

Síntese

Antropologia

História

Filosofia

Sociologia

Direito

Ano VI, Número 12

2017

Ficha Técnica

Editor Científico

Mestre António Xavier Tomo

Equipe Editorial

Mestre Araújo Domingos, Instituto Superior de Artes e Cultura, Moçambique

Dr. Benedito Tomé Espondene, Universidade Pedagógica, Moçambique

Dr. João Chimene Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique

Comissão Editorial e de *peer review*

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

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

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

Prof. Doutor Guilherme Basílio, Universidade Pedagógica, Moçambique

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

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

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

Prof. Doutor Bento Rúpia Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof^a. Doutora Paula Maria de Carvalho Pinto Costa, Universidade do Porto, Portugal

Mestre Jochua Baloi, Universidade São Tomás de Moçambique

Prof. Doutor Carlos Mussa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor José Raimundo, Universidade Pedagógica, Moçambique

Prof. Doutor Paulo Miambo, Universidade Pedagógica, Moçambique

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

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

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

Coordenação da Revista

Mestre António Xavier Tomo, FCSF, UP, Maputo, Moçambique

Prof^a. Doutora Stela Mithá Duarte, FCSF, UP, Maputo, Moçambique

Conselho Científico

Prof. Doutor Carlos Mussa, Universidade Pedagógica, Moçambique

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

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

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

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

Prof^ª. Doutora Vera Chaia, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil
Mestre Francisco Caloia Alfredo, Universidade Evangélica Sinodal de Angola e UESA/Cidade do Lubango
Prof^ª. Doutora Andrea Moassab, Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Brasil
Prof. Doutor Artur Manuel Sarmento Manso, Universidade do Minho, Portugal
Prof^ª. Doutora Paula Cristina Moreira da Silva Pereira, Universidade de Porto, Portugal
Prof. Doutor Bento Rúpia Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique
Prof. Doutor Guilherme Basílio, Universidade Pedagógica, Moçambique
Mestre Bernardino Cordeiro Feliciano, Universidade Pedagógica, Moçambique
Prof^ª. Doutora Maria João Couto, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof^ª. Doutora Amélia Maria Polónia da Silva, Universidade do Porto, Portugal
Prof^ª. Doutora Paula Maria de Carvalho Pinto Costa, Universidade do Porto, Portugal
Mestre Mário Alberto Viegas, Universidade Pedagógica, Moçambique
Prof. Doutor Martinho Pedro, Universidade Pedagógica, Moçambique
Mestre Aurélio Ginja, Universidade A Politécnica, Moçambique
Prof. Doutor José Raimundo, Universidade Pedagógica, Moçambique
Mestre Jochua Baloi, Universidade São Tomás de Moçambique
Prof. Doutor Rufino Adriano, Universidade Pedagógica, Moçambique
Mestre Amade Barasa, Universidade Pedagógica, Moçambique
Prof. Doutor Paulo Miambo, Universidade Pedagógica, Moçambique
Prof. Doutor Allan da Silva Coelho, Universidade de Metodista de Piracicaba- S. Paulo/ Brasil
Prof. Doutor Carlos Eduardo Pinho, Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ Brasil
Prof. Doutor Sílvio Gallo, Universidade Estadual de Campinas/ Brasil

Revisão e Preparação de Textos

Mestre Araújo Domingos, Instituto Superior de Artes e Cultura, Moçambique
Dr. Benedito Tomé Espondene, Universidade Pedagógica, Moçambique
Dr. João Chimene Júnior, Universidade Pedagógica, Moçambique

Tradução e Revisão

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

Design e Capas

Dr. Armando Maxaieie

Editoração e Diagramação

CIUP- Universidade Pedagógica

Financiadora: Universidade Pedagógica

Título: SÍNTESE (Publicação Semestral) Edição: 2017

Propriedade: FCSF/UP

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

Registo internacional: ISSN 2518-4032

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

Emails: sintesefcsf@up.ac.mz/revistasintesefcsf@gmail.com

Acesso: www.revista.up.ac.mz

Índice

Editorial	6
Mudança de “Arma” para “Pomba” na Bandeira da República de Moçambique: (im)Possibilidades)	8
A Reinserção das Autoridades Tradicionais nos Órgãos Locais do Estado: o caso do Distrito Municipal da Ka Tembe em Moçambique	21
Línguas e Tradições: o caso de algumas cerimónias tradicionais.....	38
Influência das Políticas Educacionais do Banco Mundial na Educação Básica moçambicana .	50
A Crise da Autoridade Educativa	62
Desejo de Classe e Ambivalência Discursiva: a FRELIMO durante a Luta Armada	80
Das Teorias da Demarcação às Consequências da Aplicação da Ciência	96

Editorial

A síntese número 12 é composta por sete artigos das áreas de História, Sociologia, Filosofia e Antropologia. No campo de Sociologia temos dois artigos: um destes artigos reflecte sobre a possibilidade de trocar alguns símbolos que nutriram Moçambique socialista. O autor da “Mudança de “Arma” para a “Pomba” na Bandeira da República de Moçambique” defende que não faz sentido a bandeira da República de Moçambique continuar a ostentar aqueles símbolos, pois, o país mudou a sua orientação ideológica, isto é, do socialismo para o capitalismo e do monopartidarismo para multipartidarismo e, mormente, a necessidade de inculcar à nova geração de valores de paz, comunhão, harmonia social e o bem comum. O segundo artigo problematiza as interferências do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional no desenho das políticas educacionais em Moçambique. O autor pleiteia que as instituições do *Bretton Woods*, ao esforçar o Estado moçambicano a optar pelo neoliberalismo, acabam por fragilizar o sector da educação. De facto, a Educação deve ser a tarefa fundamental do Estado e não dos privados.

Na área de história, temos de igual modo, dois artigos: o primeiro critica o Estado moçambicano pelo facto de não ter respeitado a cultura, a tradição, os valores locais, no processo de legitimação das autoridades locais. Este facto cria conflitos entre a tradição e a modernidade. O segundo artigo discute o dualismo colonial que consiste na abordagem dos factos histórico vistos do ângulo do colonizado e do colonizador. O artigo termina apresentando algumas notas documentais sobre a política interna e externa da FRELIMO.

A Filosofia apresenta dois artigos: um sobre a “Crise da Autoridade na Educação”, onde o autor afirma que a crise é provocada pelos valores que os modernos elegeram para si. Para o autor, a crise de autoridade que se vive hoje é a terceira, pois, a primeira foi a do humanismo italiano e a segunda é atribuída a Rousseau. O segundo artigo refuta o conceito de significado ou de sentido para a demarcação entre a ciência e a metafísica. Para o autor a metafísica não é carente de sentido, visto ser, ela própria, uma forma de conhecimento.

O artigo intitulado “Línguas e Tradições: O Caso de Algumas Cerimónias Tradicionais” situa-se entre os domínios da Antropologia e Filosofia. Antropologia porque abarca línguas e as cerimónias tradicionais procurando trazer o significado cultural e filosofia porque o nível de abstracção, patente no texto, é muito elevado.

Finalmente, as áreas abrangidas e os temas discutidos pelos articulistas neste número não só são actuais e pertinentes, como também constituem uma contribuição inequívoca para o crescimento das academias moçambicanas.

António Xavier Tomo

Novembro de 2017

Mudança de “Arma” para “Pomba” na Bandeira da República de Moçambique: (im)Possibilidades)

Araújo Domingos¹

Resumo

Após o Acordo Geral da (AGP) de 1992, a *media* e esfera pública moçambicana em geral têm testemunhado opiniões ou debates acesos sobre a (des)necessidade da troca da arma por uma pomba na bandeira da República de Moçambique. As razões invocadas para a necessidade de tal operação variam destacando-se a necessidade de formação duma sociedade pacífica (em especial para geração que não conheceu a guerra dos 16 anos), a reconciliação efectiva, a desmilitarização das mentes, etc. O presente ensaio bibliográfico tem como objectivo geral analisar o debate sobre a relevância ou não da troca da arma por pomba na bandeira da República de Moçambique. O ensaio argumenta que a (im)possibilidade da troca de arma por pomba depende do nível de “criative destruction” que resulta desse processo e do capital e posição dos seus beneficiários.

Palavras-chave: Destruição criativa, Capital, Função manifesta, Função latente

Abstract

The 1992 Mozambique post-peace agreement has engendered a debate on media or public sphere in general on the need or not of changing gun by pigeon on the Mozambican national flag. Many reasons have been invoked, outstanding the need for sewing a pacifist society (especially for the generation which has not witnessed the 16-year-mozambican war), effective reconciliation, mind demilitarization, etc. As general goal, the present essay aims at analyzing the debate on the relevance or not of changing the gun by pigeon on the Mozambique national flag. The present bibliographical essay argues that the (im)possibility of replacing gun by a pigeon on the Mozambican national flag depends on the “creative destruction” which this process entails or might spark/trigger and the capital and position of its beneficiaries.

Keywords: “Creative destruction”, Capital, Manifest function, Latent function

Introdução

Após 10 anos de luta armada de libertação nacional contra o colonialismo português (1964-1974), luta protagonizada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Moçambique tornou-se independente em 1975. Após a proclamação da independência, por um lado o governo português entregou o país à Frelimo, que consequentemente tornou-se num partido-Estado por um lado o

¹ Com BA Degree em Filosofia pelo St. Bonaventure College—actual St.Bonaventure University (Lusaka-Zambia), Licenciatura em Sociologia pela Universidade Eduardo Mondlane- Moçambique, Mestre em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento, pela mesma Universidade. Docente de Sociologia no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC).

E-mail: araujomeque@hotmail.com

partido-Estado adoptou o socialismo e economia centralmente planificada como orientação político-económica. Como necessidade de qualquer Estado, o partido-Estado criou um emblema, hino nacional e uma bandeira da República. Com a necessidade de apreensão da história de libertação nacional pela bandeira nacional, foi colocado nela - para além de outros símbolos – a arma. Tanto a entrada de Moçambique na economia liberal em 1987 (através da sua adesão às instituições da Bretton Woods – Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – e consequente Programa de Reabilitação Económica) como na democracia liberal em 1992 (através do Acordo Geral da Paz) não retiraram os símbolos inscritos na bandeira nacional, excepto o hino nacional, a constituição da República e a Liberalização da economia, etc. Desde 1992, à exemplo de outras mudanças previamente descritas, tem havido debates na esfera pública moçambicana sobre a possibilidade ou não de substituição da figura de arma por pomba na bandeira nacional, por vários factores dentre os quais para reflectir o momento actual de paz que Moçambique se encontra, reconciliação efectiva, pacificação das mentes, etc.

O presente ensaio tem como objectivo reflectir sobre a necessidade da possibilidade ou não de substituição de arma por pomba na bandeira da República de Moçambique. Par tal (objectivos específicos) o ensaio vai analisar as origens e funções dos símbolos, mudança de arma para pomba na bandeira da República de Moçambique e as (im)possibilidades de tal operação. Essa sequência se refere também à forma como está estruturado o ensaio, acrescentando porém a conclusão. O ensaio se baseia na revisão bibliográfica.

A pertinência social do tema tem a ver com o facto que os símbolos fazem parte das representações sociais de que se serve qualquer Estado ou sociedade (sua produção/criação, manutenção e reprodução) e constituem fontes de acção colectiva de indivíduos e grupos sociais porquanto são fontes de identidades. Academicamente pretende-se aprofundar e suscitar mais debates sobre o assunto.

1. Origens e Função dos Símbolos

Os símbolos surgem da necessidade dos homens exteriorizarem ou reificarem pensamentos, ideias, emoções, etc. Dos vários conceitos de homem, o de John Dewey e Alfred Korzybski é marcante no sentido de que para eles o carácter marcante do homem e que o distingue bastante de outros animais é o uso de símbolos (Rapoport 1955), que o permitem acumular e transmitir conhecimentos, experiências, etc.

“...this process of accumulating knowledge, which Korzybski called time-binding is accomplished by the use of symbols. Since the use of symbols, like time-binding, is also a crucial and unique characteristic of man, it is proper to call man a symbol-user and to make the study of the symbolic process central to the study of man” (Rapopoat 1955: 180)².

Símbolo difere de signo no sentido de que o segundo diz respeito a um estímulo sobre o qual a resposta já está dada ou condicionada enquanto símbolo evoca resposta somente em relação a outros símbolos, isto é, tal como em termos gramaticais é relacional, de tal modo que em diferentes lugares pode significar coisas diferentes. Ademais um símbolo não pode ser devidamente definido fora do seu contexto “...*the same symbol in different contexts can elicit essentially different responses...*” (Rapopoat 1955:180-181). A segunda característica dos símbolos segundo o mesmo autor é que os símbolos são lógicos, no sentido de que através deles se prescrevem relações entre algumas asserções. A terceira característica é a abstracção no sentido de que permitem a aquisição dum repertório simbólico maior que o de signo. A quarta característica dos símbolos é o seu carácter metafísico, isto é, constituem modelos sob os quais se formam ideias, percepções e pensamentos e a última característica é psico-social no sentido de influência do aspecto psicológico na vida real dos indivíduos. Resumindo temos 5 características dos símbolos: gramatical, lógica, abstracta, metafísica e psico-social (Rapopoat 1955: 183).

Para Ricoeur símbolo se refere a estrutura significativa com significado primário e secundário, mas que a apreensão do significado secundário depende do primário e que contrariamente aos signos, símbolos encerram em si significados latentes profundos, que têm de ser escavados.

“I define ‘symbol’ as any structure of signification in which a direct, primary, literal meaning designates, in addition, another meaning which is indirect, secondary, and figurative and which can be apprehended only through the first” “... Whereas mere signs hold only manifest meanings, symbols on the contrary carry much deeper, latent meanings behind the patent ones. This is why opacity characterizes all symbols because their latent meaning is not directly manifested and hence, not immediately discernible. In any event, “this opacity constitutes the depth of the symbol” and indicates that every symbol is “an enigma” in the sense that they are something like a puzzle which challenges the interpreting intelligence to penetrate into its depth “slowly and with difficulty.”³ (Itao 2010:3)

²[...este processo de acumulação de conhecimento, que Korzybski chamou por compressão do tempo atinge-se pelo uso de símbolos. Dado que o uso de símbolos, como compressão do tempo é crucial e ao mesmo tempo característica única do Homem, é lógico conceber o Homem como o que usa símbolos e tornar central o processo de criação simbólica no estudo do Homem] (Tradução do autor do artigo)

³ [Defino “símbolo” como qualquer estrutura de significação, em que o significado primário, literal designa, em adição, outro significado indirecto, secundário, figurativo e que somente pode ser apreendido através do primeiro significado” “...tal como meros sinais somente carregam somente um significado manifesto, os símbolos pelo contrario carregam

De Aristóteles aprendemos que o ser humano é essencialmente social (Stumpf 1993). O carácter social do Homem implica necessariamente comunicação, porquanto está implícita a vida colectiva ou grupal. A história nos mostra a necessidade da existência de símbolos porquanto meios pelos quais comunicamos e sem comunicação dificilmente se podia imaginar a vida em sociedade ou colectiva. A relevância e função de símbolos vêm expressas em vários ramos do conhecimento desde o totemismo durkhemiano (totem como símbolo de identidade, fonte de coesão psico-social, sociedade-objectificada) (Durkheim 1993) na ideia auto-projecção de Feuerbach (Stumpf 1993), na psicologia de Ricoeur (a vida como intermediada por símbolos ou mitos – hermenêutica de suspeita – a de epoché- e a de fé) (Itao 2010: 4), na construção de impérios pré-modernos e Estados modernos (criação de bandeiras, emblemas, etc.). De Ricoeur podemos deduzir que a vida em sociedade é um conjunto de símbolos (matemáticos, químicos, linguísticos, políticos, etc.). Seja como for é por intermédio de símbolos que as nossas ideias singulares ou colectivas (coisas abstractas) se reificam (coisificação), objectificam, institucionalização durkheimiana (Durkheim 1993) e assim podemos comunicar.

Do funcionalismo de Malinowski ou de Durkheim somos impelidos à necessidade e funcionalidade dos símbolos porquanto segundo esta perspectiva nada é por acaso, mas sim à exemplo do organismo humano cada parte é necessária (em oposição à contingência) ao funcionamento e equilíbrio do todo. Com base em Merton (Ferreira et al 1995) somos encorajados a notar a contingencialidade de coisas ou fenómenos pois eles não são necessários mas sim contingentes, porquanto nem todos são benéficos ao equilíbrio e funcionamento harmoniosos do todo e nem todos são indispensáveis mas sim contingentes, aliás existem seus respectivos sucedâneos que podem desempenhar mesma função ou muito mais melhor. Daí deriva a questão ou debate sobre a necessidade ou contingência da manutenção dos símbolos!

No sistema comunicativo linguístico emissor-canal-receptor podemos colocar os símbolos como canal e na distinção significado-significante os símbolos recaem no segundo termo. Recaindo no segundo termo torna-se claro que o significado que atribuímos aos símbolos não é natural mas sim

um significado profundo, latente, atrás do significado patente. Por isso que a opacidade é característica de todos os símbolos, porque os seus significados latentes não são directamente manifestos, e assim não directamente discerníveis. Em qualquer evento, “esta opacidade constitui a profundidade do símbolo”, e mostra que todo o símbolo é um “enigma”, no sentido de que constitui algo parecido com o um “quebra-cabeça” que desafia a inteligência interpretativa para penetrar na sua profundidade “paulatinamente e com dificuldade”] (Tradução do autor do artigo)

artificial ou pura e simplesmente uma construção social. Como uma construção social à partida nos remete à relações de poder, *discourse* (discurso), *statements* (enunciados), *discursive practice* (prática discursiva), conhecimento ou simplesmente a “regimes de verdade” Foucauldianos porquanto segundo Foucault existe uma ligação entre discurso, conhecimento, poder, e práticas sociais (Hall e Gieben 292-295) (Brass 2000: 306). O poder aqui expresso pode se revelar nas suas diferentes vertentes (Weberianas, Marxistas, Giddensianas, Bourdieunianas, etc). Seja como for é necessário notar que enquanto construção social não existe ligação intrínseca entre o significante e o significado no referente à criação de símbolos por se estar em frente à jogos de interesses e processos de luta pela legitimidade. Daí que Rapoport (1955) afirma que o facto de nos distinguirmos dos outros animais através do uso e reacção à símbolos não nos faz melhores ou piores dos outros animais.

“If it were not for our ability to use symbols and to react to symbols, we would be no better and no worse off than the other animals. That we would not be any better off (in our anthropocentric sense of "better") is quite obvious, since our incomparably greater control over our environment results directly from the process of time-binding, the power of transmitting (by symbolic language) accumulated racial experience to succeeding generations . But it is important to note that we would also be no worse off than the other animals . For this "secretion," as I have called our symbolic or semantic environment, doubtless contains, in addition to "growth hormones," also powerful "toxic products.” (Rapoport 1955:185)⁴

Na mesma senda ele diz:

“In other words, symbols enable us to learn with astonishing rapidity (by utilizing the experiences of others) not only a great many useful things but also a great many things that aren't so. This applies to collective and to individual knowledge.....general semanticists have been gravely concerned with these matters. They have been impressed with the idea that both man's greatness and his madness rest on his preoccupation with symbols” (Rapoport 1955:186)⁵

⁴ [Se não fosse pela nossa habilidade em usar e reagir a símbolos, não seríamos nem melhores nem piores que os outros animais. Que não seríamos melhores (no nosso sentido antropocêntrico de “melhor”) é de veras óbvio, dado que o nosso incomparável grande controlo sobre o nosso ambiente resulta directamente do processo de compressão do tempo, o poder de transmitir (através da linguagem simbólica) a experiência racial acumulada para gerações seguintes. Mas é importante que não seríamos nem por isso piores que os outros animais. Por essa “secreção”, tal como considerei o nosso ambiente simbólico ou semântico, sem dúvidas, em adição a ‘hormonas de crescimento’, também poderosos “produtos tóxicos”] (Tradução do autor do artigo)

⁵ [Em outras palavras, os símbolos permitem nos ler com uma admirável rapidez (pelo uso da experiência dos outros) não somente muitas coisas utilitárias mas também muitas coisas que não são. Isto é aplicável tanto ao conhecimento colectivo como ao individual Os semânticos generalistas estiveram muito interessados nesses assuntos. Foram impressionados com a ideia de que tanto a grandeza do Homem quanto a sua loucura baseiam-se na preocupação do Homem com os símbolos] (Tradução do autor do artigo)

Desses extractos acima podemos ver que os símbolos fazem parte do que chamamos de cultura de grupos linguísticos, Estado ou sociedade como um todo na perspectiva de criarem práticas objectivas derivadas do significado psicológico adstrito aos símbolos (neste sentido estaríamos analogamente a nos referirmos às funções manifestas e latentes Mertonianas posteriormente desenvolvidas por Boudon na perspectiva de poderem reforçar, serem neutras ou serem perversas às funções manifestas (Boudon 2014).

