deste cenário, as instituições de ensino foram forçadas a encontrar alternativas para garantir que o processo de ensino aprendizagem não fosse paralisado por completo. De acordo com Bombeni (2020), para o efeito foi implementado o ensino à distância. Referindo-se ao exemplo de uma instituição de ensino superior, Bombeni (2020) relata que a adopção de estratégias de ensino à distância no ensino superior não foi antecedida

de uma devida preparação, quer por parte dos professores, quer por parte dos estudantes.

Para a concretização do processo de ensino e aprendizagem a maioria dos cursos de graduação e pós-graduação utilizou a internet como principal meio de ensino (Martins e Maço, 2009 citados por Bombeni, 2020, p. 84). Entretanto, uma das maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes foi a falta de computadores. Por sua vez, para a mediação, os professores recorriam muitas vezes a gravações de áudio e de vídeos nas suas respectivas casas para depois partilhar com os estudantes. Estas gravações eram geralmente feitas em condições não muito apropriadas para o efeito, pelo que em regra não se podia garantir excelência na qualidade. Para partilhar tais gravações eram usadas plataformas digitais como Whatsapp, Zoom, Google Classroom, entre outras (Bombeni, 2020).

Disto decorre que se tratando de práticas emergentes que surgem no alvorecer do século XXI, impondo novos desafios, é salutar evocar uma abordagem adequada para lidar com situações de incerteza e imprevisibilidade, bem como que permita fazer face à resolução de problemas de forma flexível e inteligente. De acordo com Moran (1995) citado por Oliveira (2016, p. 21), em Moçambique a introdução do curso de informática educacional ainda é recente. Os formados nesta área são em número reduzido. Entretanto, o uso das TIC's na educação escolar ainda constitui novidade para os professores a todos níveis primário, secundário e universitário.

5. Considerações finais

Definir o enquadramento teórico e paradigmático das práticas de ensino com recurso nas TIC's em Moçambique não se configura uma tarefa fácil. O recurso a tais meios em Moçambique é caracterizado por uma experiência não suficientemente satisfatória para configurar um paradigma específico. Considerando o contexto global da revolução tecnológica que acompanha o alvorecer do século XXI vários autores apontam para as TIC como um fenómeno paradigmático, inclusive no campo do ensino. Em Moçambique, a par da possibilidade de se adotar ou identificar uma postura paradigmática está o desafio imposto pela desigualdade de acesso das TIC's entre o meio rural e as cidades. A formação

em matérias de informática educacional é ainda recente e com efectivos muito a quem dos desafios. As experiências no ensino com recurso nas TIC carecem de iniciativas de intercâmbio entre instituições de ensino e entre pesquisadores de modo que se possa discutir aspectos relevantes para melhor exploração das potencialidades do seu uso no ensino.

6. Referências bibliográficas

BOMBENI, Afonso Januário. Estudo em Casa: Uma Revolução Metodológica ou Ruptura do Ideal do Ensino na Universidade Moçambicana? 2020.

COUTINHO, C. P. Metodologia de ciências sociais e humanas: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2011.

DOS SANTOS, Adriana. Tecnologias de Informação e Comunicação: limites e possibilidades no ensino superior. 2011

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. Educação, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013

FOQUIÇO, Maria Lourena. O uso das redes sociais no ensino de história: um estudo de caso da 8ª classe na escola secundaria de Capezulo. 2022. Monografia Científica Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2012. Acesso em 17/08/2023 https://books.google.com.br/books?id=ncTG4el0Sk0C&printsec=frontcover&hl=pt-br&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false

MANDLATE, Ernesto Vasco. O Distanciamento Social e as Metamorfoses Rumo à Universidade do Século XXI, 2020

MALEANE, Susana Otilia Tomás. Tecnologias de informação e comunicação como meio de inclusão e exclusão social em Moçambique: o caso do ensino superior. 2012. Brasília: UnB/FCI. Tese de Doutorado em Ciência da Informação – Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

MEC/INDE. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação, Maputo, Imprensa Universitária, UEM, 2007

MIKOS, Nádia Regina de Carvalho; VILLATORE, Marco Antônio César. Dos Paradigmas Educacionais e sua Aplicação ao Ensino do Direito. In: Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo Número XIII Jan-jun 2016 Trabalho 02 P. 28-47 <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura> periodicoscesg@gmail.com

MOÇAMBIQUE, Plano Tecnológico da Educação: as Tecnologias de Informação e comunicação a potenciar o ensino em Moçambique. (2011)

MOCAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 17/2018. Boletim da República. I serie, n. 122, p.839-842, 21 de Junho de 2018

MOCAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução nº 52/2019. Boletim da República. I serie, n. 199, 16 de Outubro de 2019

MOREIRA, Ucinide Rodrigues Rocha. As TIC no ambiente escolar: transmitir informação ou produzir conhecimento? (um estudo de caso numa instituição de ensino particular em Aracaju-SE). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão-SE

NUNES, Paulo. Conceito de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), 2016 acesso em 17/08/2023 - <https://knoow.net/cienceconempr/gestao/tic-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao/>

OLIVEIRA, Manuel Joaquim Silva de. Uso de laboratórios virtuais como alternativa didáctica na disciplina de física. Estudo de caso: ESG Josina Machel e Colegio Arco-Ires. 2016

RIBEIRAS, Maria de Fátima Ribeiro. As Tecnologias de Informação e Comunicação como fator de Inclusão Social em Moçambique. Dissertação (Mestrado em Estratégia de Investimento e Internacionalização), Instituto Superior de Gestão, Lisboa, 2018.

RODRIGUES, Ricardo Batista. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, Recife: IFPE, 2016

SANTOS, Sidnei da Silva. Os Paradigmas Pedagógicos Educacionais como Base para a Aplicação das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental. 2020



WEBER, Maira Amélia; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e o ensino com utilização de mídias. Revista Intersaberes, Curitiba, a 5, n. 10, p. 245-270 , 2010
Acesso em 17/08/2023 - <file:///C:/Users/MATINE/Downloads/173-Texto%20do%20artigo-317-361-10-20120210.pdf>

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ERA DIGITAL: que questões éticas a levantar?

Aldo Mussossa³⁵
Luís Cipriano Manuel³⁶

Resumo

A velocidade das informações obrigou a que a indústria gráfica liderada pelos EUA repensasse numa estratégia mais dinâmica e eficiente para difundir a informação. A era digital transformou o livro físico numa peça do museu o que levou a indústria gráfica a entrar em crise pelo mundo todo. O paradoxo dos investidores está em decidir aonde colocar o seu dinheiro: de um lado está o mundo gráfico que já está assombrada pela actual mudança de paradigma de informação e produção de conhecimentos e, do outro lado vislumbram-se formas alternativas de divulgação de informação que são mais rápidas e eficientes, mas com pouca profundidade. Por isso, definiu-se como tema do presente artigo: *a produção do conhecimento na era digital: que questões éticas a levantar?* Com o mesmo, pretende-se analisar as metamorfoses da produção de conhecimento na era digital tendo como referência as questões éticas que as validam. Precisamos compreender se estamos na era em que o filósofo Pierre Lèvy (1997) designa por inteligência coletiva. Não estaríamos a recuar para o unanimismo que outrora foi negado pelos filósofos e historiados do começo da era moderna?

Palavras-chave: Conhecimento. Era Digital. Ética. Unanimismo. Informação.

1. Introdução

A construção do espaço epistémico nem sempre é pacífica na medida em que os meios de comunicação tecnológicos difundem as informações com tal velocidade que diminuem e até mesmo anulam a capacidade que os sujeitos receptores têm de as interiorizar e tomar atitude necessária. Este facto pode, de alguma maneira constituir uma violência cultural visto que o desenvolvimento dos meios de comunicação e informação não acompanham a variável do desenvolvimento histórico e tecnológico dos diferentes povos do planeta.

³⁵ Mestre em Filosofia.

³⁶ Doutor em Filosofia.

É nesta vertente que o presente artigo se subordina ao tema: *a produção do conhecimento na era digital: que questões éticas a levantar?* Trata-se de um tema que levanta alguns problemas éticos que advêm do desenvolvimento tecnológico, aliado à falta de um compromisso ético no processo de modernização da indústria tecnológica bem como de escassez de recursos bibliográficos que limita o empreendimento de uma pesquisa nas fontes do conhecimento. O presente artigo tem como objectivo geral, levantar as questões éticas na produção do conhecimento na era digital. Em termos de objectivos específicos, o mesmo pretende identificar o arbitrário cultural no desenvolvimento da indústria 4.0; reconhecer a existência de uma ditadura de transparência no processo de pesquisa científica e identificar os perigos de uma possível inteligência colectiva para o mundo e para a África em particular.

Desta forma, o método hermenêutico foi determinante para o desencadeamento da presente pesquisa que é de natureza qualitativa e de tipo bibliográfico, pois se baseou na leitura e interpretação de livros e artigos já publicados, tanto em versão física, quanto electrónica.

2. O arbitrário cultural e a ética no circuito da indústria 1.0 a 4.0

Do grego “*ethos*”, a Ética pode ser entendida como sendo a teoria reflexiva sobre o conjunto de valores e normas que regulam o comportamento do homem numa sociedade. Ora, todos os valores são transmitidos e comunicados pela educação e tradição, graças a uma lógica de inteligência que permite afastar o homem daquilo que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009, p. 29s) consideram de arbitrário cultural³⁷.

O arbitrário cultural não foi evitado na Indústria 1.0, quando no século XVIII, a Inglaterra protagoniza a Revolução Industrial em substituição à produção artesanal. Não se pode negar que a utilização de máquinas na Indústria 1.0 capitalizou uma produtividade

³⁷ Na óptica desses autores (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron), o arbitrário cultural ocorre sempre quando um traço cultural é imposto a um determinado povo ou geração, na medida em que envolve escolhas que nunca são justificáveis a partir de princípios morais universais.

extremamente dinâmica, onde a automatização dos processos atingiu em 100% em desfavor da produção artesanal.

Em termos éticos, a Indústria 1.0 lançou para o desemprego, milhares de trabalhadores das fábricas e muitos agricultores que forneciam matéria-prima para aquelas indústrias ficaram descapitalizados e o campo tornou-se num espaço sombrio para a sobrevivência. Surge o primeiro arbitrário cultural onde os residentes do campo migraram para as grandes cidades em busca de emprego num espaço em que outros ex-trabalhadores das fábricas também se encontravam em situação de desempregados. O desemprego torna-se o principal paradoxo, não obstante a industrialização e consequente capitalização.

O segundo arbitrário cultural surge na Indústria 2.0, nos anos 1870 com o chamado *fordismo*, cujo lema era produzir e consumir em massa a partir da utilização de novas fontes de energia como petróleo e eletricidade. Com o objectivo de aumentar o lucro e fazer face aos concorrentes, foram fabricadas máquinas capazes de reduzir os custos e o tempo de produção.

Este segundo arbitrário cultural caracteriza-se, justamente, pela eliminação da concorrência tanto na venda dos produtos inventando o telegrama, assim como o controlo directo da produção das matérias-primas. O exemplo mais surpreendente foi do americano Henry Ford, o primeiro empresário a criar uma montagem de automóveis em série tendo conseguido a marca de 6 mil carros por dia. A partir daí, eliminou os intermediários, adquiriu florestas, minas de ferro e de carvão, ferrovias e uma frota de navios.

Até à Indústria 2.0 ainda não havia a crise da indústria gráfica. O conhecimento era produzido a partir de uma pesquisa física, nas bibliotecas. No entanto, com a entrada da Indústria 3.0, conhecida por revolução técnico-científica e informacional nos anos 1970, a produção passou a ser flexibilizada de acordo com a procura.

Ora, o arbitrário cultural desse período caracteriza-se pela migração das indústrias para qualquer região que lhe seja vantajosa e onde se encontra a mão-de-obra mais barata. A indústria 3.0 é montada em países onde as leis ambientais são menos eficientes e com garantia de mercado. Trata-se de um período em que se globaliza tudo menos o lucro.

Todos buscam qualquer coisa na internet, mas dificilmente relacionam uma da outra coisa.

Tudo se deixa ao critério da internet para fazer a relação dos assuntos pesquisados. O cibernauta não tem a noção da interdisciplinaridade. O que interessa é o resultado da sua pesquisa. Na revolução da Indústria 3.0 os saberes estão desintegrados e, em contrapartida, nenhum saber é capaz de dar resposta acabada dos problemas.

Por exemplo, quando se relatam casos insólitos de desmaios colectivos numa escola, a quem compete resolver esse problema? Uns dirão que são os psicólogos, outros, médicos, outros ainda, médicos tradicionais, por aí em diante. A internet só pode orientar-nos para áreas compartimentadas. Uma visão epistémica destas, jogada no particularismo, é defendida por Jonathan Dancy (2001, p.1), no seu artigo intitulado *Particularismo Moral* publicado na *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, para o qual o juízo moral não precisa de acionar um conjunto de princípios e nem da capacidade de aplicá-los. Ou seja, a máxima do particularismo moral defende que “não há princípios morais defensáveis” (Dancy, 2001, p.1s). Isto significa que os saberes na Indústria 3.0 seguem uma moral particularista e subjectiva, diferentemente daquela moral universalista defendida por Richard Mervyn Hare (1954, p. 306), para quem a avaliação moral só se aplica universalmente. Na mesma linha de Hare, está o conceituado filósofo alemão Emmanuel Kant que escreveu um princípio da moralidade que se resume na frase: “age só segundo a máxima tal que possas ao mesmo tempo, querer que ela se torne universal” (Kant, 2005, p. 14) e outros moralistas tais como Paul Taylor (1978, p.35), R. Streiffer (1999, p.104) e John Lyons (2001, p. 16), para os quais só assume o ponto de vista moral quem observa a universalidade das regras morais.

A Indústria 3.0 eliminou a categoria “identidade” que caracterizava as sociedades na produção e transmissão dos seus valores culturais. Se hoje perguntarmos como se comportam os Changanas, os Rongas, os Bitongas, os Macuas, os Cenas, os Nhanjas, por aí em diante, talvez recorramos aos estudos já feitos no passado sobre essas etnias. Mas hoje a identidade cultural tende a desaparecer por causa da revolução tecnológica.

O conhecimento na era digital é caracterizado pela auto-regulação reflexiva; isto é, o que conta é a opinião pessoal do indivíduo desde que esteja subjacente a um grupo

significativo. Quanto mais clandestinas as regras forem, melhor é a eficiência da informação, pois, o conhecimento torna-se efêmero e superficial.

Herbert Marcuse (1964, p. 23s) fala da sociedade unidimensional no sentido de que a mesma não é crítica e que gera o homem de uma só dimensão, pois a civilização tecnológica controla totalmente o corpo e a mente do indivíduo. O que ele faz não é nada mais, nada menos do que a repetição do que outros já produziram. Para esse filósofo “os processos tecnológicos de mecanização e padronização podem liberar energia individual para um domínio de liberdade ainda desconhecida, para além da necessidade” (Marcuse, 1964, p. 24).

Esta assertiva demonstra claramente que o desenvolvimento da técnica nem sempre representa uma epifania da liberdade, mas antes disso, é nada mais, nada menos do que a forma mais requintada de controlo do homem. Daí que, as próprias formas de individualismo não passam de uma forma subtil de desintegrar o género humano em benefício de poucos.

Se, por um lado, a internet estimula a pesquisa e a vontade de resolver certos problemas da humanidade, por outro lado, decepciona porque, ora não esgotamos o conhecimento pela quantidade de trabalhos disponíveis sobre o mesmo assunto, ora porque alguns deles não contêm fontes. Por outro lado, encoraja porque se tornou o meio mais acessível para pesquisar informações, principalmente para os países em vias de desenvolvimento.

Mas o que não se pode descartar são as bibliotecas físicas, aonde se pode encontrar o acervo bibliográfico integral e original sobre o conhecimento produzido no passado para elaborarmos no actual contexto.

Na óptica do DECOMTEC (2017, p. 4), a revolução da Indústria 4.0 surge como resultado da crise económico-financeira que afectou todo o mundo começando mesmo com os países mais industrializados. Foi então que os EUA lançam em 2011 o projecto *Ensuring American Leadership in Advanced Manufacturing* (garantindo a liderança americana em manufatura avançada). Na Europa, lançam em 2012 o projecto Renascimento Industrial da Europa para aumentar o PIB em cerca de 5%.

No entanto, foi na Alemanha em que se utiliza pela primeira vez o conceito Indústria 4.0, no projecto *Recommendations for implementing the strategic initiative Industry 4.0* (Recomendações para implementar a iniciativa estratégica industrial 4.0) com o objectivo de melhorar a competitividade da indústria alemã e desenvolver novos equipamentos para vender globalmente.

A descentralização é uma das metas para mostrar o ciclo de trabalho das máquinas. Os *smartphones* serão equipados com um sistema inteligente capaz de tomar decisões. A marca será a principal referência das novas tecnologias.

A pesquisa nos *smartphones* será mais eficaz tanto pela voz, assim como pela transmissão de dados. No entanto, o paradoxo desse dispositivo é prejudicar a interação familiar. A dependência aos *smartphones* poderá aumentar muito mais do que se regista actualmente. A nível da produção, fica difícil reclamar a propriedade intelectual não só no conhecimento produzido e transmitido dos dispositivos electrónicos, mas também nas patentes dos modelos em concorrência nas diferentes fábricas.

3. Ditadura da transparência

O pensador Byung-chul Han (2014, p.11), falando sobre a ditadura da transparência, escreve, no *Psicopolítica: neoliberalismo e novas técnicas de poder*, que o primeiro slogan publicitário da Microsoft foi *where do you want to go today?* Este autor observa que essa publicidade sugeria uma liberdade e uma mobilidade ilimitadas na Web.

De facto, a Web é um espaço virtual em que se busca informações apresentadas em forma de hipertextos (blocos de textos) sincronizados e com sequências associadas segundo o interesse do leitor. Estas sequências associadas de informações denotam uma transparência que, aparentemente, apresentam todas as informações a cerca do assunto pesquisado.

O leitor alcança textos com uma tal velocidade e facilidade em que, uma pesquisa em Biblioteca física levaria muito mais tempo para se encontrar a informação desejada. Então, o leitor pode desenvolver qualquer pesquisa sentado frente ao seu receptor que

pode ser um computador, um telemóvel ou mesmo um *tablet*. Trata-se de uma viagem que leva a um destino muitas vezes inesperado.

A pergunta *where do you want to go today?* Supõe que a pessoa deve ter gostado da última viagem feita e que, de certeza, gostaria de repetir a dose. No entanto, as estradas dessa viagem são tão diversificadas e os conteúdos encontrados como destinos são uma autêntica ditadura sem fim.