Filosoficamente o debate sobre a necessidade ou contingência de símbolos pode nos levar ao debate sobre os universais entre os nominalistas e realistas (Stumpf 1993), mas que sociologicamente falando inclinaríamos mais para o realismo no sentido de que símbolo não é algo absolutamente arbitrário, sem influência na vida prática, quotidiana, real das pessoas.

2. Enquadramento Teórico

O presente artigo ancora-se em duas perspectivas teóricas. Os conceitos de *função manifesta* e *função latente* de Merton (Ferreira et al 1995); (Holmwood s/d: 4); (Moore: 2002:356). Reagindo ao funcionalismo absoluto de Malinowski, Merton apela à necessidade de se distinguir entre os fins conscientes da acção dos indivíduos e as funções objectivamente desempenhadas pelas suas práticas/acção e daqui Merton cunha os conceitos de função manifesta e latente respectivamente. Assim, Merton se atém, não somente ao resultado da acção consciente ou premeditada, mas ao estudo das consequências observáveis ou objectivas de práticas. Neste sentido, função manifesta diz respeito aos objectivos formalmente ou intencionalmente desejados ou declarados e função latente se refere às consequências objectivas da acção, não propositados ou declarados como intenção primeira da acção. A segunda perspectiva teórica se refere ao conceito de “creative destruction” (destruição criativa), que se refere às mudanças sócio-económicas e culturais que implicam re-estruturação socio-económica e cultural, re-hierarquização, rebaralhamento da estratificação social vigente e que promovem o desenvolvimento inclusivo de massas (Acemoglu e Robinson 2012, Cap.15).

3. Da Arma à Pomba na Bandeira da República de Moçambique

Na parte I, afirmamos que os símbolos são constructos sociais e sendo assim envolvem “relações de poder” Foucauldianas (Brass 2000: 306) em todo o processo de produção, distribuição, consumo e legitimação. Assim o é porque envolve a satisfação e maximização de interesses de grupos em

detrimento de outros. Este processo diz respeito não somente às sociedades com menor divisão de trabalho social durkheimianas mas inclusive às mais complexas sociedades capitalistas. O carácter gramatical da arma se refere ao contexto moçambicano e o processo pelo qual surgiu Moçambique independente (luta armada) e o lógico se refere à obrigatoriedade de todo o cidadão respeitá-lo e a parte metafísica já está em nós no sentido de que esta noção enformou e ainda enforma a nossa cosmovisão política como Estado soberano e a função psico-social releva do facto de que esta ideia de luta através de luta sangrenta (armada) tem consequências práticas no nosso dia-a-dia político, económico, social e cultural. Ora como função manifesta Mertoniana a arma simboliza o processo pelo qual Moçambique independente se constituiu mas entre várias funções latentes temos a construção de coesão social, unidade psicossocial, densidade moral durkheimianas - idênticas ao totemismo durkheimiano (Durkheim 1993). A luta de libertação nacional tem actores ou protagonistas históricos (no caso concreto os veteranos da luta armada de libertação nacional) que parte dela vive e constituiu-se como elite política, económica e cultural de Moçambique. Assim, tal como em cada missa católica relembramos o sofrimento, paixão, morte e ressurreição de Jesus Cristo, sempre que celebramos os dias 3 de Fevereiro, 25 de Junho e 25 de Setembro e rodeamos as praças, latentemente estamos a exorcizarmo-nos da necessidade de relembrar e trazer à tona (ao presente) os feitos dos heróis dessa luta (sofrimento, morte, etc.), que para eterna lembrança do processo de criação do Estado moçambicano (através da luta de libertação nacional) criaram o símbolo de arma na bandeira nacional. Uma vez que latentemente a arma não se cinge somente à diacronia (lembrança do passado) mas também sincronia (trazer o passado ao presente, tal como na missa católica) a arma simboliza o papel dessas figuras heróicas, a necessidade de serem sempre lembrados e respeitados os seus lugares no presente. Assim, na perspectiva de *estruturação* Giddensiana (Giddens 2000: 43), o presente e o passado se influenciam e reforçam mutuamente. Vislumbra-se menos convincente e até de certo modo heresia ou sacrilégio que um cristão ou um grupo de cristãos prepussem a mudança da “cruz” como sinal da cristandade (todo sentido de sofrimento e morte de Jesus estaria a ser “apagado”, e não se imagina a cristandade sem essa figura de Jesus sofrido por nossa causa! Tal é o sinal da “arma” que simboliza o sofrimento de moçambicanos para libertarem um povo (o povo moçambicano)!

Assim, uma vez que o símbolo não vale por si mesmo (mera figura) mas por aquilo que aponta (significado socialmente construído) a arma constitui um apelo constante à reverência ou veneração a essas figuras heróicas da constituição de Moçambique independente. Na lógica durkheimiana

(Durkheim 1993) ou Feuerbachiana (Stumpf 1993) trata-se de mecanismo de auto-adoração, auto-projecção, auto-eternização, auto-legitimação e mecanismo de legitimação social, etc. Nessa vertente o determinismo histórico de luta pela independência parece mais poderoso do que o da guerra dos 16 anos, conducente ao actual debate da necessidade de pomba e remoção de arma. Ademais a arma constitui um dos mecanismos de ‘distinção’ bourdieuniana porquanto os torna escassos, raros, caros ou distintos das massas uma vez que não se pode incluir mais actores nessa classe simplesmente por constituir um facto histórico, consumado, do passado, irreversível.

Assim sendo, retirar a arma da bandeira nacional não se trata somente dum mero exercício de tirar ou apagar uma figura no sentido filosófico nominalista, trata-se de tirar todo o significado adstrito à arma. Isto significa relegar ao segundo plano ou “apagar” o sentido da luta armada de libertação colonial a favor do da guerra dos 16 anos e correspondente sobrevalorização da era da dos acordos de paz de Roma de 1992; relegar ao segundo plano ou “apagar” os actores dessa guerra, seu prestígio, distinção; cortar o suporte ou a parede sob a qual ancoram e derivam o prestígio de que gozaram e gozam até hoje (na linguagem quotidiana de jogos de cartas seria retirá-los o “A”); obrigá-los à auto-alienação; suicídio (dado que muitos deles não se concebem sem essa arma, fonte da legitimidades de oportunidades, posições, prestígio, etc.).

A sociedade moçambicana, como qualquer outra é feita de desigualdades/estratificação sociais onde um dos factores para tal diferenciação e legitimação é a participação significativa na luta de libertação colonial. Esta classe no sentido weberiano (Ferreira et al 1995), tal como acontece em alguns dos países africanos cuja independência envolveu guerra sangrenta, constitui a elite política, económica e cultural e ainda é esta classe que guia os destinos políticos, económicos, sociais e culturais desses países. As suas posições têm sido menos questionadas ou legitimadas devido ao seu percurso histórico na luta pela libertação colonial dos seus países.

O fenómeno de institucionalização e reprodução dessa elite tem sido feito de vários modos tais como a criação de associações ligadas aos antigos combatentes tais como a Associação dos Combatentes de Libertação Nacional (ACLIN), criação de ligas juvenis partidárias e que constituem mecanismos “reprodução social”⁶ bourdieunianas.

Do exposto nesta parte, podemos ver que tirar a arma da bandeira nacional não se trata de mero exercício nominalista mas sim um processo político, económico, cultural que gera perdedores e

⁶ Mecanismos pelos quais as “classes” sociais (nas suas diferentes vertentes: Durkheimianas, Marxistas, Weberianas, Bourdieunianas, etc.) se reproduzem, garantindo assim a sua perenidade nas sociedades.

vencedores, porquanto pode ter vantagens e dividendos para alguns em detrimento de outros. A questão que se coloca é quem ganha e quem perde pela manutenção ou remoção da arma na bandeira nacional? Ou, se formos nominalistas, nada afecta? Até porque a mudança de mera figura ou símbolo não tem nenhum efeito significativo económica ou socialmente, a não ser somente efeito psicológico?

Partimos da hipótese de que a (im)possibilidade da troca de arma por pomba na bandeira nacional depende do nível de “destruição criativa” que resulta desse processo e do capital e posição dos seus beneficiários.

4. A (Im)Possibilidade da Troca da Arma por Pomba na Bandeira Nacional moçambicana

Ao estilo da *Riqueza das Nações* de Adam Smith, Acemoglu e Robson (2012), através da sua obra “*Why Nations Fail*” percorrendo quase o mundo inteiro tentaram explicar a razão pela qual alguns países tendem a prosperarem eternamente enquanto outros se pauperizam eternamente. A obra mostra o papel determinante de instituições políticas e económicas no desenvolvimento socio-económico dos países. Um dos conceitos-chave e cruciais para tal desenvolvimento é o de “creative destruction”. À exemplo de vários exemplos históricos de vários países tal como na Inglaterra, Acemoglu e Robinson (2012) mostram que para que haja um desenvolvimento socio-económico significativo, no sentido de desenvolvimento inclusivo é preciso aceitar o que denominou de “creative destruction”, caso contrário continuar-se-ia com instituições meramente “extractivas”. Atendendo que as sociedades são vertical e horizontalmente estratificadas, o conceito de “destruição criativa” se refere à dificuldade que os detentores do poder político (elite política), que no nosso caso coincide com a elite e o poder económico, enfrentam em aceitar qualquer inovação social, económica e cultural - por mais impacto socio-económico que traga para a maioria da população - que mexa ou desestruture a sua posição e capital social, económico, cultural, prestígio ou simbólico, isto é, que implique rebaralhamento dessa estrutura hierárquica de modo a recolocá-los numa hierarquia relativamente inferior ao de então.

A troca da arma por pomba na bandeira nacional implica não somente uma tentativa de re-escrita da história de Moçambique ao subestimar a luta de libertação colonial mas também uma “destruição criativa” no sentido de que implica uma desestruturação, rebaralhamento, queda do muro no qual está ancorada a elite político-militar que governa Moçambique independente.

Constitui “destruição criativa” porquanto “destruição” retira o factor exclusivista, restrictivista, distitintivista, elitista que a luta de libertação nacional confere aos seus protagonistas minoritários, que já não pode ser mais possuído por mais ninguém a não ser por aqueles que já o têm, pois a luta de libertação nacional é histórica e única. A troca da arma por pomba constitui “destruição criativa” porque abre espaço para a entrada em cena de indicadores indefinidos, abertos para qualquer cidadão nacional alcançar o mesmo prestígio que se tem pelo protagonismo na guerra pela independência nacional. Em geral todos os antigos combatentes podem sofrer a “destruição criativa” pela retirada da arma no sentido de correrem o risco de verem o seu papel histórico e prestígio actual “apagados”.

A “pomba” por sua vez, como símbolo e que remete a um significado, no caso concreto o acordo geral de paz de Roma de 1992, vai necessariamente criar mobilidade vertical de outras figuras no cenário político tal como o é a “arma”. Para além dos veteranos da luta de independência nacional, o acordo geral de paz trouxe à ribalta no cenário político moçambicano outros actores tais como partidos políticos, igrejas, organizações não-governamentais para além de outras organizações internacionais e nos acordos de paz os veteranos da luta aparecem mais personificados ou personalizados em detrimento da classe como um todo. Acresce-se o facto de que de acordo com a circulação das elites num momento de paz os actores em destaque tendem mesmo a ser diferentes dos militares. A pomba em lugar da arma implica trazer mobilidade vertical de outros actores e tentativa de “apagar” os feitos históricos, prestígio, capital e os *loci* actualmente ocupados pela elite dos veteranos de luta.

A dificuldade em aceitar a mudança reside não somente por um lado da dificuldade de perder o peso heróico histórico mas principalmente por não querer perder os dividendos actuais derivados deste passado ou arma (funções latentes), para além do facto desse passado constituir o único dado adquirido, consumado, seguro o qual os distingue e que jamais ninguém nele fará parte. Contrariamente o momento da paz, para além de constituir o presente (que é e não é em simultâneo-efémero. escorregadio), que não está definido, para além de envolver outros actores mais preponderantes do momento de paz, não representa melhor ou não faz destacar os veteranos de luta tanto quanto como a “arma” o faz.

Dado que os detentores do capital derivado da arma coincidem com os detentores actuais do poder político e económico, torna-se extremamente irracional aos seus olhos tirar a arma, que na linguagem comum seria “*dar tiro aos próprios pés*”. Sem querer ser dualista e economicista, pelo

menos a base marxista assegurou nos que os que dominam na infra-estrutura (economia) também o fazem na super-estrutura (o mundo de ideias ou representações ou ideologia: direito, política, simbologia, enfim cultura, etc.) porquanto é nela que asseguram a legitimidade e reprodução do “*status quo*”, “ordem social” da infra-estrutura, etc. Assim dificilmente a classe política moçambicana, que coincide com a dos veteranos de luta de libertação nacional, que também em muito coincide com a classe económica vai aceitar piamente que se troque a arma por pomba porquanto constitui “suicídio”, isto é, implica cortar a base sob a qual reside a sua legitimidade e prestígio, que lhes abre oportunidades a outras esferas sociais. Dificilmente como dominadores das relações infra-estruturais irão permitir a emergência duma superestrutura que contradiga a as relações infra-estruturais. O custo de oportunidade da troca da arma por pomba será muito maior para os veteranos de luta do que para a sociedade civil, partidos políticos da oposição, organizações não-governamentais, etc. Assim sendo vislumbram-se escassas possibilidades da aceitação pacífica da troca da arma por pomba porquanto implica aceitação de “destruição criativa” da ordem político-económica e social moçambicana. A aceitação implica a desestruturação e reestruturação dos capitais políticos, económicos, sociais, *status quo* que os antigos combatentes até aqui ostentem e usufruem e estando eles próprios ainda em frente dos destinos do país dificilmente o farão sem resistência. A criação dum mundo de representações que não acomode os interesses dos antigos combatentes (bandeira nacional com pomba e sem arma) e que ponha em causa ou secundarize os seus feitos históricos (como libertadores da pátria) - fonte identitária, de sua heroicidade, prestígio social, legitimidade, lugar, etc, não seria procedente segundo a lógica marxista pois constitui uma “destruição criativa” de Acemoglu e Robinson (2012). Até então a história mostrou-nos que o poder não se dá, conquista-se, mas que qualquer um que ascenda ao poder a primeira tendência é de o manter a qualquer custo (Machiavelli 1515). Ora a manutenção do poder é em grande medida feita ou auxiliada por símbolos (representações sociais) que o reforcem e o legitimem e não o contrário ou perversidade de funções latentes (Boudon 2014).

Os símbolos, pese embora sejam constructos sociais, constituem um outro elemento crucial na formação dos estados-moderno, nações-estado ou “sociedades imaginárias” Andersonianas, principalmente como fontes de identidade nacional (que muitas nações construídas - via de força armada ou não - necessitam por muitas delas serem formadas sobre outras nações- tal como é Moçambique). Ora os símbolos tendem a manter as narrativas da criação das nações, suas origens, mitos, continuidade, eternização do tempo, tradição, etc num processo que envolve relações de

poder pois é sempre influenciado por interesses de grupos variados “... *But often this very return to the past conceals a struggle to mobilize "the people" to purify their ranks, to expel the "others" who threaten their identity, and to gird their loins for a new march forwards...*”⁷ (Hall et all 1992: 615). Assim sendo torna-se ainda mais difícil que todo esse passado histórico que a arma vem assegurando não só ao país mas também aos seus protagonistas até então seja mortificado a favor de pomba. Esta dificuldade resulta por um lado pelo facto dos veteranos de luta constituírem os possíveis perdedores e com alto custo de oportunidade caso a arma seja retirada, mas por outro lado os mesmos coincidem em grande parte com a elite política e económica moçambicana, isto é, os com mais poder de barganha ou negociação em relação aos actores da pomba – facto este que dificulta o sonho da implantação da pomba em detrimento da arma.

5. Considerações finais

O presente ensaio aborda o debate aceso na esfera pública moçambicana sobre a necessidade da troca da arma por pomba na bandeira nacional moçambicana. Do exposto ilustra-se uma acção menos provável e se o for com alta dose de resistência pois implica “destruição criativa” para os veteranos de luta armada os quais terão alto custo de oportunidade comparando com os actores da era da paz (partidos políticos, organizações não-governamentais, organizações internacionais, igrejas, etc.). A resistência à mudança surge não somente pela função manifesta da arma de constituir o símbolo de luta pela independência nacional e memória colectiva mas principalmente pelas funções latentes adstritas à ela tal como fonte de poder, distinção, legitimidade, prestígio, (ou capital social, económico, cultural e simbólico bourdieunianos) e oportunidades para os veteranos de luta armada.

6. Referências Bibliográficas

ACEMOGLU, Daron e ROBINSON, James A. *Why Nations Fail. The Origins of Power, Prosperity and Poverty.* Crown Publishers. New York, 2012

BOUDON, Raymond. *Papers. Revista de Sociologia* 99/4.UAB. Outubro-dezembre 2014, vol. 99, núm. 4, p. 421-629

⁷ [Mas muitas vezes esse retorno ao passado oculta em si a luta par “mobilizar” pessoas para purificar as suas posições sociais, repelir os “outros” que ameaçam a sua identidade, e fecharem-se para uma nova marcha adiante] (Tradução do autor do artigo)

BRASS, Paul R. *Foucault Steals Political Science*. 1905 East Blaine Street, Seattle, Washington, Annu. Rev. Polit. Sci. 2000.

DURKHEIM, Émile. *Las Formas Elementales De La Vida Religiosa*. Madrid. Alianza Editorial, 1993

FERREIRA, Carvalho et al. *Sociologia*. Lisboa: McGraw-Hill,1995.

GIDDENS, Anthony 8ª Edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

Giddens, Anthony. *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*. Celta Editora. Oeiras, 2000

HALL, Stuart e GIEBEN, Bram. *Formations of Modernity*. Polity Press. Cambridge, 1992

HALL, Stuart. The Question of Cultural Identity. Apud: Hall, S. et al. *Modernity and Its Features*. Cambridge: 1992

HOLMWOOD, John. *Functionalism and Its Critics. Historical developments and theoretical approaches in sociology – Vol. II, S/d*

ITAO, Alexis Deodato S. *Paul Ricoeur's Hermeneutics of Symbols: A Critical Dialectic of Suspicion and Faith*. Kritike Volume Four Number Two (December 2010) 1-17.
http://www.kritike.org/journal/issue_8/itao_december2010.pdf

MACHIVAELLI, Niccolò. The Prince. Trans. W.K.Marriott. 1515

MOORE, Stephen. *Sociologia*. Publicações Europa-América. Mira-Sintra, 2002.

RAPOPOAT, Anatol. *The Role of Symbols in Human Behavior*. Spring, 1955, Vol. XII. nº 3

STUMPH, Samuel Enoch. Revised Fifth Edition. *Socrates to Sartre. A History of Philosophy*. New York et al. McGraw-Hill, Inc, 1993.