Por exemplo, um leitor pode procurar um tema sobre a transparência. O seu receptor vai-lhe apresentar milhões de soluções; porém, o texto mais exaustivo apresenta-se com páginas omissas. Isto é uma ditadura da transparência, pois o poder de acesso às informações exaustivas está nas mãos de um grupo de indivíduos que fazem circular os conteúdos das informações.

É de sublinhar o carácter paradoxal dessa ilimitabilidade da liberdade, pois, não passa de uma ilusão, na medida em que a liberdade e a comunicação ilimitadas convertem-se em controlo e vigência totais.

4. A imagem como um obstáculo epistemológico

Gaston Bachelard (1996, 29-292) aponta 10 obstáculos epistemológicos na sua obra intitulada *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Nos quais figura a *experiência primeira*, na qual a pessoa se apegava à beleza da experiência do que a sua explicação científica. Nesse obstáculo, dá-se preferência às imagens e não às ideias.

Platão foi o primeiro a distinguir o mundo das ideias e o mundo dos sentidos. No mundo das ideias existem todas as ideias primordiais, sendo que essas ideias são perfeitas e eternas. Uma cadeira, por exemplo, pode mudar o formato (redonda, quadrada, 3 ou 4 pés), mas a ideia cadeira sempre será a mesma: um objeto para sentar. Só podemos alcançar essa realidade por meio da nossa razão.

O mundo dos sentidos para Platão é o mundo em que habitamos, o mundo material. Este mundo seria uma cópia do mundo das ideias de acordo com o pensamento de Platão. No

entanto, por ser uma cópia, ela estaria sujeita ao erro e não seria eterna, e tem um tempo de duração.

Kant, na sua *Crítica da razão pura*, o objecto como aparece e é conhecido é chamado de fenómeno e a coisa em si que é independente de qualquer representação é chamado de númeno. Desta forma, a imagem deturpa o conhecimento pelo seu carácter publicitário. A imagem desperta os sentidos.

5. A expectativa face à África

Pode ler-se em Joseph Ki-Zerbo, na sua obra *História da África Negra* que Pierre Gaxotte escreveu sem pestanejar, na *Revue de Paris*, os povos da África negra nada deram à humanidade. E sustenta dizendo que “nada produziram. Nem Euclides, nem Aristóteles, nem Galileu, nem Lavoisier, nem Pasteur. As suas epopeias não foram cantadas por nenhum Homero” (1962, p. 11).

A pergunta que se pode levantar é: o que têm a ver as declarações de Pierre Gaxotte com o tema sobre produção do conhecimento na era digital? Quanto a mim, por detrás das tecnologias está implícita uma racionalidade.

Essas palavras “hostis” do historiador e jornalista francês Pierre Gaxotte (1957) deviam, no mínimo, incomodar os africanos do século XXI, que já começam a pavimentar as suas ideias e inovações no mundo inteiro. No entanto, muito se escreve na internet e pouco se atribui o conhecimento ao africano. O africano está engolido pela racionalidade neoliberal ou se quisermos ultraliberal que coloca o conhecimento à disposição, mas sem proteger devidamente a propriedade intelectual. Cada um posta o que produz e é responsável em proteger o seu próprio produto.

6. Plágio na Internet

Por definição, o plágio “é essencialmente uma questão ética que consiste no ato de tomar para si, de qualquer forma ou meio uma obra intelectual de outra pessoa, apresentando-a com de sua autoria” (Wachowicz, 2015, p. 2). De acordo com Marcos Wachowicz (2015, p. 1), o primeiro caso conhecido de plágio remonta ao século V antes de Cristo, em Roma,

onde alguns participantes de concursos públicos de poesia foram acusados de copiar textos extraídos da Biblioteca de Alexandria.

Ainda o mesmo autor refere que no século I d.C., o poeta Marco Valério Marcial acusou a Fidentino de plagiário por haver copiado versos fazendo-os passar como seus. Foi a partir de então que o plágio se tornou num problema ético e moral.

Um caso de plágio mais mediático foi aquele da ministra da Educação alemã, Annette Schavan, que, em 2013, foi acusada de ter feito plágio em sua tese de doutoramento defendida em 30 anos antes na Universidade de Heinrich Heine.

Ora, esta e outras descrições sobre o fenómeno de plágio levam a uma pergunta incontornável sobre a propriedade intelectual e o valor do fenómeno da chamada inteligência colectiva que Pierre Levy define-a como sendo a “inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efectiva das competências” (Levy, 1994, p. 38). Isso quer dizer que uma inteligência colectiva é um direito de todos os indivíduos e que não é restrita para algumas pessoas privilegiadas.

Todavia, um olhar para a era digital coloca o homem a consumir a dita inteligência colectiva como um direito. Entretanto, há concomitantemente o discurso sobre a propriedade intelectual que se transforma num verdadeiro paradoxo dos nossos dias.

A inteligência colectiva leva a que cada indivíduo se aproprie do *Know-How* disponível nos meios tecnológicos e assume-o como verdadeiro e muitas vezes acriticamente. O problema moral fundamental que se pode levantar na era digital é a ausência de uma fronteira clara entre o que realmente é inteligência colectiva e o que é uma inteligência individual.

Um indivíduo B que pesquisa, por exemplo, células germinativas a partir da internet e daí fazer uma listagem de certas plantas que possuem células germinativas pode-se-lhe dar a patente reconhecendo-o como inventor? De quem é o mérito? Uns dirão que o mérito é do indivíduo A que postou o assunto na internet e que o outro indivíduo B só desenvolveu a ideia do indivíduo A, ou vice e versa. Pois bem, se partirmos da ideia da inteligência colectiva, o indivíduo B possui mérito próprio pois a internet constitui o espaço de

inteligência colectiva. No entanto, se estiver em causa a propriedade intelectual, poder-se-á dizer que o mérito é todo devido ao indivíduo A que partilhou os resultados das suas pesquisas.

Desta forma, enquanto não estiver claramente demarcada a fronteira entre a inteligência colectiva e a propriedade intelectual individual, que se identifica com o indivíduo B, no exemplo acima, poderão correr em variados riscos de cometer plágio.

Wachowicz (2015, p. 10) elenca alguns dos seguintes plágios: plágio total, integral ou directo que consiste em copiar uma obra inteira sem citar a fonte; plágio parcial que compreende em extrair partes de obras de terceiros omitindo os verdadeiros autores; plágio conceitual que utiliza o texto de outro autor, escrevendo de outra forma, mas sem atribuir a fonte original da ideia; plágio indirecto que se fundamenta em aproveitar a ideia de outra pessoa e revestindo-a com nova forma para apresentar, como sendo algo de novo; plágio às avessas (ao contrário) que se limita em retirar da obra a autoria do seu legítimo autor e atribuí-la a terceiro; plágio invertido que se baseia em retirar o seu próprio nome no texto produzido para lo atribuir a um terceiro, que é uma autoridade na matéria, para ter maior reconhecimento e venda no mercado; plágio por encomenda que ocorre quando, por exemplo, por um contrato, mandar escrever a biografia a um autor sem assinar a sua autoria; plágio consentido que é aquele em que dois ou mais pesquisadores trocam as suas produções literárias para que sejam utilizadas por um ou por ambos com um intuito de ganho económico; e “auto plágio” que se resume num pesquisador reutilizar, total ou parcialmente, textos da sua autoria reapresentando-os como se fossem inéditos sem quaisquer referências aos trabalhos anteriores publicados.

Deste modo, plagio não é nada mais e nada menos do que a falta de um acolhimento condigno ao conhecimento do outro. Por isso que se pode encontrar certa legitimidade na analogia que Lévi (1994, p. 50) faz entre o conhecimento e o crime de Sodoma, pois os homens dessa cidade, ao invés de acolher os estrangeiros, eles queriam abusar deles. A falta de hospitalidade implica o enfraquecimento das relações sociais.

O próprio conhecimento é *de per si* o caminho ao encontro do outro. Por isso, quando se acolhe condignamente o conhecimento do outro, fica igualmente garantida a viagem ao

encontro do outro e pode-se apresentá-lo aos outros semelhantes. Acolher o conhecimento do outro condignamente é preservar a sua originalidade e história.

Se o povo da cidade de Sodoma correu riscos de ser destruído, é porque havia lá alguns homens justos. Cada um de nós precisa de ser justo na produção de conhecimento nessa era digital. Se o estrangeiro pode bater na porta da nossa casa, o conhecimento nem precisa de bater: este entra muitas vezes sem a nossa requisição. Cabe a nós sermos justos para com a sua origem.

7. Considerações finais

Ao longo da presente pesquisa, ficou claro que a produção do conhecimento na era digital levanta questões éticas de índole “não intencional” que por vezes agridem à condição humana principalmente quando o seu produto (o saber) é consumido indiscriminadamente e sem a selecção dos destinatários. É isso que se considera arbitrário cultural: as populações são colocadas à disposição do saber sem o seu consentimento.

Quanto à busca intencional do conhecimento espera-se que se respeite o saber que se pesquisa por ser em si o resultado de um empreendimento humano que possui o seu próprio mérito e que a sua neutralização enquanto autor assemelha-se à atitude dos homens de Sodoma que se aproveitavam indevidamente aos estrangeiros.

O conhecimento que se busca intensionalmente nas tecnologias digitais assemelha-se ao acolhimento de um estrangeiro que tem a sua própria identidade cuja apropriação requer um certo cometimento de justiça que conserve o tecido social e as relações sociais.

A ausência da justiça na pesquisa pode anular o próprio pesquisador porque a civilização tecnológica controla totalmente o corpo e a mente do indivíduo. A civilização tecnológica pode lançar o indivíduo para um turbilhão de fogo sem nem sequer se recordar do ponto de partida da sua pesquisa. A internet protagoniza o fenómeno considerado *inteligência coletiva* cuja autoria é ignorada. O homem é reduzido a uma comunidade de internautas sem rosto, mas com imagem estampada, sem identidade, mas com nome escrito sem espaço, mas com um *link* considerado endereço electrónico.

8. Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (2009). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- DANCY, Jonathan (2001), Particularismo Moral. In Stanford Encyclopedia of Philosophy, Stanford: Stanford University.
- DECOMTEC (2017). A Corrida tecnológica rumo à Indústria 4.0: quem está na poleposition? Cadernos FIESP sobre Indústria 4.0, São Paulo: FIESP.
- HAN, Byung-chul (2014). Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Tradução de Alfredo Berges, Barcelona, Herder Editorial S.L.
- HARE, Richard Mervyn (1954) "Universalisability", in Proceedings of the Aristotelian Society, 55, p. 306
- KANT, Emmanuel (2005). Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Lisboa: Companhia Editora Nacional.
- KI-ZERBO, J. (1972). História da África Negra – I. 2ª Edição. Mira-Cintra: Publicações Europa-América.
- LÉVY, Pierre (1997). A Inteligência colectiva: para uma antropologia do ciberespaço. Lisboa: Instituto de Piaget.
- LYONS, John (2001). "Relativismo ético e o problema da incoerência", in Moral relativism - A reader, New York: Oxford University Press.
- Marcuse, Herbert (1964). Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- STREIFFER, R. (1999). Relativismo moral e motivos de ação. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology
- TAYLOR, Paul Warren (1978). "Ao tomar o ponto de vista moral", in Midwest Studies in Philosophy. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1475-4975.1978.tb00347.x>
- WACHOWICZ, Marcos (2015). Noções fundamentais sobre o plágio acadêmico. Paraná: UFPR.

Migrações africanas e a reconfiguração do Estado em Moçambique

Aurélio Miambo³⁸

Resumo

Nos tempos que correm intensificam-se as abordagens miserabilistas das migrações, por via da imigração selectiva, militarização das fronteiras, ambiguidade das políticas de acolhimento que se traduzem na crise do direito de asilo e marginalização de exilados. Em contrapartida, através da indústria das migrações, a mobilidade de pessoas, no eixo sul-sul, sobretudo no contexto africano, ganha novo ímpeto e se caracteriza pela emergência de novas rotas, novos países de trânsito, de imigração e de asilo. Apesar da importância que esta realidade tem na (re)definição das agendas políticas e das relações interétnicas, pouco ou quase nada se sabe do efeito das migrações intra-africanas em Moçambique. Este trabalho sinaliza a importância do olhar holístico da mobilidade de pessoas para se compreender a realidade, a diversidade deste fenómeno social e discute como é que o Estado moçambicano se pensa, se interroga e se consolida face a presença de migrantes africanos no território nacional.

Palavras-chave: Asilo. Exilados. Migrações africanas.

1. Introdução

Nos tempos que correm, o endurecimento das medidas de controlo de entrada de estrangeiros como as restrições de abrigo aos migrantes, nos países desenvolvidos, emerge como uma questão central nas políticas migratórias. Com efeito, os mecanismos de acolhimento e as modalidades de inserção de imigrantes e requerentes de asilo representam um momento de afirmação e de legitimação das diferenças entre nacionais e estrangeiros, os desejados e os indesejados.

Esta realidade abre espaço para o surgimento e uso recorrente de terminologias administrativas discriminatórias, através das quais os países se socorrem para recusarem suas políticas migratórias discriminatórias. Assim, cada país, quando apresenta os seus próprios critérios de definição das modalidades de acolhimento e de

³⁸ Doutor em Antropologia. Professor e Investigador na Universidade Pedagógica de Maputo.

inserção de migrantes, faz destas noções e das práticas a elas associadas aspectos cada vez mais fluídos, ambíguos e, por vezes, controversos. Resulta daqui que “políticas migratórias, políticas securitárias e políticas de asilo tendem a se confundir” (Mazzella, 2014, p.5).

Para contornar a cortina de ferro (in)visível contra a imigração estrangeira, o direito de asilo e os “falsos” refugiados, os países do norte adoptaram uma nova lógica de gestão “humanitária” dos exilados. Por sua vez, os actores da indústria migratória criam novas rotas, novos países de trânsito e de destino. Estes factores contribuem, em grande medida, para a reconfiguração das migrações no eixo sul-sul, no contexto africano, de um modo geral, e para a transformação do Estado moçambicano, em particular.

Ao longo deste trabalho apresentam-se alguns elementos que animam o debate teórico em torno das dinâmicas migratórias no eixo sul-sul. Este exercício permite trazer à superfície alguns aspectos que ajudam a compreender como é que o Estado moçambicano se pensa, se interroga e se consolida, em matérias de gestão dos migrantes africanos que escalam o país.

O artigo desdobra-se em quatro partes, enfatizando em cada uma delas alguns aportes teóricos que ajudam a compreender (i) as principais linhas de força do debate teórico em torno das migrações internacionais, (ii) a visão geral sobre a mobilidade de pessoas no eixo migratório sul-sul, (iii) os elementos de análise das modalidades de acolhimento e a lógica do asilo na África subsaariana, (iv) migrantes africanos, requerentes de asilo e a transformação do Estado em Moçambique.

2. As principais linhas de força do debate teórico em torno das migrações internacionais

O debate teórico em torno das migrações internacionais, de um modo geral, das migrações africanas, em particular, é animado por três aspectos fundamentais. O primeiro, que visualiza o carácter mundial das migrações. O segundo, que destaca a primazia da *sécurisation des frontières* face aos aspectos humanitários e, por último, uma ambiguidade das políticas de acolhimento.

A mundialização das migrações faz com que a dimensão africana se inscreva dentro de todo um contexto caracterizado pela emergência de novos pólos migratórios, novas categorias de pessoas migrantes e novas rotas. o que permite maior circulação migratória e um aumento crescente de populações migrantes. Não obstante, alguns bloqueios impostos, sobretudo, em países com economias mais fortes que atraem a maior parte dos migrantes. Esses bloqueios acentuam-se porque as migrações internacionais são encaradas como uma forte ameaça a dois fundamentos do Estado moderno, “a soberania e a cidadania” (Wihtol de Wenden, 2010, p. 82).

Por sua vez, a *sécurisation des frontières* se inscreve dentro de um quadro que visa controlar a imigração estrangeira, porque ainda paira o espectro de uma associação de populações migrantes com actos que suscitem instabilidade social nos países de acolhimento. Esta forma de actuação dos países reforça a demarcação da separação entre nacionais e estrangeiros, os desejados e os indesejados; deixando quase sempre os estrangeiros, os indesejados, à margem das sociedades onde buscam o asilo, porque o reconhecimento destes como indivíduos capazes de contribuir de forma útil, nessas sociedades, é encarado de forma esporádica e não dentro de um quadro normativo consistente. Este facto resulta da ausência de políticas de imigração na maior parte dos países africanos.

Finalmente, a ambiguidade das políticas de acolhimento é uma clara consequência da ausência de políticas de imigração. Assim, todas as estratégias visando acolher os migrantes inscrevem-se dentro de um quadro legislativo limitado, que funciona no cruzamento entre dispositivos internacionais e algumas leis nacionais que, grosso modo, são aplicáveis aos migrantes “ordinários”; deixando de lado quase todas as outras categorias de migrantes. O resultado desta situação é a vulnerabilização constante do migrante que se resume no modelo bipolarizante “*nem expulsável-nem regularizável*” (Mazzella, 2014, p. 65).

Uma das razões que concorre para a prevalência deste cenário da política ambígua de «nem-nem» prende-se com o facto de que “o reconhecimento do direito de asilo, por vezes, seguiu uma dupla tendência humanitária e securitária, o que produz taxas de reconhecimento cada vez mais restritas” (Wihtol de Wenden, 2013, p. 18).

A descrição deste processo permite estabelecer um diálogo com debates que realçam o aumento da degradação das condições de acolhimento dos requerentes de asilo e refugiados. Uma vez que “o direito de asilo é um direito universal, mas mal respeitado, pouco protegido pelos Estados que não cessam de restringir o seu reconhecimento” (Ibid, p. 91).

Ao se fazer este enquadramento, pretende-se tornar compreensível que, como corolário da primazia da política do “nem-nem” e das restrições impostas aos refugiados ao direito de asilo, o que se assiste, tal como refere Luc Cambrézy (2001), em primeiro plano, é a “perenização dos campos de refugiados”, conseqüentemente, da assistência humanitária. E, em segundo lugar, um engajamento relativamente reduzido dos países de acolhimento em encontrar uma solução durável para a questão dos refugiados dentro do seu espaço territorial.

Deste modo, torna-se relevante notar que tanto no primeiro como no segundo caso estamos em presença de duas situações que revelam um fracasso do modelo adoptado para gerir os refugiados. Em relação ao primeiro caso - a perenização dos campos e da assistência humanitária -, pode-se dizer que,

a intervenção mais importante do ACNUR nos países do Sul é a prática massiva de confinamento de refugiados dentro dos campos reflecte a dupla falência das Nações Unidas, dos doadores, e dos estados de acolhimento para gerir humanamente estes movimentos de populações, mas sobretudo, a impor a paz nos países em guerra (Cambrézy, 2001, p. 110).

Em relação ao segundo caso - fraco engajamento visando uma solução durável-, resulta do facto que “os países do Sul não têm políticas de asilo para os refugiados, simplesmente porque o confinamento dos refugiados nos campos é o oposto de uma política de acolhimento” (Ibid, p.112).

Este assunto remete para a reflexão da segunda das questões centrais que atravessaram o debate neste trabalho. Uma das linhas teóricas seguidas, defende que a dimensão experienciada pelos migrantes enquadra-se na lógica geral que orienta a construção e reprodução das migrações no eixo sul-sul. Abaixo apresentamos alguns fundamentos da proposta analítica que guia a reflexão.

3. Visão geral sobre a mobilidade de pessoas no eixo migratório sul-sul

Constituído, maioritariamente, por países em desenvolvimento e os chamados países emergentes, no eixo migratório sul-sul as migrações, muitas vezes, ofuscadas pelas histórias do Mediterrâneo, recorrentemente mediatizadas, apresentam uma diversidade bastante assinalável no que diz respeito às causas das migrações, os destinos preferenciais dos migrantes, rotas migratórias e condições de acolhimento e de asilo.

Apesar desta diversidade um primeiro olhar mostra a existência de um padrão comum:

existência de fronteiras interiores abertas que permitem que alguém possa sair de um lugar para o outro desde 1990 em quase todos os países do Sul, igualmente fronteiras exteriores abertas porque os migrantes vindos do Sul encontram poucos entraves na entrada. Os países de acolhimento no Sul têm poucas políticas migratórias definidas o que autoriza uma certa flexibilidade (Wihtol de Wenden. 2013, p. 111).

No que diz respeito aos factores impulsionadores dessas migrações, Catherine Wihtol de Wenden, destaca, essencialmente, três aspectos, a saber:

a transição demográfica e o excedente da população, de um lado, prestes a emigrar e, de outro lado, a necessidade de mão de obra entre os países do Sul; a mundialização dos espaços; a redefinição dos equilíbrios mundiais revela diferenças de desenvolvimento entre os países do Sul (Ibid, p. 112-113).

Na mesma linha de pensamento, Luc Legoux, na introdução da obra “l’asile au Sud”, considera que

o fim da guerra fria, a mundialização das trocas, o aumento da população mundial e os constrangimentos ecológicos, urbanização crescente no Sul, evolução dos interesses económicos e estratégicos dos fluxos migratórios contribuem para pôr em causa a organização do asilo posta em marcha pela [Convenção de Genebra] de 1951 e o protocolo de New York de 1967 (Legoux, 2008, p. 11).

Por seu turno, Wa Kabwe-Segatti (2009) considera que em África estas migrações constituem há já bastante tempo uma estratégia de sobrevivência e diversificação da renda. As mobilidades se distinguem hoje pela sua diversidade, sua feminização, sua relativa espontaneidade, sua articulação estreita no processo de urbanização. A

integração crescente da África à uma economia mundializada, mas também a crise do sector agrícola face a liberalização dos mercados, a fraca industrialização da maior parte dos países africanos, instabilidade política crónica e a crise de serviços públicos sob o efeito das reformas sucessivas do Estado são os principais factores. O estado dos stocks dos fluxos migratórios, a recomposição do mercado de trabalho e o aumento das migrações de comércio, os desafios do desenvolvimento através da transferência de dinheiro, os grandes desequilíbrios das mobilidades de pessoal altamente qualificado são os principais desafios destas novas migrações.

Os dados acima apresentados trazem elementos que mostram e permitem argumentar que a consequência destas mobilidades, que, na grande maioria, segundo UNHCR (2012), são fluxos migratórios mistos, é a proliferação de campos de refugiados; o que de certa maneira contribui para a emergência de uma “migração de miséria” Cambrézy (2008), a precarização da assistência humanitária e a fragilização da aplicação da Convenção de Genebra de 1951, assim como a (in)capacidade de resposta de cada país para promover as adaptações exigidas pelas novas configurações sócio-económicas que as imigrações provocam à escala local, nacional e internacional (Ngnemzué, 2010).

A proposta analítica que se acabou de referir é de grande utilidade, porque permite alcançar a compreensão das modalidades de acolhimento de exilados na África subsaariana.

4. Elementos de análise das modalidades de acolhimento de exilados e a lógica do asilo na África subsaariana

Diversa literatura revela que, ao nível da África subsaariana, uma das principais características das migrações é a forte mobilidade de pessoas deslocadas de forma forçada e a existência de um número bastante considerável de refugiados.

Entre os países do Sul, de um modelo geral, e nos africanos, em particular, persiste a produção de refugiados e a fraca capacidade de assistir humanamente os exilados. A necessidade de apoio das agências internacionais para assegurar a vida dessas pessoas

em campos de refugiados que se consolidam revela uma dificuldade para adopção de uma solução durável de integração desses refugiados nos países de asilo.

A entrada de refugiados e das instituições a eles vocacionadas colocam sérios desafios do ponto de vista da soberania, da funcionalidade dos Estados, da capacidade de decisão sobre as políticas adequadas para fazer face aos vários problemas que se colocam em diversos países.

A situação acima descrita agravou-se quando, sensivelmente, a partir dos meados dos anos 2000, uma nova terminologia para caracterizar o processo migratório começou a ganhar terreno. Trata-se do uso recorrente da expressão *migrações mistas*, uma terminologia usada para justificar as barreiras que se colocam para discernir no meio deste vasto grupo de pessoas em mobilidade, quem, efectivamente, pode ser um legítimo beneficiário desta protecção que se enquadra no âmbito do direito de asilo e quem, por conseguinte, deve ser descartado e tratado à luz dos princípios estabelecidos em cada país no processo de entrada de estrangeiros.

As dificuldades encontradas para a identificação dos refugiados mostram que a proliferação do discurso detractor da imigração estrangeira que se vive actualmente no espaço europeu, de descredibilização dos fundamentos de pedido de asilo, há pouco e pouco foi se alastrando para outros contextos. De tal forma que hoje já se começam, ao nível da África Austral, a levantar dúvidas sobre a verdadeira natureza das razões que contribuem para o pedido de asilo, mesmo para aquelas pessoas que se apresentam, em muitas fronteiras, como requerentes de asilo e ou provenientes de regiões, tradicionalmente, conhecidas como produtoras de refugiados.

Nesta ordem de ideias, a problemática do asilo no contexto dos países da África Austral encontra-se num duplo movimento político e humanitário derivado, por um lado da necessidade de desenvolvimento de uma capacidade de resposta do ponto de vista de acomodação dos refugiados produzidos pelas crises internas ou pelos desastres naturais que ocorrem em diversos países. E, por outro lado, também da necessidade de saber lidar com a pressão que a externalização do asilo na Europa impôs para muitos destes países com fraca capacidade interna em prover um nível de vida satisfatório para as próprias

populações nacionais. Mas, simultaneamente, por força dos compromissos internacionais esses países são obrigados à acomodar esses refugiados nos seus territórios.

Neste sentido, Luc Legoux considera que

a reorganização mundial do asilo se faz dentro do respeito formal da [Convenção de Genebra] e os engajamentos internacionais em favor de direitos humanos, mas no Sul como no Norte, o respeito formal dos direitos dos refugiados não é uma garantia de acolhimento e de protecção para as vítimas de perseguições quando as subtilezas deste direito são utilizadas para desqualificar os requerentes de asilo, para negar a qualidade de refugiados, e para os empurrar de volta (Legoux, 2008, p. 11).

Como resultado deste quadro anteriormente referido, Luc Legoux salienta que

o asilo está carregado de termos muito negativos, os procedimentos de asilo são ditos «détournées», os requerentes de asilo são qualificados de *abusivos*, de *dilatatórios* ou de *fraudulentos*, os depoimentos e documentos são declarados *falsos*, mesmo os requerentes e os refugiados são considerados *falsos* (Ibid, p. 12-13).

Num contexto em que na Europa, progressivamente, foi desenvolvida e defendida a ideia de *rester sur place*,

Os países do sul são encorajados a desenvolver sistemas jurídicos de asilo oficiais que oferecem pela simples existência a possibilidade aos países do norte de recusar os requerentes de asilo no mais respeito formal dos direitos humanos, desde que estes direitos sejam juridicamente garantidos nas regiões de origem de refugiados, rejeitar os requerentes de asilo sob pretexto de que esses refugiados poderiam ser acolhidos mais próximo dos seus países de origem implica que não se reconhece aos refugiados o direito de escolher o país de exílio (Ibid, p. 16).

Este encorajamento do *droit de rester sur place* é para os países industrializados estrategicamente favorável, porque reduz os fluxos dos refugiados, mas humanamente é problemático, porque

esta afirmação formulada como uma evidência revela uma verdadeira interiorização da subordinação do asilo ao controlo dos fluxos migratórios, os perseguidos que procuram asilo num país distante são transformados com o aval do ACNUR em imigrantes económicos e acolhidos no interesse económico do país de acolhimento (Ibid, p. 16-17).

De igual modo, a defesa do *droit de rester sur place* concorre para reduzir os países do Sul à “única função de guarda fronteira dos países do Norte” (Ibid, 2008, p.19).

Atendendo e considerando que a maior produção de refugiados, seja por questões políticas, seja por questões ligadas a desastres naturais se situa entre os países de Sul e, em geral, os mesmos são acomodados em campos de refugiados, estes espaços de acomodação de refugiados que proliferam pelo mundo, segundo Anne Poirer, na sua origem, foram concebidos para serem provisórios. Mas a realidade, porém, mostra que os mesmos perduram ao longo de várias décadas; trata-se de gigantescos dispositivos que combinam preocupação humanitária e gestão dos indesejados e constituem um lugar de vida ambígua para cerca de 17 milhões de pessoas assistidas pelo ACNUR e pelas grandes organizações caritativas. Nos tempos que correm, tal como indica Anne Poirer, os campos de refugiados representam

Mundos paralelos de onde parece impossível de sair [...] seus habitantes que não tem nem direito de trabalhar nem de se deslocar livremente possuem apenas alguns objectos distribuídos a sua chegada e um cartão de identificação do ACNUR. Nesses lugares separados do mundo, nem totalmente prisões, nem totalmente abertos, supostos serem provisórios, os refugiados passam em média dezassete anos da sua vida.³⁹ Os vários autores mencionados oferecem uma abordagem que permite indagar o quadro actual das migrações internacionais em Moçambique. O que se segue é parte da tentativa de análise das transformações verificadas no Estado moçambicano face a presença de migrantes e exilados no território nacional.

5. Migrantes africanos, requerentes de asilo e a transformação do Estado em Moçambique

A presença dos migrantes africanos no território moçambicano tem alimentado vários estudos. A título ilustrativo, nos últimos vinte anos as abordagens predominantes subdividem-se em dois grandes grupos. De um lado, estudos ligados às migrações forçadas, Antunes (2020), Patrício e Peixoto (2018), Miambo (2017), Patrício (2015), Consolo (2015), Abreu (2014), Wetimane (2012), Mulungo (2012), Mavimbe (2011), Macamo (2006), Muandichalira (2006), Consolo (2004), Malauene (2004). Do outro lado, se encontram estudos que discutem questões ligadas ao desenvolvimento de actividades comerciais e as chamadas migrações económicas (Antunes, 2020; Fournet-Guérin, 2019; Fournet-Guérin, 2018; Danane, 2012).

³⁹ Anne Poirer, « bienvenue au refugistan », op. cit. in : <http://www.arte.tv/guide/fr/060822-000-A/>

Existem ainda trabalhos nos quais, embora seu foco não sejam as migrações internacionais, podem ser encontrados dados relevantes sobre a segurança das fronteiras, ameaças à segurança interna e a questão da imigração ilegal em Moçambique. É o caso do trabalho desenvolvido por Francisco (2018).

Estes estudos mostram que a aparição de migrantes africanos e requerentes de asilo é indissociável da influência do contexto regional de gestão e controlo dos fluxos migratórios nos países vizinhos. De acordo com Miambo (2017), a presença significativa dos migrantes africanos coincide, historicamente, com o fim dos campos agrícolas na Zâmbia, o repatriamento de refugiados na Tanzânia e o endurecimento de medidas de controlo fronteiriço por parte da África do Sul, restringindo, cada vez mais, o acesso a migrantes de muitos países africanos.

Estes factores na sua globalidade criaram condições para que vários requerentes de asilo e migrantes procurassem um novo espaço de abrigo. Nesta ordem de ideias, Moçambique surgiu como um país de acolhimento na África Austral, passando de “produtor” à “receptor” de refugiados. É nesse quadro que foi criado, na província de Maputo, o campo de refugiados em Massaca (1988-1996), encerrado e transferido para Bobole (1997-2002) e mais tarde transferido para Maratane (2003 até aos dias de hoje), em Nampula, longe das fronteiras sul-africanas.

Do ponto de vista político-administrativo, para fazer face a esta nova realidade, Moçambique transformou o Núcleo de Apoio aos Refugiados (NAR) em Instituto Nacional de Apoio aos Refugiados (INAR) e reestruturou a funcionalidade da Direcção Nacional de Migrações.

A este quadro legal interno juntaram-se dois instrumentos normativos internacionais de que o país é signatário, nomeadamente, a Convenção de Genebra de 1951 e a Carta da União Africana de 1967 relativa aos refugiados. Com a produção legislativa e a reorganização do aparelho do Estado à volta das migrações, progressivamente, entraram em vigor novas formas de controlo da imigração.

Assim, a luz dos seus documentos normativos, Moçambique possui, em teoria, um quadro legal que não é selectivo, que não impõe restrições de entrada, deixando assim as fronteiras abertas para qualquer requerente de asilo.

Esta postura se, à primeira vista, representa a imagem de um Estado acolhedor, na perspectiva de de Patrício (2015) e Francisco (2018), esta abordagem levanta preocupações em torno da soberania do país, fragiliza de certa forma os níveis de controlo da imigração ilegal e não pode, igualmente, destacar, por exemplo, os “falsos” requerentes de asilo.

Até 2018, Moçambique era dos poucos, senão o único país no mundo, onde a gestão institucional dos refugiados era da alçada do Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação. Desta feita, com Decreto 12/2018, de 12 de Março através do qual o INAR deixa de se subordinar ao Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação e passa a subordinar-se ao Ministério do Interior, o país alinha-se à lógica global e concretiza uma prática que, na verdade, já estava em vigor caracterizada pela valorização da perspectiva securitária face à protecção.

É dentro deste ambiente de crispação, ao nível mundial, em torno da mobilidade de pessoas e do quadro acima apresentado que se move toda a estrutura de gestão das migrações africanas em Moçambique. Todavia, apesar de parecer um processo sem sobressaltos devido a assistência de várias organizacionais internacionais, um olhar em profundidade remete para sérios desafios com os quais o Estado moçambicano passou a contar desde os anos 1990 aos tempos actuais.

Assim, o modo de gestão de refugiados e migrantes flutua, de um lado, entre a implementação dos dispositivos supranacionais que *obrigam* o país a acolher os requerentes de asilo e, de outro lado, a necessidade de salvaguardar e preservar os interesses soberanos do Estado. Neste sentido, o maior desafio que se coloca a Moçambique é como garantir a preservação dessa soberania sem bloquear nem a circulação migratória e nem restringir o direito internacional ao asilo, num contexto em que a mobilidade de pessoas é cada vez mais associada a discursos que indicam receios, desconfiança e medo das populações migrantes.

6. Considerações finais

Quando se fala em migrações internacionais, crise de refugiados, crise do direito de asilo, de forma recorrente, em determinados círculos de opinião, o que salta à vista é a questão do Mediterrâneo, com barcos superlotados de gente que tenta chegar a Europa. Não restam dúvidas que as catástrofes mostradas ao mundo são duma dimensão arrepiante. Esta centralidade no Mediterrâneo, não raras vezes, contribuiu para o desconhecimento da realidade que se vive noutros eixos migratórios em particular no contexto Sul-Sul.

A reflexão que se tentou desenvolver neste trabalho sinaliza esta abordagem limitada e reducionista do fenómeno das migrações internacionais e procura sublinhar que a nova lógica de gestão de fluxos migratórios (militarização das fronteiras e ambiguidade das políticas de acolhimento), imposta pelos países desenvolvidos e no eixo Sul-Sul, representa uma dupla possibilidade teórica e prática.

Enquanto a possibilidade prática é maximizada pela indústria das migrações, através da emergência de novas rotas, novos países de trânsito, de imigração e asilo, concorrendo para a reconfiguração do Estado (Moçambique incluso), como resposta a altura dos desafios impostos pela força da mobilidade de pessoas e de emergência de novas relações interétnicas. Já a possibilidade teórica continua muito pouco explorada na academia moçambicana, o que se traduz na existência de um debate, relativamente, limitado sobre as migrações internacionais no país e sobre a reconfiguração do Estado moçambicano.

Cabe ainda referir que a complexidade político-social do fenómeno migratório e a pressão exercida pela força da circulação migratória das populações migrantes e deslocadas provenientes dos Grandes Lagos e do Corno de África, em consequência da instabilidade político-militar naquelas regiões, bem como os migrantes provenientes da África ocidental, fizeram emergir novas rotas migratórias que inscreveram o nome de Moçambique na lista de países de trânsito, de imigração e de asilo; mesmo não existindo nenhuma linha de fronteira com esses países de proveniência dos migrantes e dos requerentes de asilo. Estes elementos permitem compreender a forma como o Estado moçambicano, através das migrações internacionais, se transformou, se (re)organizou

política, jurídica e administrativamente para fazer face a complexidade dos fenómenos migratórios africanos no seu território nacional.

Neste sentido, é momento de a academia moçambicana redefinir o lugar das migrações internacionais na sua dimensão Sul-Sul e ampliar o debate teórico de um assunto actual e de actualidade, que, em quase todos os países do mundo, redefine agendas políticas, relações interétnicas e a actuação do Estado em matérias de gestão da mobilidade de pessoas.

7. Referências Bibliográficas

ABREU, Cremildo. "Human security in refugee movements: the case of Southern Africa", Doctoral Dissertation, *The graduate school of International Cultural Studies Tohoku University*, 2014

AGIER, Michel. *Gérer les indésirables : des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Bibliothèque des savoirs, Éditions Flammarion, Paris, 2008.