Holmwood s/d: 4); (Moore: 2002:356

A Reinscrição das Autoridades Tradicionais nos Órgãos Locais do Estado: o caso do Distrito Municipal da Ka Tembe em Moçambique

Hermenegildo Lange⁸

Resumo

O presente artigo parte de um pressuposto segundo o qual, é provável que a legitimação das autoridades tradicionais, como um acto político não tenha sido acompanhado por dispositivos legais que reconheçam as práticas culturais locais como património das respectivas comunidades. Nisto, constata-se que, primeiro, o papel do Poder Tradicional foi reduzido durante o período colonial, e, segundo, foi praticamente banido no período pós-independência, passando a actuar na obscuridade. Em seguida, procura-se explorar o contexto da reintrodução das autoridades tradicionais no cenário político nacional a partir da publicação do Decreto 15/2000 de 20 de Junho, o que permitiu perceber as dificuldades existentes para a integração destes agentes no sistema político do Estado Moderno. Assim, na essência, este estudo põe em evidência a questão do conflito entre a tradição e a modernidade na execução do poder local.

Palavras-chave: Autoridade, Tradição, Cultura, Sociedade, Poder e Tradicional.

Abstract

This paper starts from the assumption that the legitimacy of the traditional authority, as a political act, was not accompanied with a legal dispositive which recognize the local cultural customs as patrimony of the respective communities. It is noticed that first, the role of the traditional power was reduced during the colonial period, and, second, that it was practically banned in the post-independence period, then acting in obscurity. It aims at exploiting the context in which the re-introduction of traditional authorities happened in the national political scenery, from the publication of the Decree 15/2000 of 20 June onwards, what permits the identification of the problems related with the integration of these agents in the political system of the modern state. This survey focus on the conflict between tradition and modernity in local power performance.

Key -Words: Authority, Tradition, Culture, Traditional, Society and Power.

Introdução

Em África, maior parte dos governos instituídos depois da independência consideraram as formas de organização tradicionais inadequadas para a nova sociedade que se pretendia construir. Por isso,

⁸ Mestrado em Educação/ Ensino de História pela Universidade Pedagógica. Docente de História do Pensamento Económico, História Económica de Moçambique e Introdução à Política, na Universidade Pedagógica.
E-mail: hermenegildolange@yahoo.com.br

procuraram idealizar traços culturais sobre os quais se iriam basear as consideradas culturas nacionais para unirem e subalternizarem vários grupos etno-culturais, sob a tutela de uma pretensa unidade nacional forjada pelo processo colonial.

Este fenómeno não é particular para África. Thompson (1998:18) analisando as relações sociais na sociedade inglesa dos séculos XVI-XIX, procurou mostrar como a hegemonia suprema de gentry⁹ pode definir os limites dentro dos quais a cultura plebeia teria liberdade para actuar e crescer. Ele considerou que, no período dos séculos XVI-XVIII, os costumes estavam em declínio e passaram a ser considerados magia, superstição e feitiçaria. O povo estava sujeito a pressões para reformar a sua cultura segundo normas vindas de cima, onde a alfabetização suplantava a transmissão oral e o esclarecimento partia dos estratos superiores aos inferiores. Mas, já no século XIX, reconhecendo a riqueza desses costumes, surgiram os estudos folclóricos que os consideraram “antiguidades ou resíduos do passado” para não lhes prestar a devida atenção. Portanto, na Inglaterra, foram necessários três séculos para que as culturas plebeias tivessem os seus costumes em declínio.

Na apreciação da história de Moçambique encontram-se processos distintos no que se refere a autoridade tradicional. No período pré-colonial, os chefes tradicionais eram soberanos e podiam, com base nos mecanismos aceites, exercer funções sociais, políticas e simbólicas. No entanto, no período colonial estes chefes viram a sua autoridade reduzida dado que só podiam funcionar dentro dos limites impostos pelo sistema hegemónico português. Depois da independência, em 1975, a nova estrutura político-administrativa do período pós-colonial foi montada sob uma filosofia de inspiração socialista que visou “*o desmantelamento do aparelho do estado colonial e das sequelas do colonialismo e paralelamente a criação do homem novo (...) princípios filosóficos das transformações sociais, políticas, económicas e culturais daquele período*” (Dava, 2000: 10).

Neste processo, o poder e a autoridade tradicional, bem como certas manifestações sócio-culturais preservadas, no sistema colonial, foram consideradas práticas obscurantistas e, conseqüentemente, desencorajadas. Como reflexo dessa atitude, muitos grupos culturais viram as suas práticas tradicionais ameaçadas depois da independência. Na onda de mudanças então em curso, algumas

⁹ Expressão inglesa usada para designar a pequena burguesia ou pequena nobreza rural.

comunidades continuaram no silêncio, a preservarem as suas culturas, ao mesmo tempo que observavam práticas de poder impostas pela ordem política. Mas certos grupos, sobretudo aqueles que eram próximos do movimento revolucionário, tiveram mesmo que resguardar suas culturas.

Paradoxalmente, no ano 2000 foi criado um dispositivo jurídico favorável à questão tradicional. O Decreto 15/2000, de 20 de Junho, no seu artigo 1º, volta a reconhecer as autoridades tradicionais nos seguintes termos:

(...) para efeitos de sua aplicação, autoridades comunitárias, são as pessoas que exercem uma certa forma de autoridade sobre uma determinada comunidade ou grupo social tais como: chefes tradicionais, secretários de bairros ou de aldeias e outros líderes legitimados como tais pelas respectivas comunidades ou grupos sociais.

Para se perceber o grau de inserção das autoridades tradicionais em Moçambique no caso concreto de Ka Tembe desenvolvi a presente pesquisa baseada em três aspectos principais: i) Identificação/selecção de representantes das autoridades tradicionais, ii) remuneração e, iii) articulação com outras autoridades comunitárias no âmbito do cumprimento dos seus deveres.

1. Processo de Identificação das Autoridades Comunitárias

A implementação de quase toda legislação sobre as autoridades comunitárias na Ka Tembe como em qualquer outro local do país, foi marcada por uma contradição entre a teoria e a prática.

De acordo com os artigos 1º e 8º do Diploma Ministerial 80/2004, a legitimação dos chefes tradicionais é feita de acordo com as regras tradicionais da respectiva comunidade. O mesmo diploma no artigo 9º, refere que os secretários de bairro são de escolha da população segundo critérios da respectiva comunidade local ou grupo social.

Há que reter aqui o facto de nas autoridades comunitárias, o processo de selecção dos chefes tradicionais e dos secretários de bairro ser diferente. Os termos “*escolha*” e “*legitimação*” segundo Jossias (2004 :8) são distintivos dessa diferença: enquanto para a selecção dos secretários de bairro (SB) está prevista uma eleição onde participam vários concorrentes provenientes da

comunidade, o mesmo já não acontece com a legitimação¹⁰ que tem no rito o principal procedimento para se pôr em prática. Neste caso a legitimação é feita entre os descendentes do chefe ou família real.

No âmbito da implementação do Decreto 15/2000, na Ka Tembe, foi realizada em 2003 a primeira cerimónia pública de reconhecimento e legitimação das autoridades comunitárias. A cerimónia foi realizada pelo então governador da província de Maputo Alfredo Namitete. No acto foram reconhecidos 7 (sete) chefes tradicionais, sendo um dos quais o régulo Luís Saul Filipe Tembe (ver figura 1), que iria responder pela coordenação dos restantes. Ao régulo foi atribuído uma faixa contendo as cores da bandeira de Moçambique, um emblema, uma bandeira e um crachá. O fardamento viria receber mais tarde com os outros chefes tradicionais do escalão imediatamente inferior¹¹.

Figura 1: Luís Saul Filipe Tembe, primeiro régulo reconhecido no âmbito da implementação do Decreto 15/2000 na Catembe.

¹⁰ Toda sociedade tem normas que estabelecem como se adquire uma posição de poder. Legitimidade se refere a forma pela qual se chega ao poder. No caso das estruturas racionais, as normas são escritas e reconhecidas por leis. No poder tradicional estas normas não estão escritas e são baseadas em laços de sangue segundo a própria tradição.

¹¹ O fardamento é também atribuído aos chefes tradicionais do segundo escalão (induna). A diferença consiste no seguinte: enquanto do regulo é de gola normal, e ostenta 3 estrelas, o dos induna apresenta uma gola chinesa e ostenta duas barras.



Fonte: Foto tirada pelo autor, no dia 23.02.2012

A partir dessa altura começa uma autêntica confusão na delimitação das competências de cada membro da autoridade comunitária. Esta confusão, foi criada mesmo no acto de posse porque os secretários de bairro, apesar de serem mencionados pelo mesmo decreto como autoridades comunitária não fizeram parte da cerimónia, sendo assim, continuaram a velar por uma área geográfica limitada; o bairro, com competências administrativas claras, prestando contas ao vereador/administrador ou ao chefe do posto administrativo¹². O mesmo não acontece com o régulo que, apesar de responder por uma área superior integrando vários bairros, o seu poder não se faz sentir porque não tem funções claras e a sua vinculação com a população é simbólica.

Por outro lado, as fronteiras administrativas do pós independência afectaram significativamente as fronteiras linhageiras. No período colonial, concretamente em 1958, a portaria nº 12:624 de 19 de

¹² Esta situação sucedeu também na Matola conforme constatou Jossias (2004), no seu estudo sobre as Autoridades locais em Moçambique: Dinâmicas e Processos de Articulação.

Agosto, aprovou a descrição dos limites da divisão administrativa da província de Moçambique, Ka Tembe era um posto administrativo pertencente à circunscrição de Maputo, no distrito de Lourenço Marques. A mesma portaria atribuía uma área de 536km² a este posto¹³. Foi devido ao seu crescimento em termos de infra-estruturas e importância estratégica que, em 1972 foi elevada à categoria de Vila pela portaria nº 736 de 27 de Julho.

Após a independência, a divisão administrativa de Moçambique sofre algumas alterações. De acordo com MAE (2002: 12), em 1976 a então cidade de Lourenço Marques passou a designar-se Maputo, ao abrigo do decreto nº 10/76 de 13 de Março. Mas quatro anos depois, isto é, em 1980 passa a ter estatuto de província subordinando-se directamente aos órgãos centrais do Estado em harmonia com a resolução 5/80 de 26 de Junho. A partir desta resolução era preciso definir a fronteira entre a Província da cidade de Maputo e a Província de Maputo. Foi nesta harmonização que a Ka Tembe sofreu uma fragmentação, passando a pertencer às duas províncias. Com a lei 2/97 de 18 de Fevereiro, a província da cidade de Maputo é elevada à categoria de Município e os distritos passaram a ser distritos municipais.

Devido a este choque entre fronteiras, em 2006 a administração do Distrito Municipal considerou o régulo identificado para toda Ka Tembe, não adequado para as exigências municipais. Por isso começou uma campanha para identificação de figuras que pudessem assumir o regulado do município. Neste processo, foram identificadas 6 (seis) pessoas que deveriam concorrer para a eleição do régulo, foram igualmente identificados os residentes mais antigos para constituírem o eleitorado. Neste processo de eleição do novo régulo não participaram todos os bairros municipais, tendo se privilegiado o Bairro Chamissava por se considerar o mais antigo de todos. (num total de 5 bairros).

A eleição decorreu no dia 03 de Abril de 2006 e produziu os seguintes resultados: Rui Mussuquene Tembe 44 votos, Carlota Mpfumo 22 votos, Jorge Machava e Samuel Mpfumo 12 votos respectivamente e Castigo Bemana Mahamba 10 votos¹⁴. De acordo com estes resultados, o senhor Rui Mussuquene Tembe foi proclamado vencedor. Assim passaram a existir pela primeira vez dois

¹³ Cf. Boletim Oficial de 19 de Agosto de 1958; I Série.

¹⁴ Estes dados foram adquiridos no regulado do Distrito Municipal da Catembe.

régulos para esta parcela sendo: Luís Saul Filipe Tembe para a parte da Catembe pertencente à Província de Maputo e Rui Mussuquene Tembe para a parte da Catembe pertencente à Província da Cidade de Maputo.

O critério fechado, usado para a indicação do régulo municipal, já começou a produzir os seus efeitos. Quase todos os residentes contactados, com excepção do Bairro Chamissava e dos secretários de bairro, quando falavam do régulo referiam-se com frequência ao Luís Tembe, cuja história do regulado está relacionada com a própria história da Ka Tembe. Demonstravam não possuir conhecimento da existência de um outro régulo para além da linhagem Mavayi representada pelo régulo Luís.

A eleição de um outro régulo para o mesmo território linhageiro marca o fim de processo conflituoso que se instalou aquando do reconhecimento do legítimo régulo da Ka Tembe como descreve Elias Nvuvu:

(...)o administrador e seus conselheiros chamaram-me e disseram: Catembe a partir de agora deve ter um régulo. Olhando para os Tembe achamos que o único que pode assumir esse posto é o senhor. Eu respondi: o Saul morreu mas deixou o filho, o Luís. Esse é que deve ser o regulo. Assim funciona a tradição. O administrador continuou: Luís é criança, bebé, é divorciado e tem brincadeiras da sua idade. Eu respondi: Na sucessão está assim de Muhadzi passou para Bocodzi dele para Mawai depois para Filipe, deste para Saul e deste passaria para seu filho Luis. Hoje chegou a vez.¹⁵

Esta conversa mostra claramente que, se pela tradição o regulo Luís Tembe era o legítimo herdeiro do poder, já não o era para a administração porque não tinha o perfil desejado para dinamizar a execução dos projectos políticos económicos e sociais. É preciso perceber que Ka Tembe é uma unidade administrativa demarcada pelo Estado, segundo a sua própria lógica de controle do território e da população. Por esta razão, as estruturas municipais não conseguiram evitar que as divisões administrativas afetassem as relações de autoridade e poder tradicional.

A eleição de mais um régulo para esta área foi marcada por alguns desentendimentos tal que, não existia uma coordenação entre os dois régulos. O motivo da descoordenação parece ser evidente na medida em que o régulo recém empossado era tio do outro já existente mas o seu regulado não tinha raízes ancestrais, o que pressupunha a sua submissão ao seu sobrinho cujo regulado vem

¹⁵ Entrevista gentilmente concedida no dia 15.02.2010.

desde tempos pré-coloniais. O próprio sobrinho, Luis Tembe conta que foi muito complicado para os tembe quando o governo municipal resolveu empossar o seu tio, porque em primeiro lugar passaram a existir dois “*phalhelos*”¹⁶ para a mesma linhagem e, em segundo lugar ele como régulo do “*dzinza*”¹⁷ não estava em condições de aconselhar seu tio.

Por outro lado, esta situação assemelha-se ao período colonial, quando o colonialismo português destituiu as estruturas linhageiras moçambicanas pré-existentes contrárias à política colonial, substituído-as por autoridades administrativas. Estas novas figuras, sendo ou não herdeiras legítimas, ganharam e mantiveram alguma posição social apenas através da sua simpatia com o sistema, devendo sempre coordenar as suas actividades com as autoridades legítimas.

A morte de Rui Mussuquene Tembe em Setembro de 2009, abriu um espaço para mais uma confrontação entre a tradição e a modernidade quanto à indicação do sucessor, ou seja, permitiu que mais uma vez se diluisse o carácter de legitimidade do poder tradicional. O facto é que a estrutura administrativa indicou o senhor Joaquim Magaia, ex-secretário do régulo, para exercer as funções do regulado como régulo interino. Era uma figura potencialmente ambígua, pelo facto de o termo régulo referir-se ao representante legítimo segundo os usos e costumes locais mas que a sua permanência e as funções que lhe foram atribuídas não tenham nada a ver com a tradição. Ele não podia realizar os cultos através dos quais estabeleceria simbolicamente uma relação permanente entre os vivos e os mortos. Estas cerimónias só podiam ser realizadas pela linhagem da família real e segundo Cuahela (1996: 38), consistem em oferendas dos vivos aos mortos para evitar que os defuntos entrem em estado de choque pensando que foram esquecidos. Visam também pedir que eles intercedam junto das outras forças sobrenaturais, na resolução de vários problemas que podem afectar a comunidade. Portanto, qualquer representante tradicional que não estabeleça este contacto entre os vivos e os mortos não serve para os interesses da comunidade.

¹⁶ Termo usado no Sul de Moçambique para designar o local onde se faz a evocação dos antepassados. Geralmente escolhem-se os caules das árvores frondosas de maneiras que a sombra da sua copa possa albergar as pessoas durante as cerimónias.

¹⁷ Termo ronga que designa sede/base, ou local de origem ou controle do poder.

A falta de legitimidade do régulo interino foi evidente durante a visita da governadora da Província da Cidade de Maputo no dia 05 de Fevereiro de 2010 no âmbito das festividades da inauguração da época de *canhu*¹⁸. A comitiva depois de recebida pelo vereador, dirigiu-se à povoação Mutsécua onde reside o descendente mais antigo de uma das linhagens tembe e pediu que ele contasse a história da Ka Tembe e dos tembe. Finalmente foi levado para a Escola Primária de Mutsécua onde a multidão aguardava pelo início da grande festa. Proferiu um discurso de recepção à governadora e fez a cerimónia de pedido aos antepassados para que a festa terminasse bem, como ele próprio narra:

(...)no dia 05 de fevereiro pela abertura da época de canhú, em que participou a governadora da Província da Cidade de Maputo eu fui chamado para receber a governadora em representação dos habitantes da Catembe. Subí a tribuna proferi um discurso de recepção apelando ao povo da Catembe para respeitar e colaborar com a governadora. Porque a mulher é como a terra que brota alimentos, é a primeira professora e é geradora de novas vidas.¹⁹

Como se pode ver, o régulo interino, como não tivesse legitimidade para realizar esta cerimónia de grande significado tradicional, foi totalmente posto de lado e nem se quer convocaram o régulo da Ka Tembe Província porque aparentemente iria mexer com as fronteiras administrativas.

Em Maio de 2010, finalmente foi legitimada Amélia Alberto Tembe, de 53 anos de idade, sobrinha de Rui Mussequene Tembe, primeiro régulo da Ka Tembe municipal. Esta indicação da sobrinha como rainha, mexeu mais uma vez com a tradição. Em primeiro lugar tem a ver com as normas de sucessão: nas comunidades patrilineares do sul do Save a sucessão e a transferência do poder é feito pela via masculina. Em segundo lugar a virilocalidade: a transferência da mulher para a povoação do marido por ocasião do casamento é outra principal características destas sociedades.

Com a indicação da rainha, não só passou a dirigir as cerimónias tradicionais, como também significou a sua transferência da propriedade do marido no Bairro de Hulene Ferroviario para a propriedade dos seus pais no Bairro Chamissava na Ka Tembe porque é lá onde se localizam os

¹⁸ Canhu fruto silvestre usado entre os ronga para produzir *vucanhi* cuja comercialização é pela tradição proibida. Esta prática vem desde tempos pré coloniais em que para anunciar a época das colheitas, preparavam-se grandes quantidades de vucanhi para a capital da chefatura ou reino e bebiam numa grande festa. Por isso esta prática hoje continua a ser carregada de muito simbolismo.

¹⁹ Elias Nvuvu, entrevista gentilmente concedida no dia 15.02.2010 em sua residência na Catembe.

locais de culto. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o seu primo, o régulo Luís Tembe que apesar de aquando do seu reconhecimento estar a residir no Bairro Chali, teve que passar a morar no palácio real na Catembe Insime.²⁰ A partir desta lógica, pode se entender que a sua indicação para o trono de rainha transgride as normas tradicionais de legitimação nestas comunidades. Por isso, parece que não recebe o mesmo favoritismo por parte do conselho local de anciãos.

2. Remuneração

O direito de um subsídio para autoridades comunitárias foi referido pelo Diploma Ministerial 80/2004 mas este dispositivo não fixava claramente os valores a serem pagos. Esta lacuna viria a ser clarificada pelo Diploma Ministerial 40/2006 que estipulou o valor de 750, 00Mt (setecentos e cinquenta meticais) para o 1º escalão e 450, 00Mt (quatrocentos e cinquenta meticais) para o 2º escalão por trimestre.²¹ Desta forma por ano de acordo com a categoria estas autoridades recebem o valor de 2.250, 00Mt e 1.350,00Mt respectivamente. Fazem parte do 1º escalão os secretários de bairros e os régulos enquanto que no 2º escalão fazem parte os conselheiros e secretários dos régulos.