ANTUNES, Nelson. Migração Internacional: Teorias, Temáticas e Análise do Fenómeno em Moçambique, Universidade Joaquim Chissano, Maputo, 2020

CAMBREZY, Luc; LAACHER, Smaïn; LASSAILY-JACOB, Véronique; LEGOUX, Luc (dir.) *L'Asile au Sud*, La Dispute, 2008

CAMBREZY, Luc. *Refugiés et exilés : crise des sociétés, crise de territoires*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2001, 216

CONSOLO, Maria Josefina de Sá. "O acolhimento de refugiados em Moçambique", Dissertação para a obtenção do grau de Mestrado em História de Moçambique e África Austral, *Faculdade de Letras e Ciências Sociais-Departamento de História*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2015

DANANE, Zainadine João. "O contributo dos movimentos migratórios no desenvolvimento sócio-económico". Tese de Mestrado, *Universidade Católica de Moçambique*, Nampula, 2012

FOURNET-GUERIN, Catherine. "Les commerçants étrangers d'origine africaine dans les quartiers de Maputo (Mozambique) : quels droits à la ville ? ", *Cybergeog : European Journal of Geography* [En ligne], Espace, Société, Territoire, document 875, mis en ligne le 04 décembre 2018, consulté le 14 mars 2021. URL:

<http://journals.openedition.org/cybergeogeo/29808>;

DOI:

<https://doi.org/10.4000/cybergeogeo.29808>

FOURNET-GUERIN, Catherine. “Être étranger dans les quartiers populaires de Maputo (Moçambique) : un cosmopolitisme de voisinage aux périphéries de la mondialisation”, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 2019, 35 (3 & 4), pp. 239-265

FRANCISCO. Fernando. “Estudo dos Sistemas de Segurança das Fronteiras Estatais em Moçambique face às Novas Ameaças à Segurança Interna”, Dissertação com vista a obtenção do grau de Doutor em Direito e Segurança, Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2018

LEGOUX, Luc. “La régionalisation mondiale de l’asile” in : CAMBREZY, Luc ; LAACHER, Smaïn ; LASSAILY-JACOB, Véronique ; LEGOUX, Luc (dir.) *L’Asile au Sud*, La Dispute, 2008, pp. 9-22

MACAMO, Vitor Maganda. “A questão do refugiado: um estudo de caso de refugiados da região dos Grandes Lagos na Cidade de Maputo”, Moçambique, *Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Arqueologia e Antropologia* Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2006

MALAUENE, Denise Maria. “The impact of the Congolese forced migrants “permanent transit” condition on their relations with Mozambique and its people”. A research Report submitted to *the Faculty of Humanities*, University of the Witwatersrand, Johannesburg, in fulfillment of the partial requirements for the degree of Master of Arts in Forced Migrations Studies, Johannesburg, 2004

MAVIMBE, Vanessa Takdira Abubakar Timóteo. “A problemática dos refugiados em Moçambique: o caso da cessação do estatuto dos refugiados dos Ruandeses”. Dissertação para obtenção do grau de licenciatura em Relações Internacionais, *Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)*, Maputo, 2011

MAZZELLA, Sylvie. *Sociologie des migrations*. Paris, PUF, 2014, 127p

MIAMBO, Aurélio. *A problemática dos refugiados e as modalidades de acesso ao direito de asilo em Moçambique: 1975 – 2017*, Tese de Doutoramento em Antropologia, Université Paris Diderot, Sorbonne Paris Cité, 2017

MULUNGO, Ernesto Manuel Saete. “Momentos liminares: um estudo sobre a (re)construção das identidades dos imigrantes oriundos dos Grandes Lagos no bairro Zona Verde”, *Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Arqueologia e Antropologia*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2012.



NGNEMUZÉ, Ange Bergson Lendja. *Politique et émigration irrégulière en Afrique : enjeu d'une débrouille par temps de crise*. Éditions Karthala, Paris, 2010

PATRÍCIO, Gonçalves, PEIXOTO, João. Migração forçada na África subsaariana: alguns subsídios sobre os refugiados em Moçambique REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 26, n. 54, dez. 2018, p. 11-30

PATRÍCIO, Gonçalves. "A migração internacional e o processo de desenvolvimento na região norte de Moçambique: estudo de caso da província de Nampula", Doutorado, Estudos de Desenvolvimento, *Universidade de Lisboa*, 2015

POIRET, Anne "bienvenue au refugistan". in : <http://www.arte.tv/guide/fr/060822-000-A/>

UNHCR. *"The State of the world's refugees in search of solidarity"*, The Office of the United High commissioner for Refugees, Oxford University Press, 2012

WA KABWE-SEGATTI, Aurelia. "Les nouveaux enjeux des migrations intra africains", in Christophe Jafrelot et Chistian Lequesne, *L'enjeu mondial*, presses de sciences Po, "annuelles", 2009, pp. 115-122

WETIMANE, Francisco. "A imigração ilegal em Moçambique: o caso dos migrantes Somalis". Tese de Mestrado, *Universidade Aberta*, Lisboa, 2012

WIHTOL DE WENDEN, Catherine. *Les nouvelles migrations : lieux, hommes, politiques*. Paris : Ellipses, 2013

-----, *La question migratoire au XXI^e siècle : migrants, réfugiés et relations internationales*, Sceinces Po, Les presses, Paris, 2010

ANÁLISE DOS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS:

Uma base do pensamento crítico para alunos da 11^a classe no ensino da língua portuguesa

Ana David Verdial⁴⁰

Resumo

Este artigo resulta de um estudo que teve como objectivo geral analisar os efeitos da implementação da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas, virada para a promoção de capacidades do Pensamento Crítico, em infusão com o ensino - aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir da crónica da actualidade, aos alunos da 11^a classe, em Moçambique. Adoptamos a abordagem qualitativa, suportada pela pesquisa-acção, como principal técnica procedimental de recolha de dados. A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia alternativa de ensino que possibilita, simultaneamente, trabalhar os conteúdos científicos e desenvolver a capacidade do Pensamento Crítico. Assim, a pesquisa-acção que efetuámos nos permitiu concluir que o processo de Aprendizagem Baseada em Problemas e a simulação de cenários problemáticos possibilitam, ao aluno, o Pensamento Crítico, assim como o desenvolvimento de competências fundamentais para compreender e aplicar os conteúdos das matérias de uma disciplina, mesclando a aprendizagem com situações da vida real e do contexto futuro profissional do aluno.

Palavras-chave: Ensino. Crónica. Aprendizagem Baseada em Problemas. Pensamento Crítico.

1. Introdução

Actualmente, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia verificam-se significativas alterações no funcionamento da sociedade. Assim, vários segmentos sociais inovam os seus procedimentos técnico-laborais, como forma de acompanhar a evolução influenciada pelas transformações técnico-científicas. Observando o setor educacional,

⁴⁰ Mestre em Educação e Ensino do Português; doutoranda em Educação e Formação Docente, pela Universidade Eduardo Mondlane; Docente na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Save; anadavidverdial@gmail.com

constatamos haver, à semelhança dos outros segmentos, a necessidade de se imprimir mudanças, na prática pedagógica.

O contexto educacional, especificamente o moçambicano, precisa com urgência de aplicar as metodologias inovadoras de Ensino-Aprendizagem (EA), para poder reverter a situação pedagógica retratada na seguinte afirmação: “a forma como ensinamos leva a que os conteúdos sejam assumidos apenas como uma lição conhecida para satisfazer a avaliação da aprendizagem e não como um conhecimento interessante para a vida” (Timbane, 2014, p. 21). Ou seja, as metodologias implicadas no ensino tradicional continuam a ganhar espaço no campo da acção docente, embora muitos estudos (e.g. David Ausubel, Jerome Bruner, Paulo Freire), citados por Lopes et al. (2019), se refiram a inúmeras desvantagens que resultam num processo educativo que não prepara o aluno para a vida. Em nossa acção docente inferimos que professores não dispunham de tempo para a complexa, mas produtiva, perspectiva educacional que se baseia nas metodologias activas. Esses indícios foram comprovados pela investigação que nos levou a concluir que sobre as metodologias activas pouco ou quase nada os professores sabem. E ignoram principalmente a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Assim, como forma de firmar o nosso compromisso em contribuir para o desenvolvimento do “capital humano” por meio da sugestão de novas formas de E-A, trazemos o presente artigo científico. O mesmo resulta da investigação que, norteadada pela pergunta de partida *como potenciar o Pensamento Crítico no ensino da crónica, na disciplina de Língua Portuguesa, em alunos da 11ª classe, através da ABP*, visava, genericamente, analisar os efeitos da implementação da ABP virada para a promoção das capacidades do Pensamento Crítico (PC), no ensino da crónica da actualidade, aos alunos da 11ª classe. De modo específico, a investigação tinha como objetivos planificar e implementar a ABP virada para o PC; analisar os efeitos da implementação da ABP no desenvolvimento do PC e propor a ABP como uma estratégia metodológica no desenvolvimento do PC no ensino da Língua Portuguesa (LP).

O estudo feito teve como motivo um conjunto de factores sociopedagógicos, dentre os quais o facto de haver relatos pedagógicos que indicam que prevalece a manutenção de uma pedagogia proibitiva da autonomia intelectual; uma vez que os alunos não

demonstram capacidades de usar o conhecimento possuído para solucionar problemas, o que acaba gerando insucesso escolar. Diante dos anseios sociais e educacionais, acima, cuja satisfação necessita de uma acção de cidadãos pensadores críticos, é inegável a necessidade de programas curriculares que acolham estratégias metodológicas que desenvolvem a aprendizagem dessas capacidades do PC. Assim, descrevemos o teor do estudo que contribui para o efeito.

2. Metodologia

O objecto de estudo da presente pesquisa é a ABP e a sua relação com o PC no ensino da crónica da actualidade. Ou seja, através da metodologia ABP, desenvolvemos o PC em infusão com o ensino da crónica da actualidade que é subunidade da unidade didáctica - Textos Jornalísticos - extraída do programa da disciplina da LP da 11^a classe. A ABP é uma metodologia que estimula a investigação para o aprofundamento de conceitos (sobre a crónica da actualidade e outros) ao mesmo tempo que possibilita a conexão entre o programa da disciplina com a vivência diária dos alunos, através do contexto em que circula a crónica da actualidade.

O estudo seguiu a abordagem qualitativa, por esta ter o mérito de se servir de diferentes métodos de investigação. Assim, utilizamos vários procedimentos de recolha de dados, nomeadamente, (i) o *bibliográfico*, através do qual analisamos a literatura sobre ABP e PC, assim como o processo de EA da LP. Este último é referente à análise dos planos curriculares, programas/manuais de ensino, as sessões tutoriais e as fichas de trabalho produzidas pelos alunos, durante a implementação da ABP, virada para o desenvolvimento do PC. (ii) O *fenomenológico*, procedimento que também se considera adequado ao estudo, pelo facto de se preocupar “(...) em ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez, e ainda outra, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez (...)” (Gil & Trivinos apud Silva & Menezes, 2001, p. 27). Assim, embora o estudo, explicitamente, analise os efeitos da ABP virada para o PC dos alunos, de modo implícito, buscou conhecer as percepções e as práticas docentes no tratamento didático da subunidade crónica da actualidade, junto dos professores da LP na 11^a classe, na escola investigada. (iii) *Pesquisa-acção*: procedimento com duas características marcantes: o envolvimento do

pesquisador na resolução de um problema e com os demais participantes do projecto, bem como a implementação e a manutenção de uma mudança (Creswell, 2010). É um processo constituído por três principais actos: a) observar para reunir informações e construir um cenário; b) pensar, para explorar, analisar e interpretar os factos; e c) agir, implementando e avaliando as acções: fizemos o estabelecimento de uma proposta de situações-problema sugerida aos grupos tutoriais. Este passo corresponde ao nível da planificação da intervenção, que inclui a organização dos recursos didáticos que foram usados. É relevante evidenciar que as situações-problema ou cenários aplicados, durante a ABP, foram organizados sob forma de actividades do PC que contemplassem, no seu desenvolvimento, os conteúdos da matéria sobre a crónica da actualidade. (iv) *Observação participante*: acto de “seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 2008, p.97). Foi com base nesta técnica que, durante a implementação da ABP, captamos de forma directa e sistemática todas as informações advindas do debate dos grupos tutoriais que actuaram em sessões tutoriais⁴¹ com recurso ao modelo de análise das sessões tutoriais, instrumento enriquecido por um diário de campo da investigadora; pela fotografia e gravações de áudio e vídeo; (v) *Entrevista*: técnica eficiente para a captação de uma conversa rica contendo “factos, ideias, comportamentos, preferências, sentimentos, expectativas e atitudes” (Fortin, 2009, p.245). Aplicamos a entrevista com os professores que lecionam a LP e com direcção adjunta pedagógica da Escola. Dos professores buscámos saber da sua experiência relativa à leccionação da crónica da actualidade, assim como em relação ao processo da ABP. Da direcção referida, pretendíamos colher informações para consolidar dados levantados na pesquisa documental sobre a caracterização física da escola e a gestão pedagógica. O instrumento utilizado na entrevista semiestruturada foi o guião de entrevista. (vi) *Análise documental*: considerada por Moreira (2002) como uma criatividade dos estudos qualitativos,

⁴¹ São momentos em que os grupos tutoriais – alunos, investigador-professor-tutor – se reúnem, em função de uma calendarização previamente definida, para desenvolverem o processo de aprendizagem com base em problemas (Flick 2002). Nestas sessões, é desenvolvido todo o ciclo da aprendizagem seguindo-se as etapas de implementação da ABP, propostas por vários autores como Barrows (1986), Berbel (1998), Sola (2006), Mills (2010) e Lopes *et. al* (2019).

trazendo para estas interpretações complementares. Aplicamos a análise documental desde a planificação da investigação, até ao fim da fase da implementação da ABP. Esta possibilitou-nos, por um lado, o reconhecimento, principalmente, da organização do programa do PEA da LP e das propostas de atividades pedagógicas e de metodologias a partir das quais se faz o ensino da LP. Por outro lado, buscamos verificar os indicadores do desenvolvimento do PC dos alunos e aferir o nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes adquiridos a partir da resolução de situações-problema. O guião de verificação foi o instrumento utilizado em materialização desta técnica.

Quanto ao tratamento e análise de dados, optamos pela análise do conteúdo. Na ótica de A. Severino (2007), a análise de conteúdo dá-se observando cinco fases que se resumem em definir: os desideratos da análise do conteúdo; o quadro de referência teórico; o *corpus*; as categorias de análise e, por fim, interpretar os resultados obtidos. Cada uma destas fases é constituída por um conjunto de acções, cuja descrição inclui o modo como ocorreram no presente estudo. No concernente à definição dos objectivos da análise de conteúdo, estes coincidiram com os da investigação feita, sendo o geral: avaliar os efeitos da implementação da metodologia ABP no desenvolvimento do PC (conhecimentos, capacidades e atitudes). No concernente ao referencial teórico da análise, sustentou-se no aporte teórico-pedagógico da metodologia ABP e na taxonomia de Ennis, referente às categorias do PC. Quanto ao *corpus*, este foi constituído considerando o seguinte ciclo: seleccionámos a LP como disciplina lecionada no modelo curricular convencional. Nessa disciplina, identificamos o tema gerador, no caso vertente foi a crónica da actualidade. A partir desta concebemos um plano de cinco actividades, norteadas (cada uma) por questões-problema. O mesmo previa o desenvolvimento de competências constantes do programa de ensino da LP, assim como a mobilização de capacidades do PC. No que tange à definição de categorias⁴² de análise, o estudo analisou os efeitos da ABP, a partir da demonstração do PC que tem como indicadores o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes pelos alunos. No que respeita à interpretação dos resultados,

⁴² Categorização entendida como “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2004, p.111)

procedemos com duas acções, que foram a descrição e compreensão do fenómeno em estudo.

Relativamente à população, foi definida à luz do que Marconi e Lakatos (2003, p. 223) advogam: “universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum.” Assim, o universo dos elementos é constituído por 10 turmas da 11^a classe do curso diurno da escola observada e 5 professores que lecionam nas referidas turmas. Quanto à amostra, conforme Ludke e André (1986), segue variadas formas, sendo que da lista apresentada pelas autoras, a pesquisa adotou a amostragem aleatória simples, pois todos os elementos da amostra tiveram exatamente a mesma chance de serem escolhidos. Portanto, a pesquisa não pretendeu definir características peculiares dos participantes no estudo, além da que já os torna população, que é o fato de serem professores e alunos. Assim, aplicamos a amostragem aleatória simples. Aleatoriamente, foram se incorporando diretamente os elementos à amostra, uma vez que a população já se encontrava organizada estruturalmente num domínio. Para este estudo foram considerados 17 informantes, dos quais 02 professores da LP e 15 alunos da 11^a classe, visto que, do programa, esta é a classe em que se prevê o ensino da crónica da atualidade.

3. Fundamentos teóricos do surgimento, modo processual e potencialidades da ABP

Antes da descrição do essencial do presente tópico, consideramos fundamental a apresentação do conceito da ABP metodologia baseada “no princípio do uso de problemas como ponto inicial para estimular a aquisição e integração de novos conhecimentos” (Barrows, apud Kalatzis, 2008, p. 12). Na linha de pensamento de Kalatzis, entende-se a metodologia como a que, desenvolvendo habilidades de vária ordem, inicia a aprendizagem pela colocação de um problema, de uma questão ou de um enigma, cuja solução deverá ser trazida pelos alunos. Deste modo, o engajamento do aluno na resolução de problemas, além de estimular a própria aprendizagem, possibilita-lhe o desenvolvimento de habilidades para a identificação de fontes de informações úteis a serem aplicadas numa dada área específica, para seleccioná-las, categorizá-las,

organizá-las numa “estrutura conceitual significativa” (Kalatzis, 2008, p.12), bem como comunicá-las aos seus interlocutores, com base em melhores estratégias.

Quanto aos fundamentos teóricos do seu surgimento, a literatura apresenta múltiplas informações. A condução da aprendizagem com base na resolução de problemas é uma prática pedagógica que conta com cerca de 60 anos de utilização com sucesso (Ribeiro, 2008). A despeito de muito tempo de pesquisa e uso sucedidos, a metodologia tem sido alvo de várias críticas, pelo fato de os estudiosos que a idealizaram não terem formulado, de modo explícito, um pressuposto teórico específico (Ribeiro, 2005). Entretanto, sendo que as ideias nascem sempre de algum lugar, segundo Lopes *et al* (2019), os princípios básicos de aprendizagem que compõem a raiz da ABP circunscrevem-se nas designadas metodologias activas, que já se vislumbravam pelo século XVIII, com pensadores como Rousseau.