Mas os secretários de bairros não são atingidos por estes valores insignificantes porque em cada bairro funciona um conselho consultivo presidido pelo próprio secretário, constituindo-se autoridade administrativa ao abrigo do nº 4 do artigo 1º do Diploma Ministerial 80/2004 segundo o qual “ *as autoridades administrativas são os presidentes de conselhos ou outros titulares de cargos na administração ou autarquia local.*”

Como autoridades administrativas, eles são considerados funcionários da administração e recebem um salário mensal e não um subsídio trimestral como acontece com os chefes tradicionais. Para efeitos de salário, são pagos como auxiliares administrativos com direito a um valor base de

²⁰ O local foi sempre palácio real desde Mavayi até Saul. Por isso o novo régulo foi obrigado a se mudar para lá. Os residentes da Catembe contam que desde o período pré-colonial as festividades tradicionais sempre realizaram-se lá. De facto, o local ainda preserva algumas marcas do tempo: é um pátio enorme que pode corresponder a 1ha, tendo redor curais e árvores de fruta, e, no meio da casa tem um celeiro. Estas são algumas das características que a casa do regulo devia apresentar porque devia ter espaço para albergar muitas pessoas durante as cerimónias e os celeiros e curais significavam fartura.

²¹ Cf. Artigo 1º do Diploma Ministerial 40/2006 de 8 de Fevereiro.

5.544,00Mt adicionado ao subsídio técnico conforme o nível de formação profissional. Este subsídio caso tenham direito, varia entre 15 a 60% sobre o vencimento básico.

Ainda à volta do mesmo assunto, o Diploma Ministerial, no seu artigo 3º esclarece que “*as autoridades comunitárias têm, ainda, o direito a 5% sobre o equivalente a 10% do valor total das receitas locais arrecadas com sua participação.*” Esta é uma alusão à percentagem de impostos a reverter a favor das autoridades comunitárias que também parece que só beneficia os secretários de bairros. O facto é que para a maior parte da população, pagar imposto no posto administrativo ou na secretaria do bairro é uma continuidade de uma realidade implementada desde a independência, sendo as autoridades administrativas as responsáveis pela cobrança. Por isso põe-se de lado qualquer tentativa de concorrência dos chefes tradicionais (régulos) na execução desta actividade. Mesmo que o cidadão não tenha pago imposto, eles possuem outros mecanismos para obrigar a pagar. Por exemplo, para pedir uma declaração de residência ou outro documento passado pelas estruturas do bairro, o cidadão tem que ter o imposto em dia. Se não tiver é obrigado a pagar.

Mas já o régulo não dispõe destes meios, o que leva a um certo desinteresse por esta actividade, como explica o régulo Luís Tembe:

(...)por exemplo temos cadernetas para cobrar impostos, os secretários de bairro também. Mas é difícil cobrar porque os métodos são diferentes enquanto os secretários cobram no posto, nós cobramos de casa em casa. A população já se apercebeu disso por isso é normal chegar numa casa e disserem que já pagaram no posto e perderam recibo mesmo se tratando de uma mentira. Eu já não cobro imposto a ninguém, quem quiser vem pagar aqui mesmo na minha casa.²²

Portanto não cobrando impostos o régulo perde também o subsídio por esta actividade, mas nada pode fazer para adquirir tais benefícios porque o poder tradicional por regra não usa a coerção no seu relacionamento com os membros comunidade. Acerca dos métodos de cobrança de imposto, Estevão Mpfumo²³ (um outro entrevistado), explicou que no passado os indunas andavam de casa em casa não só para fazer cobrança, mas também para informar as pessoas que no ano seguinte completariam a idade de pagar imposto para se preparem nesse sentido. Assim tinha se a ideia do número de indivíduos por cada residência com o dever de pagar impostos e cumpriam.

²² Entrevista gentilmente concedida no dia 23.02.2010

²³ E. P. é secretário dos indunas e concedeu gentilmente uma entrevista no dia 19.02.2010

Nesta questão dos subsídios pela cobrança impostos, os chefes de quarteirões estão melhor colocados em relação aos chefes tradicionais. Embora por lei estes agentes não tenham direito a algum subsídio, as estruturas dos bairros criaram uma forma unânime de incentivá-los, que consiste em atribuir 40% do valor pago por cada declaração por eles passada. Assim, para o caso de declarações de residência, eles cobram 50,00Mt, dos quais 20,00Mt revertem a favor do chefe de quarteirão que passou a declaração.

3. Articulação dos diversos representantes no âmbito do cumprimento dos seus deveres

Qualquer tentativa de se aproximar às autoridades comunitárias apercebe-se logo dos problemas que existem na sua articulação, sobretudo na distinção dos deveres de cada membro. O maior problema está relacionado com a integração dos chefes tradicionais nas instituições administrativas modernas. Para compreender esta dificuldade é preciso perceber que, foram cerca de 25 anos que separaram o período do seu banimento do período da sua reintrodução. Este período foi suficiente para que o seu papel social fosse confundido.

Durante o período em que estiveram ausentes, apareceram novos actores que passaram a desempenhar as funções que outrora lhes diziam respeito. A cobrança de impostos e a atribuição de terrenos para habitação ou outros fins passou para os secretários de bairro. Os secretários dos bairros através dos seus chefes de quarteirões, garantiam a mobilização, organização e participação das comunidades locais nos projectos do governo. Portanto, segundo Jossias (2004 :9), a estratégia do banimento das ATs se não conseguiu apagá-los por completo do mapa sócio-político, pelo menos conseguiu reduzir as suas áreas de influência colocando-os à margem das instituições políticas modernas.

A sua reaparição ficou marcada por um vazio sobre o seu papel, isto porque os agentes que os haviam substituído continuam activos e a realizar as suas tarefas. Desta forma, aos chefes tradicionais restam-lhes apenas aquelas tarefas que os outros não estavam à altura de realizar ou melhor, não estavam autorizados a praticar, como é o caso das cerimónias tradicionais públicas. É por isso que, no seio de algumas autoridades comunitárias (sobretudo os SB) e de alguns cidadãos,

prevalece uma ideia de que os chefes tradicionais só estão para lidar com casos ligados a feitiçaria, como referiu Maria Celeste Belo, ao esclarecer que o secretário do bairro recebe as preocupações dos cidadãos e se forem questões de feitiçaria encaminha logo para o regulado, mas, se forem de outra natureza, encaminhamos para a polícia. A mesma constatação é levantada pelo António Hueti quando referia que a falta de um chefe tradicional para o bairro dificultava a tramitação de casos relacionados com feitiçaria porque não tinha para onde encaminhar.

Esta mentalidade corresponde à concepção de que a ideologia revolucionária do pós independência construiu acerca da tradição, considerando-a feitiçaria e obscurantismo, e que os secretários de bairro foram responsáveis pela sua propagação no seio da população. Mas, à semelhança do que aconteceu na cobrança de impostos e na distribuição de terrenos, o seu poder de intervenção sobre questões de feitiçaria ficou enfraquecido, na medida em que os curandeiros e ervanários fazem parte de uma organização independente, também fundada no período em que os régulos estiveram ausentes: a AMETRAMO.²⁴

O régulo para tratar de questões ligadas à feitiçaria precisa de recorrer a uma outra instituição autónoma: a AMETRAMO cujo relacionamento com as ATs depende mais do prestígio nas relações inter-pessoais e não de uma ordem jurídica estabelecida. Por isso também fica difícil lidar com estes casos. Mesmo para as cerimónias de pedido de chuva, de combate as pragas, de inauguração das colheitas não são praticadas, primeiro porque outrora eram realizadas com colaboração de advinhos e curandeiros, para evitar casos de feitiçaria que podiam manchar as mesmas. O segundo motivo é apontado pela Olinda Barros ao considerar em entrevista que os régulos empossados agora cresceram e gozaram a sua juventude no período em que a tradição era combatida; por isso precisam de um período de preparação pelo conselho de anciãos para poderem realizar tais cerimónias.²⁵

A falta de clareza nos critérios da definição de hierarquias entre estes agentes comunitários foi aproveitada pelos secretários de bairro que, beneficiando da posição de presidentes dos conselhos de bairro, consolidaram a sua posição assumindo-se como o elo de ligação entre estas e os órgãos

²⁴ Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique, oficializada em 1996.

²⁵ Entrevista gentilmente concedida no dia 16.02.2010 em sua residência na Catembe.

da administração local. Como intermediários, eles identificam-se mais com a autarquia/administração do que com os órgãos comunitários. Trabalham em instalações convencionais, em locais separados das suas residências (sedes dos bairros), o seu contacto com os símbolos nacionais é formal, sendo feito apenas no local de trabalho. Possuem em alguns casos, para além dos GDs um pessoal auxiliar da secretaria, e participam em reuniões regulares com o administrador/vereador.

O mesmo não acontece com o chefe tradicional (régulo), que não tem um local específico para tratar dos assuntos relacionados com a comunidade. Tudo está concentrado na sua própria residência, é lá onde está içada a bandeira e, dentro da sua casa conserva os outros distintivos atribuídos no âmbito do seu reconhecimento. É uma posição aparentemente cómoda e de prestígio porque ostentar a Bandeira e outros símbolos nacionais em sua própria residência é sinal de grande reconhecimento. Mas a realidade é contrária, pois sempre que há alguma orientação que necessite da sua colaboração como figura simbólica, é convocado pelas estruturas do bairro. Ele é que vai à sede do bairro, nunca o contrário. Não pode reunir com a população por iniciativa própria, só aparece em reuniões dos bairros ou da administração para legitimar as orientações a transmitir em cumprimento da alínea “c” do artigo 5º do Decreto 15/2000 e do artigo 4º do Diploma ministerial 80/2004.

Desta forma, tal como no período revolucionário, as ATs estão remetidas a um papel marginal. Elas estão em último plano depois dos chefes de quarteirões, secretários de bairro, chefes de postos administrativos, administradores/vereadores. Assumem-se desde então como órgãos de consulta, aconselhamento e difusão das recomendações administrativas junto das populações, porque o seu prestígio é muito importante para o êxito das tarefas administrativas.

Mas a escolha do representante da comunidade junto a autarquia ou administração cabe segundo a lei, à própria comunidade. O artigo 10º do Diploma Ministerial 80/2004 define os critérios da hierarquia entre as autoridades comunitárias da seguinte maneira: *“Quando em determinada comunidade seja legitimado o chefe tradicional e o secretário de bairro ou aldeias, compete à*

mesma comunidade definir a precedência entre eles. A autoridade comunitária que tiver precedência representará a comunidade junto dos órgãos das autarquias locais.”²⁶

Na interpretação deste artigo há dois aspectos principais a destacar: o primeiro é que artigo já define que só podem representar a comunidade o chefe tradicional ou o secretário do bairro, excluindo desta forma as outras autoridades comunitárias. O segundo relaciona-se com o facto de não especificar o critério a usar para se definir a precedência, o que abre espaço para os secretários de bairro tirarem proveito em relação ao único concorrente (chefe tradicional). A abertura da possibilidade para outras autoridades comunitárias concorrerem e a comunidade poder escolher o seu representante seria de grande valia para a própria comunidade e para o Estado porque existem certos agentes económicos ou religiosos cuja influência ultrapassa a exercida pelos secretários de bairro.

4. Conclusão

Estudado o fenómeno da reinserção das autoridades tradicionais em Moçambique tomando como base o Distrito Municipal da Ka Tembe permitiu chegar a algumas conclusões:

O processo de identificação das autoridades comunitarias na Ka Tembe foi caracterizado por uma contradicao na medida em que os secretários de bairro foram indicados e os chefes tradicionais foram eleitos, invertendo-se desta forma a própria legislação, que recomenda eleição para os SB e legitimação para os chefes tradicionais. A primeira cerimónia do reconhecimento da autoridade tradicional no pós-independência à luz do Decreto 15/2000, decorreu em 2003, reconheceu o régulo Luís Filipe Saul Tembe, herdeiro legítimo da linhagem real. Entretanto, tal reconhecimento foi desde o princípio desafiado pela fronteiras artificiais administrativas que conduziram à criação e reconhecimento por parte das estruturas administrativas de “novas figuras tradicionais” paralelas à linhagem real provocando uma crise de autoridade. Isto condicionou a inversão de papéis sociais e à relegação, tal como no período colonial, das práticas tradicionais para o plano periférico.

²⁶ Cf. Diploma Ministerial 80/2004.

A legislação que regulamenta o reconhecimento dos chefes tradicionais não recomenda, nos seus deveres, aspectos ligados à tradição, embora se refira aos aspectos culturais em geral. Por isso, várias cerimónias tradicionais não são realizadas, primeiro porque os chefes reconhecidos não tem legitimidade para as realizarem, segundo porque as mesmas não recebem nenhum favoretismo por parte das autoridades administrativas. Com isto, entende-se que o que se procurou valorizar foram figuras ligadas à autoridade tradicional e não à autoridade tradicional como tal, portanto, estas figuras confrontam-se actualmente com a necessidade de reinventar o seu papel para se integrarem no sistema. Caso contrário correm o risco de permanecerem numa posição marginal por serem consideradas inadaptadas.

O mesmo não acontece com os secretários de bairro que, no seio das autoridades comunitárias, se assumem como autoridades administrativas responsáveis em dinamizar a articulação entre os órgãos das autarquias ou administrações locais, as autoridades comunitárias e a população.

Referências bibliográficas

CUEHELA, Ambrósio. *Autoridade Tradicional e Moçambique*. MAE, 1996.

DAVA, Fernando, et all. *Reconhecimento e legitimação das autoridades comunitárias*, Maputo 2003.

JOSSIAS, Elísio. *Autoridades locais em Moçambique: dinâmica e processos de articulação*. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/LAB2004>.

LUNDIN, Irae Baptista e MACHAVA, Francisco Jamisse. *Autoridade e Poder Tradicional*. Vol. I. CEGRAF, Maputo 1995.

MAE. *Folha informativa dos municípios II*. Maputo, Junho de 2002.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum, estudos sobre Cultura Popular Tradicional*. São Paulo: Companhias das Letras, 1998.

Boletins oficiais

Boletim Oficial da Colonia de Moçambique nº 16, I Série de 23 de Abril de 1930

Boletim Oficial da Colónia de Moçambique; nº 33, I Série 19 de Agosto de 1958.

Boletim Oficial da Colónia de Moçambique; nº 40, I Série 27 de Julho de 1972.

Boletim da República de Moçambique nº 24 I Série, de 20 de Junho de 2000

Boletim da República de Moçambique nº 19 I Série, de 14 de Maio de 2004

Boletim da Republica I Série – Numero 6 de 8 de Fevereiro de 2006.

Lei de Terras nº19/97 de 1 de Outubro

Fontes orais

Elias Nvuvu Tembe, Residente na Catembe há mais de 70 anos

Estevão Mpfumo, Chefe Tradicional

Luís Saul Filipe Tembe, Régulo

Maria Celeste Belo, Secretária do Bairro

Olinda Pedro Barros, Residente na Catembe há mais de 50 anos

Línguas e Tradições: o caso de algumas cerimónias tradicionais

Amélia Francisco Filipe da Conceição Lemos²⁷

Resumo

Quando se fala em tradição ou tradições, vem-nos logo a mente hábitos, costumes vivencias que pertencem a um povo e vão-se perpetuando ao longo de gerações. As gerações evoluem, se adaptam a novas dinâmicas da vida, entram em contacto com outras gerações e outras tradições, porque o mundo é global. Então as tradições se modernizam para acompanhar a modernização do mundo. O mesmo acontece com as línguas, que veiculam a cultura, os ritos e mitos, o modo de estar e de se comportar na comunidade. As línguas moçambicanas de origem Bantu exprimem de maneira profunda as nossas tradições, tanto é que alguns ritos não têm muito sentido quando celebrados em língua portuguesa. Neste estudo que cruza noções ligadas à antropologia, à sociolinguística e à psicologia social, daremos ênfase à noção d'*identidade linguística*, de *tradição/modernização* e de *porosidade/fronteira*, para tentar responder as questões seguintes: 1. Que implicações socioculturais poderão advir de uma “adaptação/modernização” de expressões linguísticas em práticas tradicionais? 2. Tendo em conta que vivemos num mundo global (Moçambique não é uma excepção) haverá uma fronteira clara entre as línguas maternas utilizadas em manifestações tradicionais e as outras línguas presentes na sociedade moçambicana? 3. Se não, como se manifesta a porosidade entre estas línguas em presença?

Palavras-chave: Porosidade, fronteira, identidade cultural, tradição, adaptação.

Abstract

When it is talked about tradition or traditions, immediately come, to our mind, habits and customs that are lived, belong the people and are practised throughout generations. Generations develop to fit to new life dynamics. Get into contact with other generations and other traditions because the world is global. Thus, traditions get modernised to follow the world modernisation. The same happen with languages, responsible in the spread of cultures, rites and myths, which constitute the community behaviour and living style. Mozambique Bantu languages profoundly express Mozambican traditions in such a way that some rites get meaningless if practised in Portuguese language. This study, which links concepts related to Anthropology, Sociolinguistics and Social Psychology, gives emphasis to the notions of *linguistic identity*, *tradition/modernisation* and *porosity/frontier*, aiming at answering the following questions: 1. What sociocultural implications may come from an adaptation/modernisation of linguistic expressions to traditional practices? 2. Considering the today global world (not excluding Mozambique), is there a clear frontier between mother tongues used in traditional manifestations and other languages that exist in the Mozambican society? 3. If not, how is porosity manifested between the existing languages?

²⁷ Universidade Pedagógica

Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes

Keywords: porosity, frontier, cultural identity, tradition, adaptation

Contexto

A pluralidade de línguas e culturas em Moçambique, nacionais e estrangeiras, de origem bantu, asiáticas, europeias, etc., colocam sérios desafios aos que pretendem preservar ou resgatar as tradições. A língua materna, para muitos dos Moçambicanos é o veículo da cultura, através da qual a criança aprende à se comunicar com os que a rodeiam, aprende a se comportar na família e na comunidade e através da qual lhe são transmitidos os primeiros ensinamentos tradicionais, os mitos e ritos, os deveres e os direitos, etc. Quando se fala em língua materna, é preciso compreender que se trata da língua através da qual a mãe ensina a criança a se comunicar, a falar e a conceber os primeiros passos da vida. No universo das zonas rurais e na maioria das zonas da periferia, a língua materna é habitualmente uma língua moçambicana de origem bantu. Nas zonas urbanas, porque as crianças vão à creche, os pais se comunicam com os filhos desde pequenos em língua portuguesa, a língua materna destas crianças é o português. Existe um outro cenário, que é o de crianças que aprendem as duas línguas em simultâneo, o português na escolinha e a língua moçambicana em casa. A língua materna destas crianças é a língua moçambicana, língua de contacto com a família.

Quando se fala em tradição ou tradições, vem-nos logo à mente hábitos, costumes, vivências que pertencem a um povo e vão-se perpetuando ao longo de gerações. As gerações evoluem, se adaptam a novas dinâmicas da vida, entram em contacto com outras gerações e outras tradições, porque o mundo é global. Então as tradições se modernizam para acompanhar a evolução e as transformações do mundo. O mesmo acontece com as línguas, que veiculam a cultura, os ritos e mitos, o modo de estar e de se comportar na comunidade. As línguas moçambicanas de origem Bantu exprimem de maneira profunda as nossas tradições, tanto é que alguns ritos não têm muito sentido quando celebrados em língua portuguesa. Neste estudo que cruza noções ligadas à antropologia, à sociolinguística e à psicologia social, daremos ênfase à noção de *identidade linguística e cultural*, de *tradição/modernização* e de *porosidade/fronteira*, para tentar responder as questões seguintes: 1. Que implicações socioculturais poderão advir de uma “adaptação/modernização” de expressões linguísticas em práticas tradicionais? 2. Tendo em conta

que vivemos num mundo global (Moçambique não é uma excepção) haverá uma fronteira clara entre as línguas maternas utilizadas em manifestações tradicionais e as outras línguas presentes na sociedade moçambicana? 3. Se não, como se manifesta a porosidade entre estas línguas em presença?