As ideias de Rousseau, teorias de John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Seymour Bruner, David Ausubel, Paulo Freire, entre outros, deram substância aos estudos sobre as metodologias activas, quer nas suas formas mais gerais, quer nas mais específicas. Uma das especificidades das metodologias activas é a ABP, cuja base teórica se constitui subsidiada por diversos campos científicos (Lopes *et al.*, 2019; Ribeiro, 2005). Neste sentido, afirmamos que os princípios básicos da ABP tiveram uma forte influência das teorias de John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Seymour Bruner, David Ausubel, Paulo Freire, pois ao percorrermos os trabalhos de autores como Berbel (1998); Delisle (2000); Cogo *et al* (2010); Lambros (2004); Maidame (2018); Marques (2008); Moreira (2011); Pinto e Macedo (2017); Ribeiro (2008); Souza e Dourado (2015); Torp e Sage (2002). Portanto, constatámos que abordagem sobre ABP agrega elementos teóricos tratados por esses educadores clássicos.

Quanto ao modo processual, importa considerar que para a implementação da ABP é fundamental o domínio das etapas que a constituem; o material didático adequado, a definição das estratégias a aplicar em cada fase, tendo em consideração as funções desempenhadas pelos intervenientes - alunos e tutor/professor.

Delisle (2000) descreve as etapas, capitalizando as actividades nelas desenvolvidas: afirmação de relações com a situação-problema; definição da estrutura de aprendizagem; apresentação da situação-problema; redimensionamento da situação-problema; construção de um produto ou desempenho; avaliação do desempenho. Conforme Delisle, as etapas acima constituem-se da seguinte forma: em primeiro lugar, a metodologia tem como ponto de partida uma situação-problema, que deve despertar no aluno o interesse e motivos para resolver, pelo que, deve ser algo que o inquiete e o desequilibre, em termos cognitivos. Em segundo, coloca-se o aluno em busca do equilíbrio, construindo o seu próprio conhecimento, pois é orientado a definir a estrutura do trabalho, no grupo tutorial: elabora as questões-problema, a partir da situação-problema que se lhe apresentou; coloca as propostas de solução; seleciona a solução mais segura para nela trabalhar; identifica o conhecimento que já possui sobre a situação; identifica a informação a buscar e define o modo de buscá-la. Nesta planificação, ficam distribuídas as tarefas pelos elementos do grupo. Em terceiro, movidos por um desiderato comum, de resolver o problema, autonomamente, avançam para o trabalho investigativo propriamente dito. Em quarto, os alunos são encorajados ao trabalho de metacognição, ao avaliar o processo e o desempenho próprio, bem como o dos seus pares, comparando o resultado alcançado com eficácia da estratégia procedimental aplicada (Delisle, 2002). As etapas acima são desenvolvidas em sessões tutoriais, ou seja, encontros de grupo, cujo objetivo é a promoção e acompanhamento da construção colaborativa do conhecimento, partindo do engajamento activo dos alunos no PEA (R. Severino, 2007). Ou seja, numa sala de aula, os alunos dispostos em grupos de tutores orientam e monitoram os debates e utilizam diversos recursos (meios e materiais) de várias áreas de conhecimento para a (re) construção do conhecimento (Santana, 2019).

Na metodologia ABP, o modo como o conhecimento é construído, a partir da observância de cada etapa, em sessão tutorial, evidencia as características da forma de aprendizagem das capacidades do PC, uma vez que o processo do PC surge na interação entre a “reflexão crítica individual” e as “colaborações” mútuas (Santana, 2019), considerando e relacionando as diversas perspectivas de diferentes áreas de conhecimento.

Assim, esta metodologia, pelas suas características, que auxiliam no desenvolvimento de habilidades relacionadas à auto-aprendizagem individual e à aprendizagem colaborativa, por meio dos problemas (Lopes *et al.*, 2019), vai ao encontro dos desafios inculcados pela sociedade actual, bem como ao encontro das pretensões educacionais, que apelam para a preparação dos indivíduos para a vida, ou seja, que estejam prontos para aplicar os seus conhecimentos na resolução de problemas e, desse modo, serem capazes de enfrentar e lidar com as incessantes e complexas mutações do mundo atual (Santana, 2019). Este desiderato (Tenreiro - Vieira, 2018) exige que o sistema escolar adote uma perspectiva de ensino virada para o desenvolvimento de vários tipos de competências, principalmente o PC como transversal.

As potencialidades da ABP resumem-se na condução do aluno ao desenvolvimento do PC. Conforme Halpern (2014, apud Santana, 2019), PC é o uso das capacidades cognitivas que incentivam e aumentam a possibilidade de se adquirir resultados pretendidos. Reiterando, assume-o como um acto consciente e racional virado para uma dada meta que se pode constituir num contexto que demanda a resolução de um enigma em torno do qual é necessário tomar decisões. Santana (*op.cit.* p. 23) considera ainda “uma forma exclusivamente intencional, na qual o pensador sistematiza habitualmente critérios e normas intelectuais ao pensamento”. Estabelece uma diferença entre PC que inclui o indivíduo num processo de pensar “dialógico” do processo de refletir, que se caracteriza pelo monologismo, classificando o primeiro em sentido forte e o último em sentido fraco, este último pelo fato de ser “um pensamento que se expressa mediante um discurso linear que se restringe a apenas um aspecto do problema”. Beyer (1988, apud Santana, 2019) capitaliza a vertente “avaliação” por considerar que o PC demanda o exercício de analisar e avaliar criticamente, pelo que, para si, o PC é também essencialmente avaliativo.

Resumidamente, as propostas acima definem o PC como capacidades e disposições a serem activadas numa situação de busca de um determinado resultado. Trata-se de uma perspectiva generalizada do conceito, com a qual concordamos. No entanto, no âmbito da investigação adotamos o conceito de PC trazido por Ennis. O autor concebe-o como “uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado naquilo que se deve fazer ou acreditar” (R. Severino, 2007, p.18). A abordagem de Ennis, elaborada em inglês, tempos depois da

sua concepção, foi traduzida seja para a língua portuguesa por Oliveira (1992). Mais tarde, o conceito foi listado por Tenreiro-Vieira (2000) e, subsequentemente, foi transposto num quadro taxonómico designado por “Taxonomia de Ennis” por adaptação e condensação realizadas por Santana (2019).

O recurso à taxonomia, possibilita a utilização do enunciado das capacidades do PC nela listadas “para formular questões que apelem a capacidades que se pretendem desenvolver” (p.38). A taxonomia de Ennis, com indicadores das capacidades do PC, está disposta por áreas, categorias e descritores ilustrativos de cada categoria.

4. Resultados

Adoptamos a taxonomia de Ennis, pois, conforme o referido, o estudo visava analisar os efeitos da implementação da ABP virada para o desenvolvimento das capacidades do PC. À luz da taxonomia, pudemos apresentar, de modo tácito, os indicadores dos efeitos da implementação da ABP, enquadrando-os no enunciado das capacidades do PC constantes da taxonomia e que se traduzem em conhecimento, capacidades e atitudes demonstrados pelos alunos, conforme a planificação abaixo. Em cada APC foram previstas as situações-problema, as questões-problema, as competências a serem desenvolvidas no âmbito da leção da crónica da actualidade, assim como as capacidades do PC refletidas em cada categoria da taxonomia de Ennis.

A execução do plano levou-nos a concluir que o processo da ABP e a simulação de cenários possibilitam, ao aluno, o PC, assim como o desenvolvimento de competências fundamentais para compreender os conteúdos das matérias de uma disciplina, mesclando a aprendizagem com a vivência real do aluno. Os referidos resultados tiveram como implicações a mobilização de muitas capacidades categorizadas nas cinco áreas do PC definidas por Ennis. Por outro lado, os resultados implicaram a reconstrução de vários conhecimentos, dentre os quais: como seleccionar, dentre as ideias principais, as palavras que se constituíam-chave; como formular e atribuir títulos aos textos que não os apresentavam; elaborar e conservar materiais didáticos; como realizar atividades *online* e buscar informações pela *Internet*, o que implicou o desenvolvimento da

autonomia e responsabilidade de reconstruir o conhecimento, mesclando o que já sabiam e a informação nova encontrada quer na *Internet*, quer no jornal.

Relativamente à tipologia textual, desenvolveram como conhecimentos o conceito da crónica; tipos de crónica e suas semelhanças e diferenças; as principais etapas da constituição da crónica; os passos da elaboração da crónica; escolha do tema; situação da narração; definição das personagens e do foco narrativo na 3ª pessoa; a evolução da língua portuguesa no tempo, desde ao arcaico, passando pelo período clássico até ao moderno; a evolução fonética e semântica; a entrevista como género que faz parte dos géneros que circulam na escola; o objetivo de uma entrevista; elaboração de perguntas pertinentes e importantes; expressão com correção, coerência e clareza; condução da entrevista observando elementos de cortesia; organização textual/composição das entrevistas.

Por fim, os resultados implicaram também o desenvolvimento de atitudes como: curiosidade; entusiasmo; extroversão; questionamento constante e preocupação em perceber todo o processo de aprendizagem; vontade; ânimo; entrosamento; satisfação e entrega para o trabalho em grupo; lisonjeados pelas novas aprendizagens e gosto pela utilização dos dispositivos e plataformas electrónicos digitais virados para o uso educacional e não recreativo a que estiveram sempre habituados. Desenvolveram empatia com a crónica; interesse e vontade de apresentar o conhecimento novo adquirido. Uma das principais atitudes que se pretendia promover era o gosto pela resolução de problemas. Os tutorandos desenvolveram-na eficazmente, mesmo os que, inicialmente se mantiveram desinteressados, demonstraram uma evolução.

5. Considerações finais

À semelhança do currículo geral, a disciplina de LP na 11ª classe e especificamente a Unidade Didática *Textos Jornalísticos* e subunidade *crónica da atualidade* é ministrada com base na metodologia de cariz tradicional e que, por conseguinte, não se procede à implementação da ABP. Esta conclusão tem como base que a sustenta, por um lado, a resposta, explicitamente, dada pelos professores, segundo a qual não conhecem a ABP, conforme o seguinte pronunciamento: “Não posso mentir...estaria a pecar se dissesse que já pude ouvir falar da ABP”. Por outro lado, sustenta-se pela descrição de procedimentos

de planificação, lecionação e avaliação, feita pelos professores, cuja análise leva à percepção de que o ensino da LP, na escola pesquisada, é “baseado, fundamentalmente, na memorização de conceitos, fórmulas e mecanização de procedimentos” (MEC & INDE, 2007, p.5) e, desse modo, distante da metodologia intervencionada.

Outrossim, a aplicação da ABP produz efeitos positivos, pois são favoráveis ao desenvolvimento das capacidades do PC, conforme os respetivos indicadores levam a concluir que os alunos desenvolveram empatia com a crónica; interesse e vontade de apresentar o conhecimento novo adquirido. Uma das principais atitudes que se pretendia promover era o gosto pela resolução de problemas. Os tutorandos desenvolveram-na eficazmente, mesmo os que, inicialmente se mantiveram desinteressados, demonstraram uma evolução. O seu entrosamento e ânimo para os estudos autónomos e a competitividade na apresentação dos relatos da investigação, a qualidade dos debates sobre factos reais do seu dia-a-dia, assim como o conhecimento que foi (re)construído, foram alguns dos indicadores de que o processo de a ABP virada para o PC torna os alunos interessados pela aprendizagem.

6. Referências bibliográficas

- BORI, P. (2018). *Language textbooks in the era of neoliberalism*. Abingdon: Routledge.
- Delisle, R. (2000). *Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas*. (Coleção Cadernos do CRIAP). Editora ASA.
- Delisle, R. (2002). *Portraits de traductrices*. Les Presses Université d'Ottawa.
- Ennis, R. H. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills*. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1987). *A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.) *Teaching thinking skills: theory and practice*, (pp. 9-26), W. H. Freeman and Company.



- Kalatzis, A. C. (2008). *Aprendizagem baseada em problemas em uma plataforma de ensino a distancia com o apoio dos estilos de aprendizagem: uma análise do aproveitamento dos estudantes na engenharia*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo.
- Lopes, R., Filho, M. & Alves, N. (orgs.) (2019). *Aprendizagem Baseada em Problemas: Fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na Formação de Professores*. Editora Puliki.
- Macie, F.V. (2009). *Pré-Universitário-português-11*. 1ª Edição. Longman Moçambique Lda.
- Maidame, G. F. (2018). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino fundamental ii: aplicabilidade, potencial e reflexões de uma adaptação sob perspectivas geocientíficas*. Tese de Doutorado em Ciência e Matemática. Universidade Federal de Campinas.
- MEC & INDE (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. UEM.
- Mills, D. Problem-Based Learning. Disponível em <http://www.c-sap.bham.ac.uk/resources/project reports/ShowOverview.asp?id=4>. 12/07/2010.
- Santana, D.S.S. (2019). *Capacidades de Pensamento Crítico: Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª Edição. Cortez Editora.
- Severino, R. F. (2007). *A Construção do Conhecimento Baseada no Pensamento Crítico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Rui Grande do Sul, Mestrado em Didáctica e Tecnologia Educativa. Disponível em <http://www.c-sap.bham.ac.uk/resources/project reports/ShowOverview.asp?id=4>. 03/09/2019.
- Souza, D.I. (2013). *Manual de Orientações Para Projectos de Pesquisa*. Novo Hamburgo: feslsvc. Disponível em <http://www.liberato.com.br/sites/>



default/files/manual_de_orientacoes_para_projectos_ de_pesquisa. pdf.
27/06/2020.

Tenreiro-Vieria, C. (2000). *O Pensamento Crítico na Educação Científica*. Instituto Piaget.

Tenreiro-Vieria, C. e Vieira, R. M. (2018). *Promover o pensamento crítico dos alunos: propostas concretas para a sala de aula*. Editora Porto.

Timbane, A. A. (2014). O ensino da Língua Portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários. *Revista Do Difere*, 4, 1-6.

BACHELARD E DURAND: O imaginário da mística de Boehme e Saint-Martin⁴³

Gabriel Kafure da Rocha⁴⁴

Resumo

O presente artigo tem como objectivo fazer uma leitura da questão da mística a partir da influência de Jacob Boehme (1575-1624) e Louis Claude de Saint-Martin (1743-1803) pelo prisma dos estudos do imaginário. Nas ordens místicas como a Rosacruz e o Martinismo, vemos diretamente que a conservação das práticas e dos processos ritualísticos, místicos e reflexivos criam o ambiente para iniciações ligadas a elevação da moral, expansão e purificação da consciência. A percepção espiritual dessa tradição de símbolos pode ser vista desde os *Três princípios da essência divina* nas *Correspondências teosóficas*, bem como em uma hermenêutica do imaginário e da situação actual do símbolo, o que nos leva ao resultado de uma visão contemporânea da mística martinista e boehmeana por Gaston Bachelard (1884-1962) e Gilbert Durand (1921-2012). Assim como, resultado, é possível ressaltar a importância que esses movimentos tiveram como manifestações singulares de uma espiritualidade cosmológica acerca do tudo e do nada, e, consequentemente, de uma base ontológica que estrutura o imaginário na sua transição medieval até a contemporaneidade.

Palavras-chave: Pansofia. Mistério. Nada.

Abstract: This article aims to read the issue of mysticism from the influence of Jacob Boehme (1575-1624) and Louis Claude de Saint-Martin (1743-1803) through the prism of imaginary studies. In mystical orders such as Rosicrucianism and Martinism, we directly see the conservation of ritualistic, mystical and reflective practices and processes that create the environment for initiations linked to the elevation of morals, expansion and purification of consciousness. The spiritual perception of this tradition of symbols can be seen from the Three principles of the divine essence in the Theosophical Correspondences, as well as in a hermeneutics of the imaginary and the current situation of the symbol, which leads us to the result of a contemporary vision of Martinist and

⁴³ Agradeço a Ronald Pinho pelas reflexões místicas que me fizeram debruçar a respeito dessa reflexão no âmbito dos estudos do imaginário.

⁴⁴ Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Docente Permanente do PPGFIL UECE e do Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO) do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). E-mail: Gabriel.rocha@ifsertao-pe.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7088-6239>

Boehmean mysticism by Gaston Bachelard (1884-1962) and Gilbert Durand (1921-2012). As a result, it is possible to highlight the importance that these movements had as singular manifestations of a cosmological spirituality about everything and nothing, and, consequently, of an ontological basis that structures the imagination in its medieval transition to contemporary times.

Keywords: Pansophy. Mystery. Nothing.

1. Introdução

O Sem-fundo é um eterno Nada, mas cria um eterno início como uma atração. Pois no Nada há uma atração por algo, mas como nada há com que possa criar algo, a própria atração o cria. No entanto, a atração é também um Nada ou apenas uma desejosa busca. Essa é a eterna origem da magia divina, que cria em si, onde nada há (Boehme, *Mysterym Pansophicum*).

O nada é um dos grandes vetores ontológicos da compreensão do Ser metafísico e do Uno místico. Essas reflexões permearam boa parte dos estudos neoplatônicos, tanto antes, como durante e mesmo depois da Idade Média. Jacob Boehme e Louis-Claude de Saint-Martin foram dois místicos profundos, que, dentre outras coisas, compartilharam uma busca profunda pela verdade divina. Para ambos, o “nada” representava o estado primordial antes da criação, o “tudo” simbolizava a totalidade do cosmos e o “uno” representava a unidade com o divino.

Para estes místicos, a reflexão sobre o princípio fundamental de tudo girava também em torno da ideia do “Deus imanifesto”. Este representava a essência divina anterior à criação do mundo material. Era o princípio primordial, além das formas e limitações físicas. Esse Deus imanifesto era a fonte de tudo o que existe, o Uno absoluto, e estava além das dualidades e das limitações do espaço e do tempo. O Deus imanifesto assume o papel criador da imaginação na fabricação de imagens cosmogônicas.

A imagem do imanifesto em Boehme não é o mesma que a noção de mistério, pois este é uma eternidade revelada na *unidade pela negatividade* de imagens saturadas, enquanto atributo da mente. Das imagens encontradas na *Sabedoria Divina* do imanifesto, pelo afastamento das coisas, da percepção, encontraremos um “traço dominante da teosofia de Boehme (...) a preocupação em ligar a terra ao céu.” (DURAND, 1995, p. 196).