Alguns conceitos

Identidade

A noção de identidade parece simples quando a comparamos a identidade pessoal: quem sou eu? Como me chamo? De onde venho? Etc. « Identidade » no nosso entender, é individual e/ou colectiva na medida em que o indivíduo existe em tanto que indivíduo, ligado a uma base, que é a família. No seio da família, os membros relacionam-se uns com os outros seguindo regras e modos de comportamento predefinidos (hierarquia, respeito, deveres, direitos, etc.) que serão reproduzidos a um nível mais alargado, que é a sociedade. É difícil definir “identidade” sem ter em conta o que existe à nossa volta: língua, cultura, família, amigos, colegas, o meio em que vivemos, porque estes aspectos todos concorrem para a construção da nossa identidade. Para mim, existe a “identidade umbilical”, que é a primeira identidade, a que adquirimos desde que somos concebidos, no ventre das nossas mães, recebemos os primeiros ensinamentos e formatamos a nossa primeira infância. O termo “umbilical” não se refere somente ao facto do indivíduo ter sido gerado por sua mãe, mas refere-se também aos primeiros contactos no seio de uma família (consanguínea ou não). O facto de eu nascer na África, em Moçambique e na cidade de Maputo, na minha família e numa determinada época, proporcionou-me a minha primeira identidade. Mas ao longo dos tempos, fui entrando em contacto com outros meios, outras pessoas, outras realidades, que foram moldando, transformando e edificando outras identidades, outras maneiras de ver e conceber o mundo, a família e os amigos. Se uma criança recém-nascida é transportada do seu local de origem para um outro país, vivendo com uma outra família estrangeira, é certo que a sua identidade umbilical será a que a sua nova família lhe transmitir. Rafael da Conceição (2006) define Identidade como “um conjunto de formas de ser, de se pensar e de ser pensado”. Claude Dubar (2008)ⁱ identifica dois tipos de posições para compreender a noção de identidade desde as origens do pensamento filosófico. O primeiro chamado *essencialista*, que enuncia que a identidade dos seres é o que faz com que eles permaneçam idênticos, no tempo e na sua essência. Em outras palavras, a identidade dos seres empíricos, seja o que eles forem, é o que permanece, independentemente das

transformações. É o que eu chamo de identidade “umbilical”. Uma outra concepção, Claude Durbar identifica um segundo tipo, oposto ao primeiro, definida pelo filósofo Héraclite como *existencialista ou nominalista*, que define que “[...] A identidade dos indivíduos depende da época considerável do ponto de vista adoptado e a maneira de o nomear é historicamente variável”. O essencial nestas duas concepções é que a posição essencialista defende que existe uma singularidade de cada ser humano e uma pertença também essencial que não depende do factor tempo mas é o resultado de uma herança à nascença, enquanto que a posição existencialista recusa o facto de se considerar que os indivíduos permanecem idênticos no tempo e na sua essência. Para este filósofo existem modos de identificação variáveis ao longo da história colectiva e da vida pessoal.

Na minha concepção de “identidade”, estas duas noções devem ser consideradas como fazendo parte de um indivíduo. Por mais línguas e culturas que ele adopte na sua vida, a primeira identidade é permanente, mesmo que esteja escondida no fundo do seu ser. O que acontece é que o indivíduo vai-se adaptando à medida das realidades e das necessidades para acompanhar a evolução do mundo e do meio que o rodeia.

Se relacionarmos a identidade à tradição, constataremos que porque a família e a sociedade evoluem, em função de muitos aspectos, como a escola, as novas tecnologias, as culturas estrangeiras, etc., as nossas tradições tendem a transformar-se para se adaptarem as nossas maneiras de pensar e de ver o mundo. Um exemplo concreto é a maneira como éramos educados há cerca de 30/40 anos. Podemos citar alguns exemplos: 1. Uma criança nunca se intrometia na conversa dos adultos, sob pena de ser recriminada, só com um olhar do pai ou da mãe; 2. Era inconcebível o filho dirigir-se ao pai ou à mãe, tratando-o por “tu”; 3. À mesa, a criança só falava quando era solicitada pelo pai ou a mãe, senão a refeição era tomada em silêncio. São aqui alguns exemplos de hábitos que se transformaram com o tempo e com as novas gerações de pais. Hoje, as crianças interrompem os pais numa conversa com adultos; tratam os pais por “tu” e falam durante as refeições de maneira muito natural. Não é minha intenção questionar o que é correcto e o que não é, mas mostrar que a identidade pode ser percebida de maneira diferente, conforme o contexto e a realidade da vida e da sociedade.

As tradições constituídas por valores, costumes, manifestações, mitos e ritos transmitidos pelos mais velhos, de geração em geração, fazem parte de um povo e é o meio a partir do qual os

indivíduos se identificam. Se considerarmos o mundo global, podemos nos identificar como Africanos, porque Moçambique situa-se no continente africano, mas depois a um nível mais local, podemos nos identificar como Moçambicanos, e como Moçambicanos temos características que nos unem: a bandeira, o hino nacional, a dança, etc., e ainda a um outro nível mais específico, podemos nos identificar através da língua, da cultura e dos usos e costumes. Em relação aos mitos e ritos, já houve tempos em que eles serviam como meio de educar e disciplinar as pessoas. Por exemplo, os mitos transmitidos através de interdições como: “Não se pode varrer a noite” ou “Não se pode cortar unhas a noite” porque traz azar ou “Não se pode sentar em cima de um pilão, principalmente as meninas, porque senão não se casam”, faziam parte de todo um leque de mitos utilizados principalmente na zona sul de Moçambique, que nos eram transmitidos para mostrar que há momentos e lugares apropriados, para se executarem as tarefas de casa, ou para termos uma certa postura, por exemplo. Eram mitos incorporados por toda a comunidade, sem que houvesse um questionamento. Nos tempos actuais, torna-se um pouco mais complicado exercer este tipo de educação. O mito segundo o qual não se pode varrer à noite, cai abaixo quando uma criança vê o guarda de um prédio varrer todos os dias, à noite. As crianças hoje questionam tudo o que vêem e que ouvem, e não aceitam justificações sem nenhuma lógica.

A língua

A língua veicula a cultura e a cultura é a expressão das tradições à vários níveis. Moçambique é um país multilingue e pluricultural. Na época colonial, as línguas moçambicanas eram essencialmente faladas pelas respectivas comunidades e em contextos informais, criando-se deste modo uma fronteira linguística. A noção de “Fronteira,” (Reitel: 2014) tem como origem o termo militar « Frente », que designa zona de contacto com um exército inimigo. A partir do século XVII, o termo “fronteira” passa a designar a linha que separa o limite entre dois estados. Em linguística, este termo é utilizado na Bélgica. Em 1962 foi delimitada uma fronteira linguística a partir de duas regiões, a neerlandesa e a francófona. Trata-se de uma fronteira linguística que confere liberdade de práticas.

Podemos dizer que a questão de “fronteira” linguística na época colonial, em Moçambique, era mais acentuada, pelo contexto de segregação linguística e cultural. Nessa época, era muito fomentado o segregacionismo entre as três regiões do país. Com a independência e com a

implementação da unidade nacional, as pessoas se misturaram, as do sul eram colocadas no Norte ou no Centro em missão de serviço e vice-versa. Os do Sul se casaram com os do Centro, do Norte, as do Norte com as do Sul e foram formadas famílias moçambicanas. Com esta mistura de línguas e culturas, esta fronteira linguística começa a romper-se e o espaço que antes era bem delimitado torna-se “poroso”. Com as práticas linguísticas e sociais livres, com a presença de línguas estrangeiras, como o inglês e o francês, as interações tornam-se cada vez mais ricas. “Porosidade é o carácter do que é poroso/esponjoso. Em geologia, segundo a revista Geologia do petróleo - Petroleum Geoscience Technology (www.pgt.com.br)ⁱⁱ “A porosidade, representada pela letra grega ϕ , é definida como a percentagem (em volume) de vazios de uma rocha. Na maioria dos reservatórios a porosidade varia de 10 a 20%. A porosidade absoluta corresponde ao volume total de vazios, enquanto a porosidade efectiva se refere apenas aos poros conectados entre si” (www.pgt.com.br pp. 18 e 19). Estes vazios, que para mim representam espaços, são caracterizados, no contexto linguístico, pela facilidade de contacto entre as línguas, que acabam por estabelecer contactos entre culturas e modos de vida. São espaços que foram abertos através das práticas sociais quotidianas e pela liberdade de expressão entre os moçambicanos. Deste modo, a porosidade não só é verificada ao nível das línguas, através de empréstimos, adaptações, apropriações, mas igualmente, ao nível da cultura, hábitos e costumes. Podemos dar o exemplo de um casal, ele do Norte e ela do Sul, com hábitos e costumes diferentes, de línguas maternas diferentes, a questão da tradição é muito mais flexível, pode tender para uma zona ou outra, ou mesmo a mistura de culturas. Os filhos deste casal sairão com certeza muito enriquecidos.

Tradição/modernização

A questão da fronteira e porosidade de línguas/culturas

Num estudo empírico, à partir de observações de algumas cerimónias tradicionais na zona Sul de Moçambique e de conversas informais com pessoas/testemunhas habituadas a realizar este tipo de eventos, pretendo analisar até que ponto estas cerimónias que, antes eram restritas, são encaradas, num meio onde línguas e culturas se cruzam na dinâmica social. Baseando-me sobretudo em cerimónias que constituem rituais que as famílias do Sul fazem questão de preservar, como o *Lobolo* (casamentos tradicionais), o *Ku Laya* (cerimónia de aconselhamento à noiva) e o *Xiguiana* (cerimónia de recepção da noiva, recém-casada, pela família do noivo), pretendo analisar as

transformações e adaptações que estas cerimónias têm vindo a sofrer em função das novas realidades linguísticas e culturais.

Nos tempos passados, estas cerimónias eram muito restritas e revestidas de muito secretismo e ritos tradicionais. A língua materna de origem bantu, o *Xi-Changana* ou o *Xi-Ronga*, por exemplo, era uma das exigências para a manutenção do diálogo entre as famílias. Havia portanto uma fronteira linguística e cultural neste tipo de cerimónias, principalmente porque na maioria dos casos, as pessoas de regiões/etnias diferentes não se misturavam. Por exemplo, uma menina da zona Sul que quisesse apresentar o seu namorado à família, eram-lhe dirigidas as seguintes perguntas: “Quem é a sua família? De onde é? A anuência ou a recusa do namorado eram condicionadas a estas questões. Actualmente, estas barreiras já não se verificam da mesma maneira. Pode haver questionamentos relacionados à formação do futuro cônjuge, às posses da família, etc.

Ilustrarei alguns exemplos de algumas adaptações que foram surgindo ao longo dos tempos neste tipo de cerimónias: Na tradição do Sul do país, principalmente Maputo e Gaza, o acto de cumprimentar, antes do início da cerimónia é revestido de um ritual muito específico. Os donos da casa começam por cumprimentar a família visitante “*Dzi xile wa ka Cossa/ Mo hine?* E a outra família responde: “*Dzi xile wa ka Mahota/ Hine hi pfuquile/ A wa tsonguana wa hanha/ a kuna shaku bia.* Enquanto isso os anfitriões vão respondendo “*him*”/him/him e no fim terminam dirigindo-se ao resto da família, dizendo: *hi o lehi tzawa, kanimamboⁱⁱⁱ*”.

Actualmente, com a independência de Moçambique e com a política de unidade nacional, estas cerimónias sofreram grandes transformações e por essa razão, quando se realiza uma cerimónia de *Lobolo* ou outra, a língua materna de origem bantu é colocada de lado para que a comunicação seja possível. As novas realidades determinam portanto uma grande adaptação deste tipo de cerimónias. Existe também o facto de que muitos jovens da zona urbana não falam ou não dominam a língua materna dos pais. O que muitas vezes acontece é uma transposição de actos que antes eram realizados em língua bantu e tinha um sentido dentro da tradição. É o caso do acto de cumprimentar ou de pedir a mão: “*Hi buya hi ta kombela a mati*”/”Viemos pedir água”, traduzido literalmente. Tradicionalmente, “pedir água” significa solicitar licença para pedir a mão da menina. Estas formas ditas em português perdem a sua essência. Uma outra forma de adaptação/evolução é o facto de antes do início da cerimónia, os que a dirigem fazerem questão de frisar que as pessoas podem se expressar em português ou na língua materna. Isto acontece também porque as cerimónias de

Lobolo e de *Ku Laya* estão abertas a pessoas mais jovens e de origem linguística diversa. Nas cerimónias de *Lobolo* por mim assistidas, foram convidados primos, tios e amigos mais íntimos da família e neste grupo, nem todos falavam ou dominavam a língua materna em questão. Na cerimónia de *Ku Laya*, são muitas vezes convidadas senhoras jovens, recém-casadas para também compartilharem a sua experiência de vida de casada. Os participantes destas cerimónias tradicionais sentam-se à esteira e a cerimónia decorre na esteira do princípio ao fim. Ora as senhoras das gerações mais jovens não sabem sentar-se na esteira, quanto mais não seja por muito tempo. Este cenário era impossível nos tempos passados. Só era permitida a presença de senhoras mais velhas, principalmente tias e avós da noiva. Hoje as conselheiras são senhoras encomendadas, muitas vezes ligadas a igrejas, que se organizam para fazer aconselhamento à jovem noiva, sob recomendação da mãe. Em algumas famílias, é até admitida a presença do futuro marido, pois considera-se que ele também deve ouvir e ser aconselhado. É uma adaptação que procura responder às novas realidades da vida.

Nos tempos antigos, era comum a exigência por parte da família da noiva, de uma certa quantia em dinheiro e algumas cabeças de gado. Na Suazilândia, país vivinho, por exemplo, ainda se faz este tipo de exigência, em que o noivo oferece 40 ou mais cabeças de gado bovino e cabrinho. Em Moçambique, este tipo de ofertas já não é muito comum e foi substituído por outros objectos como: fio, relógio, anel de compromisso, brincos, sapatos e vestido, para a noiva, roupas para os pais e capulanas para a família, para além da soma em dinheiro e o rapé que ainda se mantêm. Estes objectos fazem parte dos tempos modernos que ditam as exigências actuais das famílias de hoje. Um outro aspecto que era muito comum nos tempos antigos, sobretudo no tempo colonial era o lobolo como prática da poligamia. A este propósito, Esmeralda Martinez (2011:1) afirma que “[...] em Moçambique, no tempo colonial, a poligamia era aceita e que um homem, se dinheiro tivesse, poderia comprar tantas mulheres quanto pudesse, bastando, tão somente, fazer o pagamento do “lobolo”, que poderia ser, tanto em dinheiro, quanto em outros bens, sendo muito regular a entrega de um certo número de cabeças de gado”. Segundo Paulo Granjo, comentado por João Nobre (2011:) antigamente, este tipo de cerimónia tinha pelo menos três objectivos. O primeiro era que “para a família do noivo, realizar o lobolo era, antes de mais, uma questão de honra. Tratava-se de deixar de estar em falta numa situação considerada irregular e de dívida – uma dívida que atingia toda a família”. O segundo, “a família da noiva, pretendendo regularizar a situação

matrimonial dela, expressava como razão principal desse desejo a necessidade de apaziguar os antepassados, por forma a assegurar a sua protecção". E o terceiro, "*os noivos, sendo embora sensíveis às preocupações das respectivas famílias, tinham uma motivação conjunta e específica, sua, enquanto casal. Essa motivação era ultrapassar dificuldades conjugais por si sentidas*". Actualmente, pelo menos na zona urbana, a prática do lobolo, chamada também de casamento tradicional, é uma forma de legitimar uma união entre duas pessoas seguindo as tradições. Em muitas famílias pode-se confundir o *lobolo* com a cerimónia de noivado.

Na cerimónia de *Ku Laya*, os conselhos tendem a mudar em relação ao papel da mulher no lar. Antigamente, os conselhos eram no sentido da mulher ser obediente ao seu marido, ser cumpridora das suas obrigações como dona de casa e esposa e nunca se opor às exigências e aos comandos do esposo. Eram conselhos para uma submissão e resignação total. Nos tempos de hoje, os conselhos são essencialmente no sentido da mulher ser amiga e confidente do esposo, ser uma boa dona de casa, boa gestora do lar e boa educadora. Muitos conselhos são dados também em relação à limpeza íntima e do lar. Para os dois, esposa e esposo, aconselha-se que haja muita colaboração entre os dois, respeito, diálogo e discricção em relação à resolução dos seus problemas. Os conselhos dados à mulher têm igualmente em conta o facto de que a mulher trabalha e que ela deve saber conciliar o seu emprego e as tarefas em casa, solicitando o apoio do esposo naquilo que ele puder ajudar. A mulher já não é colocada em posição de submissa e doméstica, mas como parceira do esposo.

Nas cerimónias de *Xiguiana*, muitos aspectos também sofreram transformações. Por exemplo, muitas famílias não realizam esta cerimónia de maneira separada, onde a família do noivo recebe a noiva e uma comitiva da família da noiva vai entregar as prendas (vassouras, pilão, fogão a carvão, lenha, carvão, peneira, *mbenga*^{iv}, mala de madeira com o enxoval, etc.) à família do noivo. Famílias há que se juntam no dia a seguir ao casamento, para comemorarem juntas a união dos filhos. As mais tradicionais, fazem-no separadas, mas mesmo assim alguns aspectos foram modernizados. Uma das pessoas com quem conversei acerca destas cerimónias, conta-me que em Gaza, na semana a seguir ao casamento, a noiva deve ir buscar água e lavar a roupa dos sogros e da família, para mostrar que é mulher e que está preparada para o lar. É também uma forma de mostrar à comunidade que chegou mais uma mão-de-obra em casa. Esta situação já não acontece nas cidades, com tanta frequência, porque muitas meninas já não recebem o tipo de educação que se preste a este tipo de prática. Conta-me ainda a mesma pessoa que para o seu caso, que se casou

com um homem de Gaza e cuja família fez este tipo de exigência, as tias tiveram que ir fazer o trabalho por ela e pagar a devida multa. Este arranjo também é fruto de uma modernização, pois em situações rigorosas, a noiva poderia ser devolvida por não reunir as condições exigidas.

Conclusão: Que rumo tomará a tradição?