Boehme, em sua obra, influenciado pelo cristianismo bíblico buscou um fundamento para a experiência, contudo esta experiência é a do grande mistério pelo qual as criaturas são imagens do criador. “É esse processo de relação exódica que vai constituir o centro desse gigantesco painel das obras de Boehme intitulado *Mysterium Magnum*.” (DURAND, 1995, p. 196)

Nesse contexto, o misticismo costuma ser entendido enquanto o âmbito das imagens obscuras, com vocábulos e palavras que despreendem-se até dos sentidos para transbordar ao imaginário. Gilbert Durand entende que esse misticismo é característico do iconoclasmo de uma anti-história da mentalidade ocidental. Nisso, Durand entende que dentre os grandes hermeneutas que explicam ou pelo menos demonstram a ressonância do efeito desses aspectos do pensamento, está Bachelard. Pode-se, então, desta maneira, pensar na produção de imagens do imaginário numa espécie mística poética, se assim podemos nos referir ao horizonte bachelardiano? Isso provavelmente se deve a influência do romantismo na concepção da relação entre a poética e a natureza.

Boehme foi então um dos primeiros grandes místicos que influenciam a era romântica, trouxe a ideia de que o absoluto e a *infinitude* eram idéias provavelmente conseqüentes da filosofia grega. E, como já ficou aparentemente evidente, os mistérios das imagens ainda pouco conhecidos eram mais concentrados na matéria, entendida também como e através dos quatro elementos.

A tarefa que nos caberá neste artigo é então esboçar as estratégias de alcance poético desta mística religiosa em Saint Martin, oriundo da maçonaria francesa e fundador do martinismo, ordem mística que hoje é afiliada ao rosacrucionismo, mas que a época tinha como seus expoentes um sapateiro chamado Jacob Boehme. Pode-se frisar que, para Durand (1995), Boehme encerra uma grande tradição de profetas sapateiros, desde Moisés, passando por Elias, Jacó, José, os profetas pastores, que lidavam com couro, também faziam suas sandálias, que entre outras coisas, serviam para criar um novo contacto com a terra e conseqüentemente com uma aliança com o céu.

2. Boehme

Para Boehme, nossos cinco sentidos constituem o pedestal da teofania. [...] Jacob Boehme é o grande precursor de uma psicologia das profundezas. E é exatamente nesse ponto que Boehme, com todas as “filosofias da natureza”, se afasta ao máximo de um *aggiornamento* que diminui o espírito, o mental ou a psiquê sobre puros fantasmas da história. A *imaginatio vera*, como mais tarde em Coleridge ou Bachelard, está do lado dos sentidos e dos sentimentos do homem, e não do desvio paranóide representado pelos discursos e justificativas da razão histórica (DURAND, 1995, p. 17).

Seguindo este direcionamento de Durand, iremos aprofundar a seguir um pouco do pensamento de Boehme em torno do seu imaginário cosmogônico. Uma das principais obras de Boehme foi *O Três Princípios da Essência Divina*. No primeiro capítulo desta obra, o filósofo descreve a essência divina, no segundo capítulo, o princípio a natureza de Deus e no terceiro princípio o nascimento e a verdade eterna da sua natureza e essência. Após essa breve introdução, Boehme continua a desenvolver o conceito de cosmos cristão de céu, paraíso e chega até o juízo final.

Boehme (2013) caracterizou assim sua cosmologia: Primeiro Princípio. Mundo de Fogo, Trevas, Cólera Divina, ou Inferno: base ou raiz do fogo, o qual é transformado em luz, é o Inferno apenas nas criaturas e seres quase se afastaram de Deus, como Lúcifer e os demônios; corresponde a Deus-Pai ou colérico; Segundo Princípio. Mundo de Luz, Paradisiaco ou Coração de Deus: o mundo das almas e dos anjos bons é criado a partir do fogo e corresponde a um “segundo temperamentum” ou equilíbrio. Esse mundo é simbolizado pelo Filho, que, através do amor, transforma o fogo em luz. O Terceiro Princípio representa o mundo terreno, externo ou extrageração, que é o nosso mundo material. Ele inclui os astros e os elementos (água, fogo, ar, terra) e também a quintessência oculta. Tudo isso oscila entre o primeiro e segundo princípios, até o Juízo Final; corresponde a Deus, Espírito Santo, que criou este mundo em sua matriz aquática, a partir do mundo paradisiaco.

Não é possível se falar em panteísmo em Boehme pelo fato de não haver a palavra imanência em seu principal livro. Nesse sentido, vemos que a interpretação bachelardiana em *O ar e os sonhos* segue a linha na qual:

Estamos na fonte dessa luz imaginária, dessa luz nascida em nós mesmos, na meditação do nosso ser, quando ele se liberta de suas misérias. No lugar do espírito nasce uma alma iluminante. As metáforas se aglomeram para dar

realidades espirituais. Vivendo plenamente no reino das imagens, compreendem-se então páginas como as de Jacob Boehme (BACHELARD, 2001, p. 119).

Nota-se primeiramente que o interesse acerca da luz e da imaginação e do desdobramento destas, não está no espírito da ciência, mas no *ânima*⁴⁵ da imaginação da alma humana. A origem da luz na aurora das cores é como uma origem subjectiva das metáforas antes das palavras objectivas. Ao mesmo tempo em que não podemos falar no panteísmo de Boehme, a maneira como Bachelard o descreve, nos parece muito próxima de um *pancalismo*, ou seja, uma descrição mística da beleza demonstrando um verdadeiro amor à natureza e a sua beleza divina. Tal qual quando diz a relação entre a imagem literária e a escuta da natureza:

A imagem literária promulga sons que devem ser chamados, em um modo apenas metafórico, sons escritos. Uma espécie de orelha abstrata, capaz de captar vozes tácitas, desperta ao escrever; impõe cânones que especificam os gêneros literários. Por um idioma escrito com amor, prepara-se uma espécie de audição projetiva, sem passividade. *Natura audiens* tem precedência sobre *Natura audita*. A pena canta! Se aceitássemos essa noção de *Natura audiens*, nós entenderíamos o preço dos devaneios de um Jacob Boehme. Para quem conhece devaneio escrito, para quem sabe viver, plenamente viva, atenta à pena, o real está tão longe! (BACHELARD, 2001, p. 258)

Contrapondo essa citação, mesmo em uma obra essencialmente epistemológica como *A formação do Espírito Científico*, encontramos excertos que complementam de maneira interessante o raciocínio de Bachelard.

O sol brinca e ri na superfície de um vaso de estanho. O estranho jovial, ligado a Júpiter, é contraditório como um deus: ele absorve e reflete a luz, é a superfície é opaca e polida, clara e escura. O estanho é um material maçante que de repente lança um belo brilho. Para isso, apenas um raio bem colocado é necessário, que uma simpatia de luz, então se revela. É isso para Jacob Boehme (BACHELARD, 1996, p. 65).

Dessa forma, a Trindade, identificada com o sol, Deus ou o mesmo o Sem-Fundo (*abgrund*) imanifesto, que antes da manifestação permite o autoconhecimento divino, e pode ser compreendida então como uma concepção de Boehme em que: 1) Pai: Vontade

⁴⁵ Vocábulo do léxico bachelardiano herdado da teoria de Jung no qual, *ânima* é o aspecto feminino da psiquê e o *ânimus* o aspecto masculino. Em Bachelard, *ânimus* é o espírito científico, e o *ânima* a imaginação poética.

original; 2) Filho: Vontade original apreendida num centro, Palavra ou Coração de Deus: 3) Espírito Santo: Espírito ou Vida da Palavra apreendida. A Trindade é, portanto, impossível separar de um processo teogônico, o “nascimento de Deus” para si mesmo. O si de Deus não é um auto-contido, mas uma expressão de todas as partes e o todo, sendo tudo = Deus.

A tríplice vida em Jacob Boehme indica que toda a lei está resumida no triângulo, herança rosacruciana cujo sinal é composto de dois triângulos, um invertido em relação ao outro formando um ponto central. A expressão latina para tal sinal é: *punctis Trianguli*. É aí justamente que o Martinismo trouxe estes ensinamentos para a senda do judaísmo místico ou esotérico, já que o maior interesse de Saint Martin, discípulo de Boehme, era justamente formar uma ordem que tinha como base o estudo em conventículos, espaços de leitura e debate da Torah e da Cabala.

3. Saint-Martin

Boehme chama essa substância de Sofia, sabedoria essencial, o corpo do reparador. Pordage, um médico inglês e discípulo de Boehme, cujas obras encontrei recentemente, ao procurar aqueles de Boehme, pensa que esta Sabedoria é o precursor de Jesus Cristo na alma, uma virtude separada do sagrado ternário; que, no entanto, age apenas pela vontade deste sagrado ternário; que, por outro lado, age apenas por esta Sabedoria (SAINT-MARTIN, 1949, Carta VII).

O martinismo de tendência franco maçónica de linha alquímica espiritual já tem como linha uma re-integração mística com influência de Boehme se apropriando do seu sistema para chegar a iluminação. Em Boehme, o desenvolvimento moral e espiritual são levados à vida diária.

Bachelard leu *O novo homem* e *O homem do desejo* de Claude de Saint Martin. Bachelard percebe a fidelidade de Saint-Martin à Boehme principalmente nesse aspecto da luta do bem contra o mal:

Para ser fiel ao pensamento de Boehme, cumpre aliás não colocar sistematicamente o tempo da adstringência antes do tempo da doçura. Is-to seria aceitar muito ingenuamente, como diz Claude de Saint-Martin, uma linguagem criatural. Adstringência e doçura estão ligadas materialmente, é pela

adstringência que a doçura une-se à substância, é no mordente do mal que se impregna o bem (BACHELARD, 1990, p. 34).

Saint-Martin percebe que Jacob Boehme conseguiu descrever perfeitamente o que sempre lhe pareceu óbvio, isto é, que não pode haver nenhum conhecimento autêntico de Deus senão na união invisível, apenas pela íntima "co-naturalidade" da substância. à substância entre a alma e a Divindade, uma união acessível apenas à pura percepção do coração.

Totalmente absorvido pelo seu trabalho, vivendo uma época muito fértil do ponto de vista espiritual, Saint-Martin experimenta uma verdadeira felicidade que não hesita em expressar. Observa, tratando exclusivamente do pensamento de Boehme, que é fundamental dedicar-se fecundamente ao "grande objeto da obra do homem".

Saint-Martin insistirá com todos os seus amigos próximos na exigência da lentidão que o "caminho" espiritual exige e, sobretudo, no carácter "experimental" da ascensão espiritual.

4. Considerações finais

é a época em que Boehme perdeu a faculdade de 'ler' nos dois 'livros' do eu da natureza, busca essa luz apagada nos escritos. de suas leituras, ele não nos conta muito; ele não nomeia seus 'mestres' e, no entanto, nenhuma dúvida é possível: aquele que escreveu a *Signaturarum*, o *Weg zu christo* e o *Mysterium magnun* conhece Paracelso, Franck, Schwenfeld, Weigel, leu alquimistas, astrólogos e místicos (KOYRÉ, 1929, p. 39).

Um importante comentador de Boehme foi Koyré, contemporâneo de Bachelard, que fez sua tese sobre o místico e que foi lida por Bachelard como ele mesmo a cita em *A intuição do instante* acerca da questão do germe como círculo orgânico da vida, ou seja, o germe é o início do hábito de viver.⁴⁶

Por meio do mistério entendemos que a Essência de todas as essências, o nada divino, com uma intensidade e uma força que não são encontradas em nenhum outro autor. O

⁴⁶“A idéia do germe é, com efeito, um mistério” (KOYRÉ apud BACHELARD, 2007, p. 65).

“Nada”, assim como o “Fogo”, ocupam, na teosofia de Boehme, uma dimensão vertiginosa, abismal, e nada mais é do que mergulhar numa espécie de realização incrível e ousada. Metafísica que é convidada por seu leitor. As propostas de Jacob Boehme a respeito de Deus não deixam de possuir uma radicalidade formidável.

Podemos presumir que almas simples, almas que meditam ao trabalharem fisicamente, manualmente, como foi o caso de um Jacob Boehme, conheceram esse caráter real da imagem material que faz do mordente do mal uma condição quase necessária da impregnação do bem. Ao ler o filósofo sapateiro parece-nos que é possível apreender esse duelo de imagens, antes que essas imagens se tornem simples metáforas. O maniqueísmo do grude e da cera é sensível na luta ferrenha, sempre renascente, entre os adjetivos contrários da adstringência e da doçura. Em muitos textos, podemos nos convencer de que o ponto de partida do devaneio material de Boehme (BACHELARD, 1996, p. 33).

O movimento mecânico dos ferreiros, dos feitores de espadas é o mesmo movimento dos príncipes ou dos cavaleiros? Queremos dizer com isso que existe uma dupla movimentação, uma digamos pobre ou periférica, servil e que depois tornou-se de plebe para proletariada. O outro movimento que compõe a magnitude política-econômica e social é a realeza, os nobres que recebem o coração alquímico nas mãos. É certamente uma entrega esta busca pelo tesouro perdido de uma pedra filosofal.

A este respeito, "o exterior é um símbolo do interior", ou seja, nosso mundo decaído, originalmente espiritual, degradado em uma "concreção escura" desde a queda de Lúcifer, é, no mínimo, ao mesmo tempo o tempo, a Palavra e seu esquecimento, a Luz e sua negação radical. Portanto, há uma "interpenetração" entre o mundo sagrado e o mundo externo ou manifesto; isso explica porque o mundo espiritual não é encontrado em outro lugar, senão no céu.

O que há de notável – e de tão difícil para nossa lógica dedutiva, como já o notava Claude de Saint-Martin – é que Boehme só tira suas conclusões, melhor dito, só atinge a visão das suas conclusões éticas e metafísicas a partir de imagens bíblicas. [...] E no seu comentário ao *Gênese* assistimos ao nascimento de um estilo mítico (se a “redundância” é uma característica do mito) marcado pela extraordinária inteligência das redundâncias e das homologias do imaginário bíblico. (DURAND, 1995, p. 196).

O que nos parece claro é que o tipo de mística que Boehme e Saint-Martin revelaram foi talvez um dos últimos movimentos esotéricos de profundo impacto entre as ordens

maçônicas e rosacruz. De acordo com Durand, isso simbolizaria uma oniricocrítica, uma transparência clarividente de uma teologia profética. Para Bachelard, curiosamente, essa seria uma mística materialista, ligada a alquimia e a imaginação espiritual e isso foi justamente o diferencial desses movimentos em relação a outras religiosidades que perderam o encantamento, ou melhor, a mística.

5. Bibliografia

BACHELARD, Gaston. A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. O ar e os sonhos – Ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. A intuição do instante. Trad. Antonio Danesi. Campinas: Verus Editora, 2007.

BOEHME, Jacob. THE THREE PRINCIPLES OF THE DIVINE ESSENCE. Transcribed by Wayne Kraus. JACOB BOEHME ONLINE. 2013.

DURAND, Gilbert. A fé do sapateiro. Brasília : Ed. UNB, 1995.

KOYRÉ, Alexander. La Philosophie de Jacob Boehme. Paris: J. Vrin, 1929.

LOPES, Luciana. O PANTEÍSMO NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA. REVISTA BRASILEIRA DE FILOSOFIA DA RELIGIÃO / BRASÍLIA / V. 3 N.2 /P. 103-124 /DEZ. 2016.

SAINT-MARTIN, L. C. Theosophic Correspondence, Theosophical University Press; Devon, 1949.

A PESQUISA CIENTÍFICA E AS UNIVERSIDADES: o conhecimento como instrumento para o desenvolvimento das nações

Lourenço do Rosário⁴⁷

*

Comunicação apresentada na I Gala Científica da Universidade Pedagógica Maputo sob o lema 60 anos do Ensino Superior em Moçambique: Consolidando a Pesquisa, a Extensão e a Inovação, 8 de Dezembro 2022

*

Permitam-me que comece por enquadrar as universidades africanas face ao panorama do ensino superior global. As universidades africanas em relação às suas congéneres doutros espaços geográficos caracterizam-se por estarem inseridas num continente com problemas que se reflectem naturalmente no seu funcionamento.

Há um debate antigo que não tem encontrado consenso, pois a sua abordagem provoca acaloradas discussões que assumem sobretudo, um viés político-ideológico. A base deste debate está num facto comprovado que no mundo, e sobretudo em África, há países que são detentores de abundantes e diversificados recursos naturais. Contudo, nem por isso, os mesmos têm conseguido transformar essa riqueza abundante para melhorar as condições de vida dos seus cidadãos, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento humano, isto é, quanto à segurança alimentar, saúde, habitação, água potável, energia, transporte e outros benefícios sociais, e igualmente não conseguem dotar-se de infraestruturas adequadas, tais como estradas, pontes, edifícios para a administração pública, redes de transporte e comunicação, barragens, sistemas de

⁴⁷ Doutor em Literaturas Africanas pela Universidade de Coimbra. Professor Catedrático reformado pela Universidade Nova de Lisboa. Chanceler da Universidade Politécnica (Moçambique), Presidente da FUNDE- Fundação Universitária para o Desenvolvimento da Educação, Presidente do Mecanismo Africano de Revisão de Pares- MARP. Foi Reitor da Universidade Politécnica de 1995 a 2017 e Presidente do FBLP- Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa de 1994 a 2014. Membro da Academia de Ciências de Lisboa e cidadão condecorado pelo governo brasileiro em 1999 com a medalha de Comendador da Ordem do Rio Branco e com o Grau de Grande Oficial da Ordem de Santiago da Espada, pelo governo de Portugal, em 2008.

distribuição de água e os demais empreendimentos de natureza pública para o conforto das populações. Em contrapartida, também é do nosso conhecimento que países existem sem recursos naturais, mas apresentam sinais visíveis de prosperidade, quer do ponto de vista de desenvolvimento humano, quer do ponto de vista de infraestruturas, dando conforto à vida dos seus cidadãos.

Quando os países possuem recursos, mas com eles não criam condições de bem-estar, é natural uma desorganização estrutural da sociedade que tem como consequência a degradação da qualidade de vida e dos serviços, provocando um desnorte na governação, no funcionamento adequado de todos os sistemas e produzindo uma fragilidade na indústria e nos serviços. Esta situação faz com que os actores que gerem a coisa pública assumam uma postura de rentistas, tendente a privatizar o serviço público na governação, tornando a situação favorável ao surgimento de um cenário de corrupção, colapso de valores e inércia.

Se este é o panorama do paradigma da maior parte das sociedades africanas, o cenário em que as universidades do continente se inserem traduz-se naturalmente numa situação de difícil cumprimento dos objectivos que persegue qualquer instituição de ensino superior no mundo. A agravar esta questão, existem opinadores que consideram que esta situação é determinista e evocam razões geográficas, climáticas ou até raciais. Claro que estas opiniões são marcadas por preconceitos que tentam validar velhas teorias darwinistas de que no universo existem seres, incluindo os humanos, mais aptos que outros. É uma teoria a rejeitar liminarmente por ser excludente e preconceituosa.

A questão do ensino superior em África tem sido recorrentemente debatida em organizações pan-africanas, mas também em contextos globais. O diagnóstico sobre a difícil missão das instituições de ensino superior a operar em África está identificado. Em Abril de 1997, a anteceder a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris em Julho de 1998, a UNESCO, na sua Conferência Regional para África, realizada em Dakar, abordando a problemática do ensino superior em África,

declarava abertamente que se denotava uma degradação progressiva da qualidade da educação superior no continente africano desde os anos 60. As universidades como a de Makerere, no Uganda; de Lubumbashi, no Congo; de Dakar, Senegal; de Accra, Gana; do Cairo, Egito; da Universidade do Cabo e da Universidade de Witwatersrand, na África do Sul; que nos anos precedentes ombreavam com as suas congêneres de outros espaços geográficos, tinham vindo a perder o seu brilho de outrora. E a UNESCO apontava três factores principais: a perda progressiva da relevância, a perda progressiva da qualidade e a perda progressiva da internacionalização. Estes três factores decorriam das seguintes condicionantes:

1. A erosão da autonomia universitária face às tutelas políticas;
2. A erosão da capacidade de financiamento dos programas;
3. A degradação do ambiente para um programa de pesquisa sistematizado;
4. A fuga de cérebros para espaços universitários de países mais atraentes.

A UNESCO declarava igualmente que se notava a crescente tendência de as instituições de educação superior em África resvalarem para a primazia das Ciências Sociais, em detrimento das Ciências Naturais e Tecnológicas. No que se refere às áreas da Saúde, das Ciências Biológicas, da Biotecnologia, da Física, das Engenharias, dos Hidrocarbonetos e outros, a UNESCO apontava que o panorama da gestão das ciências nas universidades africanas era predominantemente de transferência do conhecimento produzido em universidades do Norte, sendo que as africanas funcionavam como receptoras.

Um estudo feito na Universidade Eduardo Mondlane sobre a produção científica dos seus quadros docentes e pesquisadores, publicado em 2019, apresenta um interessante cenário:

É importante notar que grande parte dos artigos submetidos ao programa de incentivo para a pesquisa foram publicados em co-autoria entre autores da UEM e de outras instituições de ensino superior e de investigação. Este dado revela o padrão de produção científica dos docentes e investigadores da UEM,

que é influenciado fortemente pelos projectos ligados aos programas de formação dos níveis de pós-graduação dos países onde os docentes da UEM se formaram (Zimba, 2019)⁴⁸.

Esta constatação demonstra a falta de autonomia de programas de pesquisa científica estruturados dentro do panorama universitário do nosso país. As razões deste cenário podem situar-se entre a problemática do financiamento, bem como das condições adequadas para a publicação do resultado de pesquisas dentro do país, ou mesmo, da falta de interesse nas políticas públicas sobre a investigação na indústria, nos serviços ligados ao desenvolvimento, que não consideram o conhecimento produzido endogenamente como um instrumento útil à vida nacional.

Mais recentemente, temos vindo a ser confrontados com sinais evidentes de desorientação e desestruturação do nosso sistema de educação. Mais do que apontar o dedo a possíveis responsáveis pelos factos e actos que têm vindo ao público e que nos tem provocado um embaraço notório, seria importante considerar que existindo uma Universidade Pedagógica que tem trabalhado com conhecimento a problemática da educação no nosso país, seria nela que se deveria procurar um parceiro importante para encontrar o diagnóstico e soluções que nos retirem deste panorama sombrio no nosso sistema da educação.

Nos momentos de grande perturbação nacional ou internacional são as universidades actores preponderantes na busca de respostas adequadas para a solução dos problemas. Na pandemia do Covid-19, por exemplo, a articulação entre as vontades políticas da governação, a indústria farmacêutica e os investigadores universitários dos principais centros de investigação e pesquisa do mundo encontraram rapidamente os protótipos de vacina que a indústria adoptou e os governos acolheram de uma forma célere, acudindo de uma forma segura a grande ameaça em que o vírus se tinha transformado perante os cidadãos globais.

⁴⁸ ZIMBA, Horácio. Ci. Inf., Brasília, DF, v.48 n.3 (Supl.), p.246-254, set./dez. 2019. Publicação em acesso aberto na Universidade Eduardo Mondlane: análise de artigos submetidos ao Programa de Incentivo à Publicação Científica.

Em África as universidades não têm tido este peso específico de serem interlocutores privilegiados na busca do conhecimento que seja proveitoso para o desenvolvimento e bem-estar dos cidadãos. Os programas universitários desenvolvidos nas nossas universidades muitas vezes tomam o carácter tautológico de se olhar ao espelho e pouco mais. Por exemplo, os programas de doutoramento, e mesmo de mestrado que estão a ser desenvolvidos nas nossas universidades têm produzido trabalhos científicos que dificilmente podem ser monitorados de forma a se tornarem instrumentos úteis para o desenvolvimento do nosso país.

Por outro lado, sentimos que a inexistência de uma plataforma que defina uma estratégia de temas prioritários, nas várias áreas de conhecimento, e que os mesmos sejam propostos aos programas de pós-graduação das universidades, como sendo matérias a tratar na pesquisa e investigação, de modo a serem reabsorvidos pela indústria e pelos serviços, deixa o mundo universitário sem farol, acabando por definir a sua estratégia de investigação, ou servindo os interesses dos parceiros não africanos, ou servindo os interesses pessoais dos próprios pesquisadores.

Notamos ainda, numa breve revisitação dos programas de disciplinas ministrados nos cursos, quer de licenciatura, quer de mestrado, e mesmo de doutoramento, em algumas universidades, um déficit de investigação bibliográfica que actualize o conhecimento dos docentes de modo a adequar o conteúdo ministrado aos estudantes à realidade dinâmica da ciência. Quer isso dizer que grande parte das bibliografias que consultamos nos diversos cursos denota uma desactualização gritante. Em consulta preliminar, sem pretensões de sistematização, percebemos que o sentimento dos centros que gerem os programas nos três graus de ensino superior têm a nítida noção de que os docentes universitários, no nosso país, não têm tempo para se dedicarem de uma forma mais sistemática à actualização das bibliografias. Em consequência também não têm tempo para se dedicarem à produção de artigos científicos que concorram para o melhoramento do seu desempenho na docência.

É nossa opinião que não são medidas administrativas, algumas delas já tomadas pela tutela, definindo cenários em que podem ocorrer as autorizações para o funcionamento dos programas, que irão resolver o problema da qualidade do ensino, na educação superior em Moçambique.

Aquelas universidades nacionais mais bem apetrechadas para poderem criar condições de investigação científica e um corpo docente com formação adequada acabam por sentir dificuldades de implementar as suas estratégias, porque têm de dividir o tempo dos seus quadros com muitas outras instituições de ensino superior que não conseguiram ainda estruturar-se adequadamente para cumprir com os 3 objectos do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a investigação.

A Comissão da União Africana tem demonstrado estar atenta à questão da educação superior no nosso continente, por isso, na Conferência dos Ministros da Educação da União, realizada de 11 a 13 de Maio de 2011, em Adis Abeba, com a participação da UNESCO, propôs-se a instituir um projecto paradigmático sobre a educação superior através da constituição duma plataforma multilateral intitulada Universidade Pan-Africana. Para isso definiu os seguintes princípios:

1. Excelência no ensino e na pesquisa;
2. Constituição e disponibilização de docentes de alto nível;
3. Criação de infraestruturas e dotação de equipamento de qualidade;
4. Relevância dos curricula para cada área temática;
5. Criação de condições adequadas em instalações para estudantes, académicos e pessoal administrativo;
6. Monitoria à qualidade e quantidade de publicações e controle de patentes científicas;
7. Circulação do conhecimento produzido através de um processo de internacionalização global;

8. Um financiamento adequado com a contribuição da União Africana, dos países de acolhimento, dos parceiros e de receitas próprias.

Esta plataforma multilateral foi concebida para funcionar em cada uma das cinco regiões em que o continente africano se encontra dividido por áreas de conhecimento, da seguinte forma:

1. As ciências básicas, tecnológicas e de inovação ficariam sediadas na região de África Oriental, na Universidade de Agricultura e Tecnologia Jomo Kenyatta, em Nairobi;
2. As Ciências da Terra e da Vida, na região da África Ocidental, na Universidade de Ibadam, Nigéria;
3. As Ciências Humanas e Sociais, na Região da África Central, na Universidade de Yaoundé, Camarões;
4. As Ciências da Água e Energia e Alterações Climáticas, na região do Norte em universidade ainda por identificar;
5. As Ciências Espaciais na região da África Austral, em universidade ainda por definir.

A concluir, consideramos que o panorama do ensino superior em África vive uma encruzilhada desafiadora. Por um lado, as universidades são chamadas a estabelecer patamares que as tornem parceiras das suas congéneres de outras regiões globais, por outro lado, são convidadas a estabelecer uma relação de equilíbrio interno, sobretudo com as tutelas, de modo a preservar o princípio universal da autonomia, que permita que a discussão na organização dos seus programas seja matéria de revisão de pares e não de obediência burocrática. E, por fim, as universidades são chamadas a assumir o seu papel de verdadeiros espaços onde se produz o verdadeiro conhecimento, desde a área das Humanidades até a área da Saúde, das Tecnologias e das Ciências Naturais, que sejam estes conhecimentos reconhecidos como verdadeiros



instrumentos para o desenvolvimento da nossa sociedade. Só assim, reconquistando o espaço que é seu direito, como interlocutores válidos, podem as nossas universidades reconquistar o respeito que merecem.

ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE EDUARDO MONDLANE⁴⁹

Emídio de Oliveira⁵⁰

1. Introdução

Este texto resulta de constatações e lições extraídas do exercício de produzir o programa radiofónico “Para Além do Tempo”, da Rádio Moçambique, dedicado a Eduardo Chivambo Mondlane, no ano de 2009, proclamado pelo Governo de Moçambique como “Ano Eduardo Mondlane”, por ocasião do 40º aniversário da sua morte.

O programa foi concebido por mim, durante o ano de 2008, a convite do Izidine Faquirá, então Director de Programas da Rádio Moçambique, e implementado durante o ano de 2009, em duas fases. A primeira, de carácter narrativo, em forma de diálogos entre um casal e uma jovem (filha), em volta de dúvidas e certezas sobre Mondlane e, a segunda, na forma de um concurso nacional, para jovens, com o título “Quem Conhece Mondlane Aqui?”, com perguntas construídas a partir do que foi difundido na fase narrativa. O programa foi galardoado com o “Prémio Leite Vasconcelos 2010”, na 3ª edição do concurso “Grande Prémio de Jornalismo SNJ & VODACOM”.

O meu maior prazer nesta empreitada foi, primeiro, saber um pouco além do que nos dizem os textos resumidos da nossa história que trazem lacunas e ambiguidades que nos deixam com a impressão de terem sido adequados ao contexto.

No processo de escrita, bem antes de gravar, visitámos Nwandjahane, terra onde Mondlane nasceu. Conversámos com familiares e ouvimos relatos da sua prima Cristina, já bem idosa nessa altura, sentados numa varanda, de onde podíamos ver a entrada/saída

⁴⁹ Este texto foi produzido como testemunho do programa radiofónico “Para Além do Tempo”, da Rádio Moçambique, maior órgão público e apresentado em comunicação na Conferência Nacional *Pensamento e Obra de Eduardo Mondlane: 50 Anos Celebrando Eduardo Mondlane Arquitecto da Unidade Nacional*, organizado pela UP-Maputo, Maputo, 27 e 28 de Junho de 2019.

⁵⁰ Produtor cultural, com ênfase particular em radiodifusão, com exposição acentuada no sector de desenvolvimento rural, onde entre várias áreas, trabalhou na protecção de direitos comunitários sobre terra e outros recursos naturais. Actualmente, dirige o projecto experimental da Rádio Cultura.

do enorme quintal que agora constitui um complexo com um museu a céu aberto que tem um monumento – impressionante, diga-se de passagem – dedicado a Mondlane e vários outros empreendimentos, incluindo uma biblioteca e um centro multimédia. A prima Cristina contava, como se estivesse a ver o primo menino a preparar-se para ir para a escola: “...quando fazia frio, como não tinha boa roupa, saltitava, saltitava assim, até ficar aquecido. Depois saía a correr dali...”, apontando com o seu dedo, em direcção à saída da propriedade. Esta experiência provocou um efeito particular na Luísa Menezes e na Maísha Tunzine, as colegas que interpretaram as vozes femininas do programa. Porque quando passámos à fase de gravações, era evidente a segurança, na entoação das suas vozes, de quem sabe do que estava a falar. Fiz uma nota mental para nunca me esquecer de fazer uma visita prévia ao local, em casos semelhantes, no futuro.

O segundo aspecto a ressaltar foi poder mergulhar no mundo do jovem Mondlane e visitar detalhes que não nos são falados quando falam do ‘Arquitecto’ da nossa unidade. Aliás, foi exactamente daí que parti, quando o Faquirá me desafiou a escrever. Concordámos que sobre Mondlane político muito, mesmo que não suficiente, já havia sido razoavelmente difundido. Pessoalmente, sentia que em vez de nos repetirmos, podíamos procurar explorar a fase da sua juventude; compreender a sua motivação para estudar e, através desse exercício, apresentar aos jovens de hoje, um exemplo prático de alguém que na sua curta trajectória de vida (faleceu a poucos meses de completar 49 anos), se transcendeu como indivíduo – atingiu um elevado grau académico; formou família na adversidade dos Estados Unidos da América de 1950; foi professor universitário; trabalhou em alto cargo nas Nações Unidas; e, quando o contexto lhe propiciava condições para se deixar estar no conforto da consagração e ter uma velhice tranquila, decidiu abandonar tudo e juntar-se aos jovens que se tinham decidido organizar para fazer frente ao Governo colonial português, para reclamar a Independência Nacional do seu país. E assim ficou decidido. Falar do jovem. Ainda nem sabia que material consultar, para além do livro “Lutar por Moçambique” que ele terminou em 1968, cuja primeira versão foi publicada em 1969, em língua Inglesa, a título póstumo, pela editora *Penguin Books* do Reino Unido.

Para o programa, usei a edição de 1995, em língua portuguesa, do “Lutar por Moçambique, da colecção “Nosso Chão” do Centro de Estudos Africanos. Um documento muito participado, no qual, para além de um prefácio emocional e acutilante de Janet Mondlane, tem também o contributo e análise de vários académicos nacionais e estrangeiros. Mas não era suficiente para saber sobre o indivíduo. Sabia da existência do “Xithlango – Filho do Chefe” que Mondlane escreveu em co-autoria com o seu tutor suíço André Clerc da Igreja Presbiteriana. Certamente que o usaria, caso não pudesse encontrar mais. Mas, eis que me cai nas mãos o volume 1 do “O Eco da Tua Voz – cartas editadas de Mondlane”, de Janet Mondlane, publicado em 2007! Este documento é constituído por algumas notas biográficas soltas de Mondlane e por correspondência trocada entre ele e várias entidades, incluindo Janet Mondlane, seu tutor André Clerc e outras, e cobre um período entre os anos 40 até inícios de 1950. Oferece uma *fotografia* interessante sobre a trajectória e evolução académica, social e política do jovem Eduardo Mondlane. Na primeira leitura cruzada percebi que tinha exactamente o que precisava.

A estratégia de escrita e radiodifusão que adoptei foi, primeiro, “ler” partes do “Lutar por Moçambique” que achei relevantes, para partilhar com os ouvintes a profundidade do conhecimento que Mondlane tinha sobre Moçambique desde bem antes do processo de colonização até aos dias em que se tinha decidido juntar à luta; para demonstrar que a decisão de lutar não tinha sido tomada de ânimo leve. A seguir, concentrei-me nas várias cartas compiladas em “O Eco da Tua Voz”, para seguir a trajectória do jovem Mondlane. Obtive acordo do director Faquirá de que o foco do nosso programa sobre o jovem Mondlane seria o horizonte temporal entre 1920 e 1950, o ano em que deixou Moçambique com destino a Portugal. O resto que não ficasse dito, iria ser deixado assim, para incitar a curiosidade de quem quisesse saber mais. Finalmente, como me referi anteriormente, dedicámos os últimos três meses do ano para realizar um concurso, no mesmo espaço de antena, intitulado “Quem Conhece Mondlane Aqui?”, para jovens de todo o país, a fim de testar a sua assimilação sobre as mensagens que foram difundidas ao longo do ano. Os jovens interessados inscreviam-se nas delegações dos Emissores Provinciais da Rádio Moçambique e eram seleccionados, por via de um método de triagem previamente estabelecido. O concurso foi organizado num sistema de todos contra todos. Era constituído por três perguntas, com respostas pré-definidas, no método

certo ou errado. Vencia quem acertava mais. Depois de várias eliminatórias, terminámos a 31 de Dezembro de 2009, com quatro finalistas que receberam exemplares de “O Eco da Tua Voz” autografado por Janet Mondlane e um discurso, em directo, de Eduardo Mondlane Júnior, a agradecer o evento e os finalistas, em nome da família.

Em geral, a nossa abordagem foi não desvirtuar e repetir o que os livros de História já contam. Optámos por investigar o percurso do jovem, desde a sua infância até à vida adulta, sem tocar no político e chefe militar, com o objectivo específico de extrair e partilhar com a juventude de hoje, a motivação daquele jovem que acabou se tornando num dos mais altos exemplos de abnegação, altruísmo e militância do nosso país.