Para tentar responder às minhas questões colocadas no início deste texto, a saber: 1. *“Que implicações socioculturais poderão advir de uma “adaptação/modernização” de expressões linguísticas em práticas tradicionais?”* 2. *“Tendo em conta que vivemos num mundo global, haverá uma fronteira clara entre as línguas maternas utilizadas em manifestações tradicionais e as outras línguas presentes na sociedade moçambicana?”* 3. *“Se não, como se manifesta a porosidade entre estas línguas em presença?”*

A porosidade de línguas, culturas e hábitos e costumes se justifica pela multiplicidade de contextos linguísticos e culturais presentes nas grandes cidades, como Maputo, por exemplo. Os contextos, os novos modos de vida e as culturas imergentes romperam completamente com as fronteiras que existiam antigamente entre as línguas, as culturas e a maneira de ser-estar na sociedade tradicional. Esta porosidade começa igualmente a estender-se pelas zonas rurais, onde já há acesso à informação, através da televisão e da rádio, mas também porque outras línguas e culturas estrangeiras começam a invadir estas zonas. As tradições não podem escapar a modernidade porque os factos estão presentes no dia-a-dia dos indivíduos e é inevitável estancar esta corrente. O mais importante para a gerações vindouras é conseguir que elas captem a essência da tradição, o significado do *Lobolo*, do *Ku Laya* e do *Xiguiana*, por exemplo, porque isto faz parte da cultura. É também importante que elas compreendam os ensinamentos transmitidos através de alguns ritos e mitos. Se estas gerações perderem completamente a essência da tradição destes hábitos e costumes, perderão com certeza o essencial da tradição dos seus ancestrais. As tradições são passadas de geração em geração, alguns aspectos se perdem com o desaparecimento dos mais velhos, com a adopção de novos estilos de vida, outros são recuperados e transmitidos aos mais novos, mas as evoluções das sociedades, das culturas e das línguas, fazem que elas se transformem e se adaptem às realidades, as novas tendências e as necessidades das comunidades. Por essa razão já não é possível preservar uma só língua e uma só cultura num mesmo contexto, porque as línguas e culturas se misturam e se intercalam. Isto, ao invés de empobrecer a cultura, enriquece-a. Um

exemplo muito concreto de modernização, é a capulana. Desde os tempos mais antigos, ela sempre serviu de acessório importante, principalmente para a mulher. A capulana acompanha-a e é utilizada em cerimónias fúnebres, na altura do parto e nos cuidados com o bebé, para os afazeres no lar, para ir à machamba, ao hospital, é também utilizada como traje no dia-a-dia, etc. Actualmente, ela ganhou um novo estilo. Ela está presente não só na vida da mulher como também na do homem. Nas festas tradicionais e não só, tornou-se um hábito fazer um traje em capulana, tanto os homens como as mulheres e crianças. Se antes ela era reservada a uma camada determinada da sociedade (mulher do campo e da zona suburbana), hoje, ela é valorizada por todos. Tradição, ao meu entender, é preservar a essência através da cultura, como o canto, a dança com tudo o que estas manifestações transmitem de valores e mensagens, de calor e alegria, que permitem que as pessoas se reúnam e comunguem os mesmos ideais de família moçambicana. Tradição é preservar os nossos hábitos alimentares, o respeito pelos mais velhos e pela sabedoria dos nossos ancestrais. Estes são princípios que conduzem qualquer povo, africano, moçambicano e não só. Haverá com certeza evoluções, modernizações nas nossas tradições à medida que as gerações de forem perpetuando, porque é uma questão inevitável, no entanto a essência será preservada porque as gerações actuais, que se preocupam em saber e se inteirar dos seus usos e costumes saberão conservá-las para que a sua ou as suas identidade(s) não se percam.

Bibliografia

Da Conceição R. (2006), *Entre o Mar e a Terra, Situações identitárias do Norte do país*, Promédia, Maputo

Durbar Cl., (2008), *Essai de précision d'un concept paradoxal*, Le site des sciences économiques et sociales, Publié le : 28 mars 2008, mise à jour le 30 mars 2008, consultado a 20 de Maio de 2015, <http://ses.ens-lyon.fr/essai-de-precision-d-un-concept-paradoxal-39777.kjsp> , Eduscol, Lyon, France

Esmeralda M. (2011), Moçambique, tradições e mitos, *O Lobolo e a sua devolução*, in O Patifúndio, Observatório Multicultural do mundo em língua portuguesa, consultado a 20 de Maio de 2015, <http://opatifundio.com/site/?p=3493#sthash.iUp85oAi.dpuf>,

Nobre J. (2011), *O Desafio da Diversidade, Uma Introdução à Antropologia Cultural de Moçambique*, <https://antropologiaup.wordpress.com/>

Reitel B., (2014), *Frontière*, in HYPERGEO, GDR Libergéo, consultado a 19 de Maio de 2015, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article16>

Influência das Políticas Educacionais do Banco Mundial na Educação Básica moçambicana

*Ilídio João V. Bambo*²⁸

Resumo

Este trabalho apresenta algumas considerações teórico-metodológicas sobre a influência das políticas educacionais do Banco Mundial na educação básica moçambicana. Busca-se demonstrar que o debate acerca dessas questões, apesar de relevante e necessário, é ainda escasso no contexto moçambicano. Dessa forma, destaca-se a importância de se ampliar o diálogo com abordagens e referenciais analíticos que têm sido empregados em outros países, com a finalidade de aprofundar e expandir as bases teóricas que têm fundamentado as pesquisas moçambicanas desse campo. A partir das ideias de alguns autores, como José Castiano, Severino Ngoenha Stephen Ball, Richard Bowe (1992) e Maria Rosa Torres, procura-se perceber a influência que as políticas de financiamento à educação do Banco Mundial têm exercido à educação básica/escolar moçambicana, uma vez que a concepção de política defendida pelo Banco é de caráter neoliberal que não defende a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento da educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. A interferência do Banco Mundial no desenho das políticas educacionais em Moçambique é em grande medida invisível, indirecta, evitando reações xenófobas. Por meio dos seus programas e projectos, o Banco exerce mais influência sobre as políticas educacionais do país mais do que muitos outros órgãos.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Educação Básica

Abstract

This work presents some theoretical and methodological considerations about the influence of the World Bank educational politics used in the Mozambican Basic Education. The study shows that, in the Mozambican context, debates about such questions, although relevant and necessary, are still few. Thus, the study highlights the importance of expanding debates regarding approaches and referential systems used in other countries, aiming at expanding and deepening theoretical bases which have been justifying Mozambique researches around this field of study. From ideas of some authors, such as José Castiano, Severino Ngoenha Stephen Ball, Richard Bowe (1992) e Maria Rosa Torres, the work tries to understand the influences of the World Bank's financial politics in Mozambique Basic Education System, considering the fact that the Bank's politics have liberal foundations and, consequently, do not defend the State responsibility to offer public education to every citizen, in universalising modes and standardised manner. The World Bank influence in the Mozambican educational politics design is hugely invisible, indirect, avoiding xenophobic reactions. Through its programmes and projects, the World Bank has more influence on Mozambique educational politics than on other Organs.

Keywords: Educational Politics, Basic Education System

1. Introdução

²⁸ Estudante do curso de pós-graduação em Ciências de Educação na Universidade São Tomás de Moçambique-2017

A abordagem que é feita neste artigo tem como pano de fundo as ideias de análise de políticas educacionais propostas por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Tal abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a acção dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. São, também, utilizadas as reflexões de Maria Rosa Torres no seu texto *melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico – metodológico não é estático, mas dinâmico e flexível.

O artigo intitula-se *influência das políticas educacionais do Banco Mundial na educação básica moçambicana*, cujo problema subscrive-se no seguinte: qual é a influência das políticas educacionais do Banco Mundial na educação/escolar básica de Moçambique? Onde, o objectivo é demonstrar os limites da actual política educacional sintetizada no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE alicerçada nas políticas do Banco Mundial, no sentido de perceber que a concepção de educação orientadora dessa política, aponta, entre outros elementos, para a não responsabilidade do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade, uma vez que, a referida política educacional está completamente ajustada aos interesses do grande capital em crise estrutural, dada a apologia neoliberal²⁹ que o Banco assume.

Pretende-se, fundamentalmente, mostrar que no contexto da crise da dívida externa que o país enfrenta, a educação é concebida como parte do conjunto das reformas económicas; deste modo, os projectos financiados para o ensino, pelo Banco Mundial, fazem parte do conjunto dos empréstimos de ajustes estruturais e sectoriais. Esses empréstimos possuem características comuns entre elas, a de dar suporte às reformas institucionais e económicas; e, racionalizar os programas de investimento do sector público. As matrizes utilizadas pelo modelo do Banco Mundial, tem

²⁹ “Neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e económicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento económico e o desenvolvimento social de um país.” Milton Friedman (1912-2006)

sido inspirador das reformas educacionais nos vários governos dos países carenciados, mostrando o seu impacto na garantia do direito humano à educação.

Em termos metodológicos, para a realização da pesquisa foi utilizada, fundamentalmente a pesquisa *documental e bibliográfica*³⁰ que consistiu na leitura e análise de livros, artigos, documentos entre outros que debruçam-se sobre a temática em alusão. Em algum momento da pesquisa, foi também utilizada a entrevista (concedida pelo director do INDE no dia 17 de Maio de 2017) para dar um teor mais actual ao conteúdo. Assim o artigo encontra-se organizado em três subtemas que, de forma específica, tratam do assunto em debate, sendo que: no primeiro procura-se fazer uma caracterização histórica do Banco Mundial e do Fundo Monetário desde a sua criação até aos dias de hoje; no segundo momento, relembramos a adesão de Moçambique às políticas destas instituições; no terceiro momento é feita a análise da influência das políticas educativas do banco ao sistema educacional de Moçambique.

³⁰ A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectos de pesquisa. (...), na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. GIL (1991:51).

2. As instituições da Bretton Woods – Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional: um breve historial

O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial foram instituídos na conferência de Bretton Woods, em 1944, com funções diferentes, embora complementares. O FMI foi criado para defender o sistema monetário internacional, o que, na prática, significava ajudar governos a superar problemas em suas balanças de pagamento. O papel do Banco Mundial - seu nome oficial é Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - seria investir em programas que promovessem a reconstrução do pós-guerra (dado que, terminava a segunda Guerra mundial).

Os organismos são compostos por 186 países membros, dos quais, cinco são líderes: Alemanha, Estados Unidos, França, Japão e Reino Unido (que detêm 50% dos votos nas decisões). Os Estados Unidos têm a maior participação em volume de capital e, portanto, nas decisões, pois detêm 20% dos 50% dos votos concentrados nos líderes. *“Além disso, possui o poder de veto e a presidência do Banco, desde a fundação até os dias de hoje”* CORAGGIO (2003:9). O Banco Mundial inclui também a Associação para o Desenvolvimento Internacional (ADI), que concede empréstimos facilitados aos países de mais elevados índices de pobreza.

CORAGGIO (2003:10) refere que *“o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial.”* Pois, sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de actuação, mas também ao carácter estratégico que vem desempenhado no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

O Banco Mundial é também o principal financiador de projectos de desenvolvimento no âmbito internacional, acumulando um total de 500 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 2015, envolvendo 5.660 projectos. Contudo, o Banco Mundial é composto actualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) nomeadamente, IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), IFC (Corporação Financeira Internacional), ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais).

3. Adesão de Moçambique às políticas de financiamento do Banco Mundial e do FMI

A transformação política e económica ocorrida em Moçambique independente está directamente relacionada com o conflito e tensão entre diferentes grupos de interesses de poder, reflectindo os problemas da conjuntura internacional e a dinâmica política social interna. No período a seguir à independência, o conflito e a tensão ocorreram no contexto da guerra fria que se traduziu em confronto armado. A primeira fase começa quando Moçambique assumiu o modelo de economia planificada que representou uma ruptura com o sistema colonial português ao *“propondo criar uma sociedade justa, sem classes e sem exploração do homem pelo homem”* MARRACH (1996:19). A segunda fase corresponde ao momento em Moçambique inicia o processo de adesão as instituições de Bretton Woods. Este segundo momento *“traduziu-se na liberalização da economia, privatizações, e redução do papel do Estado na intervenção na economia”* MARRACH (1996:19)

No início da década de 1980 a situação sócio - económica e política do país deteriorou-se e o PIB per capita baixou de 418, em 1973, para 201, em 1983. *“O PIB real tinha-se reduzido a metade e a população passou a viver abaixo da linha da pobreza”* CORAGGIO (2003:9). Perante os acontecimentos dos anos 1980 no país (guerra civil) no auge, redução da receita, crise alimentar interna, fraca produtividade e falhanço das políticas de desenvolvimento do país baseadas no socialismo adoptadas após a independência, aliados a factores do sistema internacional (sinais do fim da guerra fria e princípios de abolição do comunismo), o Governo de Moçambique, iniciava assim o processo de negociação com as instituições financeiras internacionais (Bretton Woods), com a subsequente abertura para economia do mercado e abandono das políticas socialistas. Aqui se coloca a questão principal para esta abordagem: terão as Instituições de Bretton Woods influenciado o processo de formulação e implementação de políticas da educação Básica em Moçambique? Assim iniciamos a nossa reflexão trazendo a tona as concepções do BM no que tange a educação para melhor perceber a sua influência no sector educativo em Moçambique.

4. A educação básica: percepções do Banco Mundial e a construção de políticas educacionais em Moçambique

O sistema de educação moçambicano, sempre teve uma falta de liquidez crónica em todos os períodos antes identificados. Efectivamente, os meios financeiros que o Estado tinha e tem à

disposição para sustentar os seus próprios planos de educação estão muito aquém do necessário. Um documento posto a circular pelo MINED³¹ reza que o crescimento do volume de recursos colocados pelo governo à disposição da educação tem uma grande fragilidade: mais da metade da despesa da educação é financiada com fundos externos onde “*á porção do financiamento externo que é mais expressiva nas despesas de capital, variou entre 63% em 2009 e 66% em 2013*” (MINED 2002,51). Quer dizer: há uma institucionalização do hábito de elaborar planos irrealistas que estão além das capacidades nacionais e que levam a dependência eterna das doações externas.

Não havendo capacidade financeira interna, nem para formular políticas nem para administrar abre-se espaço para a ajuda externa. Não há dúvida de que estamos perante um problema de dois gumes, porque temos dois intervenientes numa mesma batalha que é a de oferecermos uma educação condigna para todos no século XXI. Por um lado, “*são os países doadores que devem equacionar o contexto de realização das suas políticas de ajuda nos nossos países; por outro, estão as responsabilidades internas de elites que têm o privilégio de contracenar no palco da ajuda.*” CASTIANO & NGOENHA (2013:185).

Segundo o próprio Banco Mundial (1995: XXIII) apud Torres (p.129) seis mudanças foram vistas como fundamentais relativos ao tema educativo depois da Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia em Março de 1990:

- a) um notável incremento nos empréstimos para a educação; b) importância crescente concedida à educação de primeiro grau e mais recentemente, aos primeiros anos da educação secundária; c) extensão do financiamento a todas regiões do mundo; d) menor importância concedida às construções escolares; e) atenção específica à educação das meninas; e) transição de um enfoque estreito de projecto para um amplo enfoque sectorial.

Os sistemas educativos dos países em desenvolvimento, na óptica do BM têm pela frente quatro desafios fundamentais: “*acesso, equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas económicas*” TORRES (p.131). Parece importante referenciar que para o Banco a educação básica é referente a educação do primeiro grau que corresponde a 8 anos de escolaridade obrigatória, embora seja uma concepção amplamente criticada por TORRES (p.133), sendo que,

esta concepção de educação básica afasta-se da visão ampliada de educação básica que foi determinada em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para todos...[] onde foi proposta uma visão ampliada da educação básica que inclui igualmente a crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda não se limitando à educação escolar nem a escola do primeiro grau nem tampouco a

³¹ Hoje “Ministério da educação e Desenvolvimento Humano” MEDH.

determinado número de anos mas se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa.

Disto, subentendemos que falar de educação básica seria falar de uma actividade contínuo praticada por todo indivíduo desde a sua nascença até a morte uma vez ser uma praxis humana, assim é direito de todo ser humano ter oportunidades que lhe permitam desenvolver está habilidade.

Como já referimos, a concepção de política defendida pelo BM é de carris neoliberal que não defende a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento da educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. Para estes, o Estado actua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, daqui parece ter sua natureza a ideia do Estado moçambicano quando se refere ao direito a educação na lei do Sistema Nacional de educação de 06/92 capítulo I, artigo 1, alínea c) quando refere que “*o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na constituição da República*” ainda: “*o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito*” art. 88 n° 02. Percebemos aqui o uso de termos como *promove*³² e *organiza*³³ que demonstram a não obrigação do Estado de proporcionar este direito (a educação) a todos, limitando-se a sensibilização para a sua adesão (mesmo sem criar as tais condições) e a participação do sector privado (possível ler na lei que temos vindo a citar no capítulo I – Princípios e objectivos gerais, art. 1, alínea b) *o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo*”), orientações que também podem ser encontradas nas políticas neoliberais do Banco Mundial.

Um segundo aspecto que nos chama atenção Torres (p.138), é a questão de que as propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise económica. A relação *custo-benefício* e a *taxa de retorno* constituem as categorias centrais a partir quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade. Portanto a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola

³² Que significa: “*pôr algo em evidência ou fomentar; incentivar ou estimular; fazer com que avance ou que vá para frente*”. Dicionário on-line da língua portuguesa

³³ Que significa: “*preparar, planear*”. Dicionário on-line da língua portuguesa

é comparada a uma empresa cuja característica principal pode ser resumida em *quantidade* que não é directamente proporcional a *qualidade*.

Esta pratica, pode ser amplamente verificada no sistema político moçambicano uma vez que a orçamentação do Estado para os quinquénios, ou até mesmo, para um determinado ano fiscal é elaborado por economistas que colocam maior atenção a questões relacionadas a defesa do Estado, mineração, turismo e não a sectores que *não produzem insumos quantificáveis* (como é o caso da educação e da saúde).

Em qualquer sociedade contemporânea, ou em qualquer país do mundo, o processo de formulação das políticas públicas começa com a incorporação de problemas na *agenda*³⁴ dos governos, ponto de partida para a elaboração de propostas de políticas públicas e de acção governamental, que envolve uma série de etapas. De acordo com a teoria do *ciclo da política pública* proposta por Ball e Bowe (1992), o caminho seguido começa com a elaboração de uma agenda, onde interesses e propostas são colocadas na mesa de negociações, definindo-se preferências que são adaptadas ao projecto político governamental. Seguem-se as etapas de formulação de propostas, escolha de alternativas e implementação das políticas públicas, através da operacionalização em programas e projectos pelas áreas competentes.

Para o caso de Moçambique, de acordo com o INDE (entrevista concedida em 17 de Maio de 2017 pelo director do órgão) as políticas públicas no sector de educação são formuladas após uma consulta nacional a alguns directores provinciais de educação e respectivos directores das escolas (no mínimo dois ou três em cada província) e alguns professores representativos de certas escolas escolhidas aleatoriamente (um professor por escola).

O entrevistado justificou essa metodologia afirmando que não seria possível abarcar numa sala de reunião cerca de 30.000 professores do ensino primário geral que o país possui.

A elaboração das políticas é construída a partir da análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados durante a implementação do Plano Estratégico de Educação anterior, com o objectivo de melhorar o desempenho no sector dos próximos anos.

³⁴ JENSET, (2005) define a “*agenda como sendo a lista de temas que são alvos em dado momento de atenção tanto por parte das autoridades governamentais como de pessoas de fora de governo.*”

Depois de toda essa ampla consulta, todas as sugestões são harmonizadas pelo MINEDH, que elabora o Plano Estratégico de Educação (PEE), que depois de aprovado pelo Conselho de Ministros, vai para a Assembleia da República (AR) para a sua aprovação e posterior homologação pelo Presidente da República. Envolve, pois, uma ampla discussão nacional, várias reflexões e consultas internas e externas, nos diversos níveis do sector. No âmbito da formulação da política pública, o quadro constitucional, impõe ao governo uma planificação quinquenal, seguida de uma programação anual, como forma de a Assembleia da República poder acompanhar ou fiscalizar as actividades do governo.

Para o caso de Moçambique e muitos países africanos, as propostas de políticas de educação não se confinam aos actores políticos nacionais. Desde a independência, houve sempre a participação e intervenção de actores estrangeiros. Segundo CASTIANO e NGOENHA (2013:189), *“mesmo hoje as políticas educativas nacionais são cada vez mais adoptadas tomando em conta as políticas e, conseqüentemente, as prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas pelos organismos internacionais tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional”*. É possível perceber que as mudanças que ocorrem na educação em Moçambique não derivam apenas de mudanças internas, mas, sobretudo, são uma resposta às pressões e constrangimentos das agências e organizações internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de sua política educativa, como afirma JENSET, (2005:39):

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

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

Apesar dos planos estratégicos de educação, sobretudo o PEE 2012-2016 (p.3), enaltecem a contribuição da sociedade civil na elaboração das suas políticas, relatórios de estudos realizados

por instituições independentes refutaram essa afirmativa, constatando que a sociedade civil tem pouca participação nestes processos de elaboração das políticas públicas no sector de educação. Estudos efectuados sobre este assunto, como, por exemplo, AfriMAP (2012) apontam que há actualmente no país uma tradição de fraca participação do envolvimento da sociedade civil nos processos decisórios. *“As acções de envolvimento da sociedade civil no processo de elaboração de políticas públicas no sector de educação são promovidas mais por imposição dos doadores, por actividades das ONG’s e de alguns fóruns cívicos nacionais”* Pereira (2008:98). São poucas organizações ou fóruns da sociedade civil que conseguem influenciar o resultado das políticas públicas, o que prejudica a sua implementação.