2. Constatações

Resumindo a vida de Mondlane. É sabido que nasceu a 20 de Junho de 1920. Perdeu o pai em 1922 e foi pastor de gado desde os 05 aos sensivelmente 11 anos de idade. Começa a estudar formalmente em 1932 em Coolela, na escola da Missão e perde a mãe no ano seguinte. Faz o ensino primário rudimentar em 1934. Vai para Lourenço Marques para continuar os estudos em 1935 e consegue emprego como lavador de lençóis e ligaduras no Hospital da Missão Suíça de Chamanculo. Passa a trabalhar como empregado doméstico na casa de André Clerc⁵¹ em finais de 1936. Com o beneplácito da família Clerc, continua a estudar e completa, em 1938, a 4ª classe complementar e obtém, também, o diploma de catequista, em Ricatla. Dali em diante, devota-se ao trabalho da igreja chefiando *patrulhas* durante o ano de 1939 e parte de 1940. Trabalhou na Missão Anglicana de Cambine, em Inhambane entre 1940 e 1942. Entre 1942 e 1943 foi indigitado a chefiar uma pequena Igreja em Dingane, Manjacaze. Em 1944, segue para estudar num colégio em Lemana, no Norte do Transval, na África do Sul. Entre 1947 e 1949 faz o 7º ano dos liceus (equivalente à actual 12ª Classe de Moçambique). Em 1949, entra para a Universidade de Witswatersrand para estudar Ciências Sociais. Quando estava prestes a terminar o curso universitário, foi expulso da África do Sul, com base nas

⁵¹ André-Daniel Clerc (1902-1998) foi um advogado de nacionalidade suíça que se tornou missionário da Igreja Presbiteriana Suíça e foi responsável pela igreja em Moçambique e tutor de Eduardo Mondlane com quem publicou, em co-autoria o livro “Xithlango – O Filho do Chefe” em 1946, na Suíça.

leis do *Apartheid* e regressa a Moçambique, onde trabalha num projecto de alfabetização com o Professor André Clerc, durante uma temporada, até partir para Lisboa, a 13 de Junho desse mesmo ano, para continuar seus estudos. A sua presença em Lisboa é bastante curta e Mondlane segue depois para os Estados Unidos, em 1951, onde termina a sua formação e se casa, com Janet Johnson, que foi sua colega de igreja e na *Northwestern University* em 1956, com quem teve três filhos.

Tendo lido as várias fases da vida de Mondlane, na sua progressão entre a adolescência e a maturidade; a sua apetência desenfreada pelo conhecimento, mas também, de uma noção quase obsessiva sobre organização e legalidade, constato uma persistência férrea em realizar objectivos. A título de exemplo, transcrevo um trecho de uma carta de Mondlane para Clerc em 16 de Outubro de 1941, quando se encontrava em Cambine (N.A. Morrumbene, Inhambane):

Tenho muita coisa a dizer, mas não tenho tempo. Uma coisa! Ainda não recebi o meu bilhete de identidade. Inquieta-me muito a sua falta. Aqui quem não tem bilhete é preso se aparecer num dos postos administrativos. Se houvesse maneira de mo mandar!... (Mondlane, *O Eco da Tua Voz*, 2007, p. 44).

E, cerca de uma semana depois, a 22 de Outubro, o seu problema tinha subido de nível.

Prezado Senhor Professor.

Ao receber esta carta há-de ficar admirado porque acaba de receber uma outra não há muito tempo. Eu tenho-me esquecido de pedir uma coisa importante. Agora há uma lei do Estado que manda todos os habitantes da Colónia a munirem-se de 'passes' quando passarem duma circunscrição para outra e com a autorização da administração civil (...) Na minha pequena Caderneta de Identidade não está nada notada a minha vinda de Lourenço Marques para cá. (...) Não soube que devia pedir licença. (...) No dia que me falaram da nova lei fiquei muito triste e muito mal dormi. (...) Agora, para aproveitar a vinda do Sr. Pastor Humbana peço ao Sr. Prof. Que me arranje uma licença que consiste em escrever no meu pequeno passe o dia da minha saída e a razão da minha saída. E ainda há um imposto que deve ser pago na Administração do Concelho de Lourenço Marques o qual só pode ser pago quando o Sr. Prof. ir dizer a Administração que já não estou na cidade e eles deverão escrever uma nota que indique a minha ausência. (...) No ano passado não tive tempo de pensar em tudo isso porque saí com muita pressa. Se o Sr. Prof. vir que é difícil para a Missão pagar tudo isto, podem pagar, e eu, da minha volta, venho pagar à Missão (Mondlane, *O Eco da Tua Voz*, 2007, p. 48).

E este tom quase instrutivo, repete-se, vezes sem conta, na correspondência do jovem Mondlane, fosse a discutir custos de propinas, na necessidade de ver seus assuntos tratados.

Mondlane, no seu percurso, mostra-se um leitor voraz e aberto a aprender. O foco principal era o de conhecer o máximo possível do sistema do seu meio religioso, mas, também, a língua inglesa, como se já previsse que iria para o estrangeiro, como se pode depreender deste extracto de uma carta para André Clerc em 09 de Junho de 1942 quando estava em Mucambe, Gaza.

Continuo a aproveitar as lições de inglês à Sra. Keys. Temos acabado o 'book VI [livro 6º] e já começamos 'Aggrey of Africa' o que conta a vida do 'mais fino intérprete que o século presente tem produzido do preto para o branco e do branco para o preto'. É um livro cheio [de] interessantes acontecimentos. Gosto muito deste livro. Tenho ouvido falar dele, Aggrey⁵², e desejo imensamente conhecê-lo, e estou certo este livro há-de me fazer conhecê-lo. O livro tem perto de 300 páginas. Aqui tenho bastantes livros para ler. Guardo os meus e leio os daqui para que, saindo, não tenha fome de livros. Eu tenho uma grande vontade de ler livros, os meus amigos até me consideram 'fora de mim' por ver que não posso ficar quieto se os meus olhos não estiverem em algumas letras. Mas eu não sofro por isso, porque sei bem que eles não sanem quão lindas coisas se encontram nas letras. Há dois livros cuja falta me faz sofrer muito: 'O que um rapaz deve saber' e 'O que um recém-casado deve saber'. São dois livros que, encontrando-os, posso devorá-los sofregamente (Mondlane, O Eco da Tua Voz, 2007, p. 53-54).

Não se pode, no entanto, isolar o jovem do meio que o consolidou, social e religiosamente, proporcionado, com decoro, pela família Clerc que o acolheu primeiro como empregado doméstico e, rapidamente, como adoptado. O Sr. Daniel Clerc jogou um papel crucial na construção do jovem, acompanhando-o meticulosamente e intervindo, como seu interlocutor nas transacções com outras instituições e entidades que Mondlane não poderia aceder, por limitações quer de conhecimento, como de contactos. Mas, por um lado, também se pode constatar que a relação Clerc-Mondlane tem uma dimensão interessante de *win-win*, no sentido em que esta *simbiose* permite a Clerc fazer uma advocacia mais interventiva no seio da sua comunidade na Suíça, trazendo atenção para

⁵² James Emman Kwegyir Aggrey (1875 - 1927) foi um intelectual, missionário e professor. Nasceu no Gana e depois emigrou para os Estados Unidos, mas retornou à África por vários anos. É famoso pelo esforço de promoção da educação em África. Há registos de ter tido influência particular entre algumas pessoas que se tornariam figuras importantes em África, incluindo Hastings Kamuzu Banda, mais tarde presidente do Malawi, Nnamdi Azikiwe, o primeiro presidente da Nigéria, e Kwame Nkrumah, primeiro presidente do Gana.

a consciência africana de se ser e, eventualmente, com isso, poder recolher mais apoios para a sua empreitada social e religiosa. Um dos instrumentos que usa é a publicação do livro “Xithlango – O filho do Chefe”, em Janeiro de 1946, livro que se considera uma autobiografia de Eduardo Mondlane, iniciada por este em meados de 1944. Por outro lado, promovia o progresso de um jovem, extremamente motivado e ambicioso, a trilhar pela sua viagem através da auto-descoberta, para um patamar onde foi consolidando o seu desejo de “aprender o feitiço do homem branco” para o poder combater.

A exposição ao contexto sul-africano permitiu a Mondlane constatar que as desigualdades raciais de que tinha consciência existirem em Moçambique eram diferentes. Em 1951, nos primórdios do seu relacionamento com Janet Johnson com quem se viria a casar, ele exprime a sua percepção e leitura, provavelmente, na óptica de um assimilado:

Os problemas sociais, políticos e económicos do meu país são um pouco diferentes dos da União da África do Sul. Por exemplo, nós não temos nenhuma barreira da cor nem discriminação racial no nosso país. Mas uma vez que a União da África do Sul é mais avançada economicamente, e uma vez que a maior parte dos nossos homens da África Oriental Portuguesa trabalha nas minas da África do Sul, muitas vezes identifico-me com os seus problemas e sofrimentos. Eu sei que se resolvêssemos os seus problemas raciais e sociais, seria fácil resolvermos os nossos próprios problemas económicos. Sou um cidadão do meu país e tenho todos os direitos usufruídos pelos brancos no meu país. (...) tenho alguns primos que trabalham em Joanesburgo nas fábricas e nas minas. Alguns deles não têm boas condições de vida, mas há muitos que estão bem. (...). Mas a maior parte não consegue fazer nada por causa da maneira como os brancos da África do Sul os tratam (...). Enquanto estudava na Universidade de Joanesburgo descobri muitas pessoas da tua raça que estavam sensibilizadas em relação à situação e faziam algo com vista a encontrar soluções. Alan Paton, o autor de ‘Cry The Beloved Country’ [Chora, Terra Bem-Amada] é um deles (Mondlane, O Eco da Tua Voz, 2007, p. 13).

Mas aqui prevalecia a necessidade de Mondlane assegurar a atenção de Janet, por quem estava, declaradamente apaixonado. Pelo que, remata com adequado cuidado a sua posição sobre o contexto, com uma declaração meio reconciliatória, embora já manifeste maturidade política e este possa ser considerado o prelúdio da sua decisão, dez anos mais tarde:

Mas lembra-te que eu não sou um cidadão sul-africano. Eu sou um cidadão português. No meu país nós não temos leis de segregação. Penso que já te tinha dito isto antes. Se eu fosse viver na União da África do Sul, não havia de conseguir evitar envolver-me em problemas de um tipo ou de outro. Mas farei tudo o que estiver ao meu alcance para lutar pelos direitos do meu povo, no

meu próprio país – onde ainda temos um grande caminho a percorrer em direcção à melhoria das condições de vida da maioria do meu povo, que não está escolarizado. Não me meterei em problemas intencionalmente neste mundo. Sou um seguidor do meu Senhor e Deus – Jesus Cristo. Ainda amo o meu vizinho. E uma vez que te amo, não posso odiar as pessoas da tua raça, embora possam não gostar do que fazem connosco (Mondlane, O Eco da Tua Voz, 2007, p. 14-15).

Em “Lutar por Moçambique”, vem ao de cima o conhecimento profundo do mundo que Mondlane reuniu no seu desenvolvimento como homem. Pessoalmente, considero o documento uma tese do académico-político-militar para o mundo, no qual, de uma forma metódica, demonstra o que sabe, as suas percepções e explana, como que em sua defesa, a razão da decisão de “Lutar por Moçambique”.

Há evidências de que Mondlane, mesmo com o passado político interventivo em Moçambique, África do Sul, em particular, e Portugal, durante a sua juventude, foi capaz de ter começado a ficar mais politicamente maduro, ou agressivamente político, ao ter de enfrentar um ambiente em que – segundo testemunhos –, em alguns dos Estados sulistas dos EUA, a segregação era provavelmente pior nos anos 50 do que no fim do século XIX. Dessa época é famoso o caso de Clennon King⁵³, um estudante negro que, segundo o *Washington Post* da época, foi forçado a ir para uma instituição psiquiátrica, por se ter candidato à Universidade do Mississippi, em 1958. Porque se julgou que um negro só podia ser insano ao pensar que poderia ser admitido naquela universidade.

Tendo vivido nos EUA desde o início da década de 50, Mondlane foi exposto às dinâmicas da resistência em relação ao fim dos mitos que persistiram contra os esforços de abolição da escravatura, iniciados pela Grã-Bretanha no início do século XIX, e reforçados pelas políticas de Abraham Lincoln, em 1865, com a 13^a emenda à Constituição dos Estados Unidos; e, também, pela 14^a que impôs que não se pode negar cidadania e protecção igualitária perante a lei, com base na raça. No entanto, não tenho dúvida que Mondlane

53

https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&sxsrf=ACYBGNRNpcrrLy-5QtXeqjkuE0NB1h37lA%3A1580473683501&ei=Ux00XvGNHp-CjLsP_qIuAk&q=clennon+king%2C+1958%2C+Universidade+do+Mississippi&oq=clennon+king%2C+1958%2C+Universidade+do+Mississippi&gs_l=psy-ab.3...6216.25156..26012...2.0..1.543.12768.2-15j18j5j1.....0....1.gws-wiz.....35i39j0i7i30j0i203j0i30j0i22i30j0i8i67j0i333j33i22i29j30j33i160j33i21.CSyHjovF10U&ved=0ahUKEwixg-2j663nAhUfAWMBHX89ApcQ4dUDCAo&uact=5

ainda chegou a tempo de encontrar um ambiente racista nos EUA, nos termos descritos por Y. Hariri:

... depois de dois séculos de escravidão, a maioria das famílias negras era muito mais pobre e menos instruída do que a maioria das famílias brancas. Assim, um negro nascido no Alabama em 1865 tinha muito menos chance de obter boa educação e um emprego bem pago do que seus vizinhos brancos. Seus filhos, nascidos nas décadas de 1880 e 1890, iniciaram a vida com a mesma desvantagem – eles também nasceram em uma família pobre e pouco instruída. Mas a desvantagem económica não era tudo. O Alabama também era lar de muitos brancos pobres que não tinham acesso às oportunidades disponíveis a seus irmãos de raça com melhores condições financeiras. Além disso, a Revolução Industrial e as ondas de imigração transformaram os Estados Unidos em uma sociedade extremamente fluída, em que se podia subir na vida rapidamente. Se o dinheiro fosse tudo o que importava, a rígida divisão entre as raças logo teria desaparecido, inclusive por meio do casamento inter-racial (Hariri, 2015).

Este detalhe, Mondlane também vivenciou, casando-se com a jovem norte-americana, membro da mesma igreja, Janet Rae Johnson, de 22 anos de idade e ele com 36, em 1956, contra todas as adversidades, levantadas por parentes, amigos e correligionários. Ainda sobre o ambiente racial nos EUA, lê-se em Hariri:

Nada era tão revoltante para os sulistas (e muitos nortistas) norte-americanos como relações sexuais e casamento entre homens negros e mulheres brancas. O sexo inter-racial se tornou um grande tabu, e qualquer violação, ou suspeita de violação, era vista como merecedora de punição imediata e sumária na forma de linchamento.

Mondlane suplantou todas estas adversidades como um homem abnegado por querer aprender o segredo dos brancos para os poder combater, como se diz ter sido o incentivo de sua mãe, acabando por se tornando num ícone histórico do seu país e no mundo.

3. Considerações finais

Mondlane é produto de uma combinação efectiva de circunstâncias. A primeira, resulta da mensagem “... aprender o feitiço do homem branco, para o combater”, transmitida pela mãe, ainda em tenra idade que, muito provavelmente, o tornam no jovem com obsessão por aprender. A segunda, o encontro fortuito com André Clerc, onde reconstrói para si a segurança de ter família. Aqui dá-se a maturação de um homem, cujo compromisso por aprender, mais a orientação cívica e religiosa, o colocam nos trilhos para ascender a

patamares diferentes de muitos jovens na sua idade, por via da rede de contactos de André Clerc. A terceira, tem, sem a mínima dúvida, a ver com o choque de viver na sociedade sul-africana nos primórdios da formalização do *Apartheid*, de onde veio a ser expulso em 1948. Finalmente, depois de 1950 – com uma curtíssima passagem por Portugal, sobre a qual não se sabe muito – chega aos Estados Unidos da América, em plena época de convulsões sociais que vergariam qualquer um. Mas nessa altura, já não havia mais volta para Mondlane. Estava suficientemente preparado académica, social e politicamente para o contexto da época. O resto, foi o que se viu ou nos contaram.

Hoje, tenho de reconhecer que continuo a não saber muito sobre Mondlane. É fácil baseamo-nos em especulações, particularmente, aquelas que se harmonizam com as nossas ansiedades e aspirações, incluindo mitos ou noções manipuladas da história.

Do ponto de vista em que decidi escrever sobre ele, o homem, o jovem, não tenho grandes dúvidas. Pelo contrário, sinto admiração e até inveja, pela sua inusitada juventude, pela sua força de querer saber e de estudar. Por outro lado, acho que estamos a falar de um jovem, assustadoramente precoce que chegou onde chegou – é certo que com ajuda do seu tutor – por sua própria iniciativa.

Não imagino o que terá sido trabalhar com ele na Frelimo. Ouvi relatos da sua capacidade de ouvir e da abertura que criava para ser questionado. Entretanto, cá por dentro, imagino aquele jovem intenso e obstinado que ele foi, já com uma posição social e profissional consolidada, como professor universitário e funcionário das Nações Unidas, levando na bagagem as experiências do início do *Apartheid* e da sua curta estadia em Portugal, mais a aculturação da terra da democracia e das oportunidades, casado com uma mulher branca em ambiente de segregação racial. Sem dúvida, foi difícil de lidar.

Mas, não quero deixar isto fechado, porque pode ser que ele tenha sido um indivíduo de habilidades excepcionais, ao ponto de ter suplantado todos os conflitos de temperamento imagináveis e tenha sido capaz de se estabelecer com equilíbrio nos seus relacionamentos. Achei engraçado o facto de se ter desentendido com Guevara, mas também assumi que eu próprio o faria, se alguém me viesse impor um curso de pensamento baseado em emoção.

Ficou em mim uma grande admiração por esta entidade de orientação religiosa que se formou à custa da sua determinação, que influenciou muitos outros a seguir a mesma via; que constituiu uma família que ainda hoje se mostra exemplar; que deixou uma posição confortável a nível profissional para liderar uma luta armada, em condições nada confortáveis, a despeito de que haja quem proteste que vivia em luxo.

Por isso, encerro esta nota com uma vénia à UP pelo convite para a palestra e pela recordação, cumprimento aos meus colegas da equipa “Para Além do Tempo” pelo empenho que se tornou no prémio de que muito me orgulho, por reunir dois homens grandes, Dr. Eduardo Mondlane e Teodomiro Leite de Vasconcelos. Faço votos sinceros de que os próximos investigadores de Mondlane nos tragam informação mais fidedigna sobre quem foi este homem, nas suas virtudes e fraquezas. Porque afinal, todos nós somos assim e não precisamos de ser reinventados, nem reelaborados.

4. Referências bibliográficas

HARARI, Yuval Noah. Sapiens – uma breve história da humanidade / Yuval Noah Harari; tradução Janaína Marcoantonio. – 1. ed. – Porto Alegre, RS: L&PM, [1976] 2015.

KHAMBANE, Chitlango [Eduardo Mondlane] e CLERC, André-Daniel. Chitlango, Filho de Chefe. Maputo, Cadernos Tempo, 1990.

MONDLANE, Janet Rae. O eco da tua voz: Cartas editadas de Eduardo Mondlane. Volume 1: 1920-1950. Maputo: Imprensa Universitária, 2007.