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

5. Considerações finais

O artigo foi uma pesquisa documental e bibliográfica sobre a influência das políticas do Banco Mundial para a educação básica moçambicana.

A análise sobre a origem, natureza e trajectória do Banco Mundial (BM) foi fundamental para compreender como um organismo com função eminentemente económica passa a “interessar-se” pelos problemas educacionais ao nível internacional e, no caso específico da pesquisa. A influência do BM deve ser contextualizada no actual momento de definição dos rumos de desenvolvimento mundial, particularmente no tocante à estratégia do capitalismo no âmbito das políticas neoliberais desenhadas para os países em desenvolvimento.

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos de desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume dos seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de actuação, mas também ao carácter estratégico que vem desenvolvendo no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Um aspecto fundamental, de natureza neoliberal, foi a reintrodução do ensino privado em Moçambique a partir de 1990, depois de 15 anos da sua abolição. A nacionalização da educação, logo depois da independência nacional tinha como objectivo a ampliação do direito à educação de todo o povo moçambicano.

Pelo exposto fica claro que Moçambique saiu de um projecto de tentativa de construção de uma sociedade socialista para um projecto neoliberal, capitalista e o sistema de educação que lhe é peculiar. Trata - se de dois projectos com filosofia e objectivos educacionais visivelmente opostos. Assim sendo, as aparentes semelhanças de princípios, objectivos gerais, estrutura e possivelmente nomenclatura não devem ofuscar o olhar atento e crítico sobre o actual momento de educação moçambicana. Pode-se dizer em, última análise, o que aconteceu foi, sim, um recuo, abandono, em 1992, de um projecto educacional iniciado no período de luta armada de libertação, difundido nos primeiros anos da independência nacional e que serviu de fonte de inspiração para a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983.

A discussão sobre como o BM tem influenciado nas políticas para a educação básica moçambicana, como tem sido a postura do governo e que alterações substantivas se verificaram na reforma do Sistema Nacional de Educação, foi desenvolvida a partir daquilo ideologicamente foi denominado de reajuste e adequação do SNE às condições actuais de Moçambique. Como a linguagem não é *transparente*³⁵, foi o procedimento metodológico encontrado como apropriado para responder as inquietações, os objectivos colocados para orientar a pesquisa. Atendo que nos textos, nos discursos, a questão que deve ser respondida não é “o quê”, mas o “como”, a análise da reforma do SNE ajudou de certa maneira a encontrar algumas respostas aos questionamentos, os objectivos que conduziram a presente investigação. Por outro lado, seria ingenuidade pensar que o BM, explícita ou publicamente diria que exerce influência na educação básica moçambicana.

Vale destacar que a interferência do Banco é em grande medida invisível, indirecta, evitando reacções xenófobas. Por meio dos seus programas e projectos, o Banco exerce mais influência sobre as políticas educacionais do país mais do que a UNESCO, sobre a saúde do que a OMS, sobre as condições dos trabalhadores do que a OIT, sobre a agricultura do que a FAO, sobre o meio ambiente do que o PNUD, etc.

³⁵ Conforme defende JENSET, (2005) a “*análise de discurso*”.

6. Bibliografia

CASTIANO, José P. & NGOENHA, Severino E. “*A longa marcha duma educação para todos em Moçambique*”, Maputo, Publifix, Lda., 3ª ed. 2013.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? O Banco Mundial e as políticas educacionais. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMAN, Milton, “*Visões do capital moderno*” 2ª ed. Londres, Phonix Ediction, 1912

GIL, António Carlos, *Como elaborar projectos de pesquisa*, 4ª ed. São Paulo – Atlas, 2002

JENSET, Perreira P. “*Uma análise internacional da educação*”, Libra Editores, 2ª ed. 2005

MARRACH, Sónia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MINED, Lei do Sistema Nacional de educação de 06/92.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UNESCO, “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*”, Jomtien, 1990.

A Crise da Autoridade na Educação

Mestre António Xavier Tomo³⁶

Resumo

O presente artigo discute a crise da autoridade educacional. O autor defende que os valores modernos impulsionam a crise de autoridade e conseqüentemente o abandono das crianças à tirania do seu grupo. A educação conheceu três crises, a saber: a do renascimento italiano, a do humanismo roussoniano baseado na ideia da natureza e finalmente a crise da autoridade. O autor pensa que alguns valores tradicionais, como a ética da paz e da solidariedade patriótica e do pacto solidário, podem ser uma resposta à situação crítica que nos encontramos hoje.

Palavras-chaves: Educação, Crise, autoridade, Liberdade, Igualdade, Criança e Valores.

Abstract

This article discusses the educational crisis. The author argues that modern values drive the crisis of authority and hence the abandonment of children tyranny of their group. Education met three crises, namely the Italian Renaissance, the rousseauian humanism based on the idea of nature and finally the crisis of authority. The author thinks that some traditional values, ethics of peace and patriotic solidarity and a solidarity pact, may be a response to the critical situation we are in today.

Keywords: Education, Crisis, authority, freedom, equality, child and values.

Introdução

Escolhemos o tema “A Crise da Autoridade na Educação” pelo facto de termos notado a dificuldade e os problemas de relacionamento entre adultos e crianças nas sociedades modernas. Em Moçambique, os trabalhos de Ngoenha (2000), Mazula (2015), Castiano e Ngoenha (2013) e os temas de doutoramento dos doutorandos Alfredo Ramijo, Rosa Alfredo e António Tomo, sobretudo a tese de doutoramento de Luís Cipriano (2017) denunciam a pertinência dos debates educacionais. De Portugal, trouxemos para este artigo o trabalho da Mónica (1997) e de França, o trabalho de

³⁶ Licenciado em Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica; Mestre em Educação / Ensino de Filosofia, pela mesma Universidade. Docente de Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação, na Universidade Pedagógica-Moçambique.
e-mail: antonioxtomo@yahoo.com.br

Renaut, que de igual modo indicam a pertinência dos assuntos educacionais. A partir destes trabalhos, nota-se que os problemas que enfermam a educação são vários e podem ser discutidos a partir de ângulos diferentes. Neste sentido, a nossa abordagem é filosófica e ela parte do conceito autoridade, passa pela crise da autoridade na educação e desagua em questões ligadas a ética e valores como uma possível resposta aos problemas levantados no presente trabalho.

Os filósofos e pensadores Hannah Arendt, Renaut, Rousseau, Pico, Bejamim Constant, Mónica, Ngoenha e Golias marcam a fita vermelha do nosso debate. Quer isto dizer que eles constituem o eixo teórico/filosófico em que gravita o nosso debate, uma vez que a nossa conversa com estes autores concentra-se em questões axiológicas.

1. A Autoridade

O conceito de autoridade, segundo Arendt (2006), foi inventado pelos romanos e tinha como objectivo reforçar o poder educativo. Para Arendt, “*a autoridade implica uma obediência na qual os homens conservam a sua liberdade*” (ARENDR, 2006, p.119). Contudo, ao longo da história a autoridade confundiu-se com autoritarismo. Em Roma e na Grécia, o pai de família gozava de uma autoridade absoluta, incluindo de vida e morte sobre os seus filhos. Esta autoridade estendia-se ao conjunto dos membros da família (escravos, esposa e os filhos). O pai podia abandonar, rejeitar, vender, condená-los à morte, etc. Esta situação encontra um certo impasse no século IV, em 374, em que o imperador Valentiniano I toma uma decisão que criminaliza o infanticídio.

A autoridade deve ser entendida como ausência da coacção pela força e ausência da persuasão mediante argumentos. Ela desapareceu no mundo moderno pelo facto de as nossas relações sofrerem influências dos valores e da conjuntura modernas. Referimo-nos das relações entre adulto e crianças. Neste aspecto, a autoridade paternal é necessária para a educação das crianças. Os pais e educadores têm direitos e obrigação de acompanhar os petizes até à maioridade. A autoridade paternal não devia e nem pode ser desmantelada totalmente sob o risco de condenarmos as crianças à sua sorte.

2. A Educação em Crise

A crise da autoridade é abrangente a todas as instituições: família, política, saúde, escola, etc. Nos parágrafos e nas páginas que se seguem iremos concentrar o nosso debate na crise educacional.

Na verdade, registamos neste tema três principais crises da educação. A primeira crise correspondeu ao Renascimento e à emergência de um primeiro humanismo educativo (Cfr. RENAUT, 2002, p.133). É uma crise que encontra os seus fundamentos nos trabalhos do pré-humanismo italiano. Estamos a falar da época de Pico Della Mirândola, século XV, onde a dignidade do homem ocupa o centro do debate.

Pico Della Mirândola publica, em 1486, *O Discurso Sobre a Dignidade do Homem* onde afirma que <a dignidade do homem não reside nem na sua existência, nem na posição que lhe teria sido concedida de uma vez para sempre no edifício cósmico>: pelo contrário, para Pico, o sistema hierárquico que divide o mundo em graus, atribuindo a todo o ser um desses graus como o lugar que lhe compete no universo, não tem, justamente, qualquer domínio sobre o sentido e o problema da liberdade humana (Cfr. RENAUT, 2002, p.137). Para ele, o Adão não recebeu de Deus um lugar determinado, nem um aspecto próprio e muito menos uma tarefa específica. Deus criou o homem como uma liberdade. O homem deve decidir sobre o lugar, a tarefa e o aspecto que ele pretenda ocupar, ter e ser no mundo (Cfr. PICO, 2011, p.57).

O humanismo nasce desta ideia perturbadora do homem criador. No *Discurso Sobre a Dignidade do Homem*, Pico escreve,

Ó suma liberdade de Deus Pai, ó suma e admirável felicidade do homem! Ao qual é concedido obter o que deseja, ser aquilo que quer (...). Ao homem nascente o Pai conferiu sementes de toda a espécie e germes de toda a vida, e segundo a maneira de cada um os cultivar assim estes nele crescerão e darão os seus frutos (PICO, 2011, p57).

O homem deve ser capaz de achar entre as formas disponíveis aquilo que ele pretender ser. O homem aparece como um ser superior aos outros e mais próximo da inteligência divina. Assim sendo é inconcebível compreender na perspectiva de Pico, as barbáries que este homem tem cometido. Pico chama atenção ao homem de modo a não abusar da indulgentíssima liberdade do Pai. Deus concedeu ao homem a livre escolha, não para que se tornasse nociva, mas sim salutar, a livre escolha que ele concedeu ao homem (Cfr. PICO, 2011, p.61).

Foram necessários três séculos para que a liberdade inteligível que regia a vida do homem se destruísse, um período de tempo, correspondente ao intervalo de tempo que separa Pico de Rousseau.

Em Pico ou discípulos, emergia a concepção de acordo com a qual a liberdade humana significa que, em vez de receber a existência já pronta e feita da natureza, tal como todos

os seres, o homem deve adquiri-la e construí-la por aquilo a que Boswell chama a sua <arte>, portanto artificialmente, por meio de um processo que instaura conforme a sua livre escolha (RENAUT, 2002, p.140).

O homem torna-se desta forma o seu próprio criador. O humanismo de Pico carrega consigo o ideal da autonomia. Ao incluir esse ideal de autonomia, a ideia da humanidade interrompia o círculo religioso que se encontrava inscrito.

No tocante à crise da educação, nós podemos avançar que a prática da educação e a sua teoria tinham sido estáveis no mundo antigo. Surpreendentemente abalada no período da Revolução industrial ou tecnológica, principalmente sobre a transmissão do saber. Foi o caso da invenção de Gutenberg em 1440 (aparece menos de cinquenta anos antes da obra de Pico), nos primeiros decénios de século XVI que tivemos pela primeira vez nas escolas textos impressos que induziram profundas alterações nas práticas e nos métodos de aprendizagem. A imprensa permitiu produzir em série o material escolar e modificou a ordem educativa. Em suma, a chegada da máquina constituiu uma mudança na relação com os conhecimentos, com o saber acumulado e que contribuiu para destabilizar as antigas práticas educativas (Cfr. RENAUT, 2002, p.143).

A transformação pré-humanista da ideia da humanidade e a invenção da imprensa contribuíram consideravelmente para pôr em causa a relação entre adultos e crianças. De facto, encontramos no texto de Giovanni Conversini, datado entre o século XIV e século XV, afirmação como: “*a educação deve ser reformada no sentido de uma formação do Homem como ser livre, sem por isso ceder a uma liberalização excessiva*” (RENAUT, 2002, p.144).

Em suma, Erasmo marca o fim do pré-humanismo, Rabelais e Kant anunciam novas teorias e concepções sobre o homem. Erasmo, em 1529, no final do período pré-humanista, considera vergonhoso o modelo antigo da relação adulto e criança e anuncia uma nova ideia de humanidade, uma nova representação da infância e conseqüentemente uma nova concepção da educação. Rabelais, em 1534, defende a instrução das crianças na tenra idade sob ponto de vista liberal. Para ele <os homens não nascem homens>, mas só se encaminham para a humanidade através do processo educativo (Cfr. RENAUT, 2002, p.146). Kant “*sistematiza o espírito das luzes com a brilhante frase <o homem só se pode tornar homem através da educação> e que <nada mais é do que aquilo em que a educação o torna>*” (RANT, 2012, p.12). Desta forma, caem por terra as teorias e as ideias que pretendam defender a humanidade do homem sob ponto de vista divino.

Lutero é leitor fiel de Santo Agostinho de Hipona e procura sem sucesso defender a humanidade do homem sob ponto de vista divino. Ele acredita e defende que o homem está inteiramente sob a dependência de Deus e que qualquer acto seu é conhecido por Deus. Todavia, Erasmo opôs-se a esta leitura. Segundo ele, se estas afirmações forem aceitáveis, então a educação sobressai como inútil. Continua afirmando que nenhum plano determinado, estabelecido previamente, pode ter sido atribuído aos seres humanos. O futuro do homem está aberto e os homens atingem-no por um trabalho sobre eles mesmos (Cfr. RENAUT, 2002, p.148).

A educação para humanidade exige três dimensões: corpo, sentimentos e inteligência. A primeira dimensão visa afirmar a liberdade em relação à tirania dos impulsos não dominados. Esta dimensão liberta o homem dos seus desejos ou dos seus apetites; a segunda consiste na educação das sensibilidades às artes e às letras (cultura) liberta o homem do imediatismo possessivo da necessidade. A última liberta o Homem das opiniões e crenças cegas que conduzem ao dogmatismo e que põe em perigo a razão.

Erasmo, segundo Renaut (2002), tem a consciência de que estamos numa época que valoriza a dimensão libertária na relação educativa. Contudo, advoga que esta dimensão deve ser acompanhada por outra, que é a de obrigação. Ele sugere que haja diferença entre pai e senhor do que rei e tirano, no sentido de que os homens nalgumas vezes expulsam os tiranos na coisa pública e em contrapartida chama-os para ensinar os filhos.

A crítica severa que se faz ao humanismo educativo tem a ver com a sua propensão em cultivar uma pesquisa aristocrática ou elitista da cultura pela cultura. O culto aos antigos limitou o programa humanista em relação ao valor da liberdade, a inclinação ao elitismo limitou-o ao respeito do valor da igualdade. De facto, os dois eixos do debate (liberdade e igualdade) submergiram no programa humanista à crise sem precedente.

O *Emílio* de Rousseau, publicado em 1762, abre uma segunda crise da relação familiar e educativa com infância. A primeira foi marcada, como referimo-nos anteriormente, pelo Renascimento italiano que defendia a ideia segundo a qual o ser humano nasceu livre, indeterminado e determinável, por consequência cabia-lhe construir-se como sujeito. A crise marcada por Rousseau inscrevia-se na ideia da humanidade da criança compreendida sob ponto de vista da sua natureza;

mas também, na dimensão da autonomia que desestabilizou, pela segunda vez, os pontos de referência das práticas educativas.

Para Renaut, “por ou contra o *Emílio*, abriu-se assim um debate graças ao qual a modernidade foi obrigada como ainda nunca antes, a problematizar as suas próprias evidências” (RENAUT, 2002, p.199). A obra em apreço interroga os valores da civilização, aqueles valores que asseguraram o projecto da modernidade e que tornava obrigatório transmitir às crianças. A seguir, os adeptos e adversários de Rousseau tinham a partir da obra, a oportunidade de questionar e perceber a sua ideia de humanidade, fundamentalmente, os motivos que o levaram a pôr em *xequé-mate* os valores da civilização e a concepção moderna da humanidade.

O maior projecto educacional de Rousseau tinha como objectivo comum: “*Fazer aceder a humanidade à autonomia*” (RENAUT, 2002, p.200). Ao cingir as suas reflexões sobre as finalidades da educação dos modernos, tendo em conta o objectivo anunciado, Rousseau afoga novamente a educação numa crise jamais vista.

O sistema da educação vigente neste período das luzes tinha como foco edificar as almas e a moralização. Rousseau deita a baixo estes objectivos edificados no século XVI.

Rousseau inscreve-se num quadro que já tinha sido pintado, no século XVII, por racionalismo, o espírito crítico que pairava nas mentes dos intelectuais da época, as contribuições das ciências físicas e das ciências humanas. Os pensadores Bentham (economia), Vico (história) e Montesquieu (costumes e mentes colectivas) deram substancialmente as suas contribuições que marcaram, sem dúvida, o espírito do tempo.

A partir deste momento e de maneira muito progressiva, começou a considerar-se que, se o mundo, incluindo o mundo humano, se revela inteligível, não é porque satisfaça o ideal traçado pelos autores da Antiguidade e os pais da Igreja: de facto, adapta-se ao modelo newtoniano da inteligibilidade da natureza e pode dar lugar, com o auxílio da observação e da experiência, à manifestação de uma ordem universal que se exprime sob a forma de leis (RENAUT, 2002, p.203).

A criança, segundo o espírito da citação, começa a ser interpretada a partir da sua natureza, afastando-se das visões cristãs. As pesquisas científicas, fisiológicas, biológicas, psicológicas, forneceram à educação matéria-prima para melhor compreender a criança e principalmente o processo pedagógico. Foi, também, dentro deste contexto das luzes e de interpretação científica da criança que se aprofundou, antes e depois de Rousseau, debates acerca da natureza infantil,

marcado pelas opções filosóficas do empirismo que descrevem a criança como uma tábua rasa e fazem da sensação o ponto de partida da construção das noções.

A contribuição de Rousseau deve ser percebida a partir das três concepções da representação da criança, a saber: a primeira, antiga, que considerava a criança de ser racional de origem divina, pervertido pelo pecado original e dotada de uma capacidade de escolha que lhe dá o poder de praticar o bem ou o mal; a segunda concebe a criança como uma tábua rasa que se pode dinamizar pela cultura seguindo a ordem racional da aquisição do saber; a terceira, um pouco mais renovada, toma a criança como um produto da natureza, cujas disposições devem ser protegidas para serem conduzidas ao seu desenvolvimento.

A nossa relação com infância muda de figurino e de finalidade se escolhermos a segunda ou a terceira concepção. Na verdade, a primeira, a antiga, foi duramente criticada e deposta fazendo com que a educação se tornasse matéria de confronto entre os partidários que concebiam a criança como produto da cultura e os que a encaravam como uma protecção da natureza.

O *Emílio* de Rousseau publicado a 9 de Junho de 1762 provocou escândalo. O Departamento de Paris decretou que o livro fosse rasgado e queimado, ordenou que Rousseau fosse preso e levado à *Conciergerie*. Parecia, naquela altura, que o mundo conspirava contra Rousseau. Os poderes, religioso, político, e científico não o compreenderam. A igreja condena a obra, o poder político procura o seu autor para o prender e o mais caricato é que os seus colegas das Luzes, nomeadamente, Voltaire e D'Alembert, criticaram-no severamente, pelo facto de ter contrariado a sua fé nas Luzes e a utilização de uma razão que a educação e a cultura deviam favorecer.

A nova ideia da humanidade, subjacente na segunda crise da educação, funda-se na ideia rousseuniana de perfectibilidade e de liberdade. Para Rousseau (1990), a liberdade humana manifesta-se antes de mais nada, pela capacidade para se libertar da natureza. O homem é um ser que busca constantemente a sua posição sobretudo se o tomámos como único ser que vem ao mundo inacabado.

Os críticos da perfectibilidade defendiam a ideia segundo a qual, a dignidade do homem reside na capacidade humana de estar preso à naturalidade. Não viam com bons olhos a vantagem da ideia do progresso humano em termos de perfectibilidade.

O essencial, nesta discussão é muito mais sublinhar que a autotransformação do humanismo moderno levou Rousseau a considerar a história individual e colectiva (como educação e como processo de cultura), em qualquer lugar e em qualquer povo em que se efectue, como uma história da liberdade que transcende as determinações naturais (ou sociais tornadas quase naturais) (RENAUT, 2002, p.212).

Rousseau sublinha que a perfectibilidade dá-se em duas vertentes: (1) a individual, pela educação do indivíduo. O seu *Emílio* é exemplo disso. E a (2) colectiva ou a política, representada no debate que o autor traz no contrato social. Há uma convicção de encarar a cultura separada da natureza e que ela (cultura) é fruto da liberdade. Será doravante a educação a produzir homem.

A terceira crise é a contemporânea. Esta crise emergiu nos anos 1950 e consiste na estigmatização da falta de autoridade dos adultos (pais, educadores, professores e Estado) em relação as crianças. O pior desta crise é que ninguém sabe quando e como deve acabar; para além disso, ela mantém uma relação estreita com a dinâmica democrática.

Na verdade, confrontamo-nos hoje, quer na família quer na escola, com uma figura complexa dos paradoxos da identidade democrática: não se pode excluir a criança do estatuto de “semelhante” mesmo sabendo-se que o regime da similitude é impraticável, até ao fim, com a ideia de educação e com uma relação com a criança que se baseia numa superioridade do educador.

Benjamim Constant (2001) afirma que, os adultos acabaram por confundir a liberdade. Para ele, os modernos entendem a liberdade como:

O direito de cada qual ser sujeito apenas às leis, de não poder ser detido, encarcerado ou condenado à morte, nem ser maltratado de qualquer forma por efeito da vontade arbitrária de um ou vários indivíduos. É o direito de cada qual exprimir a sua opinião, escolher e exercer a sua actividade, dispor da sua propriedade, mesmo de abusar dele... (CONSTANT, 2001, pp.5-6).

A citação testemunha uma conquista inquestionável no âmbito dos direitos humanos e de cidadania. Todavia, as conquistas arroladas na citação alimentam fortes debates quando a figura central é a criança. De facto, os direitos à liberdade devem ser conjugados com os direitos à protecção no caso dos menores.

Os antigos distanciam-se da visão moderna de liberdade. Para eles, a liberdade

Consistia num exercício colectivo, mas directo, de diversas facetas da soberania no seu todo, em deliberar na praça pública sobre a guerra e a paz ou sobre a conclusão de trabalhos de aliança com países estrangeiros, em votar as leis, em proceder a julgamentos, em examinar as contas, os actos, a gestão dos magistrados, em fazê-los comparecer perante todo o povo, em acusá-los, em condená-los, em ou absolvê-los (CONSTANT, 2001, p.6).

Temos na liberdade antiga a sujeição do indivíduo à autoridade do conjunto. O grupo, ou melhor a comunidade tem a prerrogativa de vigiar e educar os indivíduos.

Os modernos, ao elegerem os valores da igualdade e da liberdade para estruturar todas as relações de coexistência entre os seres humanos “*numa sociedade que já não assentava nem no reconhecimento de hierarquias naturais entre os seres humanos, nem na autoridade mecânica da tradição*” (idem, p. 29), acabaram por fragilizar intrinsecamente dispositivos que, tal como os da educação, tinham funcionado de acordo com valores da hierarquia natural e da tradição. A segunda situação da crise reside na questão de não sabermos ao certo o que é uma família e uma escola democrática.

A professora Maria Filomena Mónica não ensaia em apontar o dedo acusador a Rousseau. No seu entender, Rousseau é a causa de todo o fracasso e a falta de autoridade dos adultos que as escolas portuguesas vivem hoje. Na sua obra, intitulada *Os Filhos de Rousseau: Ensaio Sobre os Exames*, assevera que “*O principal responsável por este desastre [crise educacional] é indiscutivelmente Rousseau*” (MÓNICA, 1997, p.67). Para ela, a doutrina de Rousseau desagua em totalitarismo e a escola passa a ser açoitada pelo hedonismo, mercantilismo, tecnocratismo e a consequência é a “*destruição do esforço, da qualidade e do rigor*” (MÓNICA, 1997, p.67).

A Professora Maria Filomena analisou os resultados dos exames do ensino secundário, das disciplinas de Português e de História dos anos de 1960 e 1996, tendo concluído que “os filhos de Rousseau” não estavam preparados para enfrentar os exames. Ela vai mais longe ao afirmar que “*depois de ter lido estes programas, não tenho dúvidas em afirmar que a Educação se tornou, ela própria, parte da catástrofe. Sentada junto ao Tejo, chorei a Jerusalém com que sonhara*” (MÓNICA, 1997, p.70).

A frustração da autora tem a ver com a pedagogia rousseuniana que enferma não só os programas modernos de educação, como também nota-se a ausência de articulação coerente entre os diversos níveis de ensino. Nota -se de igual modo uma tendência assustadora de psicólogos e pedagogos de educação seguirem Rousseau à risca. Enfim, a professora não esperava que os adultos perdessem dessa forma a sua autoridade educativa e conduzissem o processo educativo para o rumo do fracasso.

Alguns críticos da professora Maria Filomena (1997) perceberam que os seus argumentos estão assentes nos preconceitos, <nostalgia pelo ensino salazarista>. Entretanto, a ser verdade, a autora nega, a resposta à crise a que ela procura responder torna-se desastrosa.

Renaut não atribui a culpa a Rousseau. Ele distancia-se da postura da Professora Filomena Mónica. Segundo Renaut, a crise que se verifica hoje na educação é uma crise estrutural. Ela está intrinsecamente ligada na “libertação” da criança que se materializa no debate dos direitos dela “... *o que se parecia como uma emancipação escondia na verdade uma nova forma de tirania ou de despotismo*” (RENAUT, 2004, p. 106).

Em suma, os adultos, imbuídos pela ilusão de que as crianças precisam de autonomia e da capacidade de autogovernarem-se e de que, por isso, não devem pertencer ao mundo dos adultos, acabaram por abandonar os menores a tirania do seu grupo. São, de facto, os valores modernos, subjacentes na declaração dos direitos do homem e da criança, nos trabalhos de Rousseau e as metamorfoses sociais, políticas e económicas, que provocaram a crise da autoridade.

3. A Era de Crise da Autoridade

A modernidade afigura-se, conforme o parágrafo anterior, como sendo uma era de crise da autoridade. Nesta perspectiva, questionar-se sobre a infância na era da crise de autoridade significa abordar questões relacionadas com os valores modernos.

As dificuldades específicas da educação se inscrevem no seguinte quadro: a cultura democrática é uma cultura de igualdade, que é em primeiro lugar a da igual dignidade de todos os seres humanos. Ela conduz a pensar o outro sob o regime do “mesmo”: a mesma dignidade, o mesmo respeito, os mesmos direitos, as mesmas liberdades.

Nas nossas relações efectivas com as crianças, o critério da idade perdeu cada vez mais o carácter discriminatório. E quando se trata da educação não se pode excluir o

Estatuto de “semelhante” que cabe, nas sociedades democráticas, a do indivíduo concebido um “outro eu próprio”. E como consequência, instauramos com a criança, na escola como na família, relações que, de facto, se desenvolvem cada vez mais na base da igualdade (RENAUT, 2005, p. 110).

O regime de semelhança torna-se difícil e até mesmo impossível de ser praticado até ao fim na medida em que se verifica dificilmente compatível com a ideia de educação e com uma relação com a criança que, como relação educativa, se fundamenta numa forma de superioridade do educador relativamente ao educando. A superioridade atribui-se cada vez menos os meios “tradicionais” para se fazer admitir, mas precisa de encontrar uma escola ou família para se afirmar.

Chama-se atenção aos pais, educadores e professores de modo a não confundirem a liberdade com a libertinagem; educação/deseducação, necessidade e capricho. As crianças precisam de uma orientação e sobretudo da autoridade dos adultos para a formação do seu carácter.

Há famílias que concedem, demasiadamente, a criança a liberdade, como por exemplo: dormir a hora que quer; comer o que lhe apetecer; estudar quando lhe apetecer; brincar até a hora que achar conveniente, em suma, famílias que não impõem normas de conduta para as crianças. Entretanto, crianças educadas de forma liberalista criam conflitos, logo que lhes for dada a primeira oportunidade de encontrar um adulto que lhes exija uma formação humanitária. Por isso, algumas famílias, escolas, professores, enfrentam problemas no seu relacionamento com este tipo de crianças.

Os adultos ao reconhecerem os direitos libertários indistintamente à criança, como um semelhante, entram em contradição com as exigências dessa protecção e dessa educação que abre à infância direitos específicos.

A crise da autoridade para Renaut reside no desaparecimento totalmente irresistível da família tradicional e da escola tradicional, um desaparecimento ligado às nossas escolhas de valores mais assumidas, quanto às modalidades do nosso estarmos juntos, que não faria qualquer sentido analisá-lo sob o modo da deploração ou da nostalgia relativamente a um qualquer modelo saudoso. A crise na educação iniciou em 1960 e a razão de tal crise não é a educação, mas sim reside nos “juízos e preconceitos” que foram característicos da sociedade moderna e sobretudo os valores da igualdade e da liberdade. A crise da relação com a criança abriu-se de forma escancarada quando os educadores decidiram “modernizar a educação” (Cfr. RENAUT, 2005, p. 113).

Enfim, a visão menos irresponsável das consequências inerentes ao projecto de “modernizar a educação” terá incitado os modernos ou a regredir na escolha de valores, ou a isolar a educação, como um sector à parte, num mundo globalmente estruturado pelos princípios de igualdade e de

liberdade. Para fechar esse tema pensamos que alguns valores veiculados na educação tradicional podem minimizar ou responder a crise que vivemos hoje. O tema seguinte irá dedicar-se sobre estes valores.

4. Ética e valores: Alternativa à Crise da Autoridade

A falta de autoridade dos adultos tem levantado vários debates no campo de educação. Os temas anteriores demonstraram os argumentos e contra-argumentos em torno da crise de autoridade educativa. Entretanto, no presente tema queremos trazer as propostas axiológicas e éticas, a partir de Moçambique, que podem funcionar como antídoto ou antibiótico da crise de autoridade. O nosso foco, nesta empreitada, será na educação tradicional. Na verdade,

A educação tradicional responde assim, a esta tripla finalidade, mas dando maior importância à integração social e cultural que a integração pessoal. Com efeito, a educação tradicional dada à criança não lhe permitia individualizar-se do grupo; ela visava à formação da personalidade no sentido de dependência ao grupo e pouco favorecia o desabrochamento de qualidades humanas individuais através do desenvolvimento da sua consciência; ela procurava fazer do indivíduo uma parte integrante da sociedade onde vivia. Deste modo, a educação tradicional caracterizava-se pela sua ligação íntima com a vida e pelo seu modo de transmissão progressiva e funcional do saber (GOLIAS, 1993, p.13).

Golias cai numa contradição ao aceitar que a educação tradicional visava à formação da personalidade para a dependência ao grupo e não favorecia o desenvolvimento das qualidades humanas individuais. De facto, a integração social, que pressupõe convivência pacífica e harmoniosa entre os membros da comunidade, responde pela educação dos mais novos, pelos fracassos colectivos e individuais, pela estabilidade da comunidade, por um lado e por outro, a integração cultural que significa o conhecimento e aprimoramento da produção material e espiritual da comunidade extravasam a integração cultural. Em suma, temos uma educação que não permite o individualismo, o egoísmo, a ataraxia, e outros comportamentos que azedam a convivência saudável na comunidade.

No outro desenvolvimento, o próprio Golias reconhece as qualidades da educação tradicional ao afirmar que

O carácter colectivo e social da educação tradicional fez com que ela fosse, exercida não somente pela família, mas também pelo clã e aldeia inteira. Efectivamente, a educação tradicional era ocupação de todos; era a cada adulto que lhe dizia respeito. A criança era

considerada como um bem comum e, por consequência, submetida a educação de todos: podia ser mandada, aconselhada, corrigida ou punida por um adulto qualquer da aldeia. Ela recebia, portanto, uma multiplicidade de influências, mas os resultados eram convergentes quanto ao ponto de vista de coesão ao grupo (Ibidem).

Sabemos que a responsabilidade colectiva pressupõe a individual. Entretanto, ao reconhecer nos indivíduos o alto sentido de responsabilidade colectivo e social é fundamental que se admita também a entrega e a dedicação individual.

Os antigos acreditam que a vinda da criança ao mundo simbolizava a presença dos antepassados no seio da comunidade. A criança servia de elo entre os vivos e os antepassados. Nesta perspectiva, a comunidade tinha a obrigação de criar condições materiais e espirituais que favorecessem o desenvolvimento da criança.

Golias afirma que,

A integração da criança no grupo de idade e por sexo e a sua efectiva participação nas diversas actividades do mesmo tornam-se absolutamente necessárias para o desenvolvimento das suas capacidades. A criança engaja-se em actividades produtivas que, progressivamente a conduzirão à autonomia e à responsabilidade. É no grupo de idade que a criança toma consciência dos seus deveres e responsabilidades (GOLIAS, 1993, p.15).

A vida moderna retirou as crianças do convívio com os adultos. Renaut afirma que a modernidade empurrou as crianças à tirania do seu grupo. Todavia, na educação tradicional, as crianças estiveram presentes e envolvidas nas actividades da comunidade. *“Em suma, a educação tradicional dá ao jovem um conjunto de conhecimentos utilitários, muito diversos que lhe permitem enfrentar, com eficácia e sem frustrações as dificuldades da vida futura”* (GOLIAS, 1993, p.16).

Golias defende que a ideia da *“predominância dos interesses da colectividade sobre o individuo, da solidariedade, da hierarquia das idades, do espírito de ajuda mútua, e do trabalho colectivo, da ligação íntima da educação com as realidades da vida, do carácter polivalente do ensino e ainda do pragmatismo dos seus métodos”* (GOLIAS, 1993, p.11), poderiam ser convocados para a nossa escola de hoje.

Ngoenha também acredita que há valores tradicionais que podem ser convocados para o presente debate. Ele assevera que, actualmente, *“o novo Moçambique, democrático e liberal, está dramaticamente à busca de uma educação “à imagem e semelhança” do país real, sem saber se este tem que se parecer com as regiões, com o nacional ou com o global”* (NGOENHA, 2000, p.23).

A nossa situação actual assemelha-se a um motorista que de repente vê-se fora da estrada e luta para devolver o carro na sua faixa de rodagem. Não há esforços coordenados entre as instituições do ensino superior, no sentido de descentralizar os currícula com a finalidade dos cursos responderem os problemas concretos de cada região ou local. A desorientação também faz-se sentir em outras instituições. Na verdade, no campo político também se nota uma falta de orientação clara sobre o caminho que temos de trilhar. Não se investe em cursos ligados a agro-pecuária, não se investe em cursos técnicos, não se transmite valores ligados ao trabalho, à responsabilidade, ao respeito, à identidade, etc. Moçambique possui terras férteis e aráveis, em contrapartida a população morre de fome. Não há dinheiro para investir em cursos técnicos, em laboratórios. Contudo, dinheiro há para comprar material bélico. Pede-se austeridade ao povo e os governantes desviam somas avultadas de dinheiro.

De facto, Luís Bernardo Honwana tinha razão ao escrever em *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, o seguinte “Tatana a Funha Nkuma” que quer dizer “Papa abocanha ou come cinza”. É uma pequena história que narra uma atitude de um pai caçador que havia enterrado um tambor de mel na lixeira. Sempre que sentisse fome ia à lixeira, com um caniço oco, introduzia-o debaixo da lixeira até apanhar o tambor de mel. As crianças, franzinas, batiam palmas e cantavam dizendo: papa come cinza, papa come cinza, enquanto, na verdade, comia o mel. Os nossos governantes, hoje, agem do mesmo modo.

A moçambicanidade, a nacionalidade, é um dos valores que a escola e as instituições devem transmitir às crianças. A transmissão deste valor tem a ver com a valorização da riqueza material e espiritual que o país possui.

A responsabilidade é um dos valores que a sociedade moçambicana vai perdendo. O nosso povo construiu-se na base da responsabilidade. As meninas e os meninos, desde a tenra idade, eram ensinados a cuidar da futura família, que compreendia não só o casal e os filhos, mas também a comunidade.

A ideia africana de responsabilidade ultrapassa a dimensão ocidental. Responsabilidade entre nós, não significava apenas a capacidade de responder pelos seus actos, mas também, pelos dos membros da comunidade. Por isso, a educação ocorria sempre que houvesse possibilidades de

transmitir um certo saber. Os adultos eram chamados a intervirem, com o seu saber, na educação dos pequenos bantus.

Socorrendo-se a Abdou Moumouni, Ngoenha elenca as características da educação tradicional africana, a saber:

O seu carácter colectivo e social, a relação íntima com a vida social nas suas dimensões material e social, a polivalência dos objectivos e dos meios utilizados, a realização gradual em conformidade com as etapas da evolução física, psíquica e mental da criança” (...) “solução de problemas práticos sem os quais tal “liberdade” não teria sentido; e a educação tem como função dotar os negros dos instrumentos intelectuais e práticos para fazer frente aos problemas existenciais o que teria como consequência, à integração na sociedade americana (NGOENHA, 2000, p.45).

Estão escondidos os valores tradicionais, na citação acima. A educação tradicional é comunitarista. Ela permite a inclusão de todo o adulto na educação dos pequenos bantus. A criança é tomada como filho da comunidade, daí a participação de todos na sua educação. A citação realça de igual modo o valor realístico da educação tradicional. De facto, a criança desde cedo é ensinada a dominar a cultura, a ter uma ligação com os seus antepassados, a respeitar os outros seres em seu redor. Em suma, temos uma educação multifuncional, gradual no tocante à forma de transmissão de saberes.

A luta pelo reconhecimento, pela identidade, pela liberdade e igualdade fez com que os defensores da negritude optassem pelo urgente, esquecendo o essencial. Abandonar a tradição significou de igual modo abandonar os valores por ela veiculada. Este erro crasso acompanha ainda hoje os sistemas educacionais de maioria dos países africanos. O importante seria não deitar a água suja juntamente com o bebé. Há valores tradicionais, como os que estamos a apresentar no presente tema, que não deveriam ser sacrificados pela modernidade.

A língua nativa como um valor a resgatar põe-nos inúmeros desafios, pois, ela “*tem uma função instrumental, enquanto meio de comunicação, e um papel simbólico que permite o desenvolvimento da identidade cultural. É no discurso que se realiza esta função simbólica da linguagem*” (NGOENHA, p.157, 2000). Sobre esta matéria, Tomo (2012) publicou um artigo na revista síntese intitulado “A Análise Crítica do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: Um olhar Filosófico Sobre Filosofia”. O autor chama atenção para que o ensino bilingue não seja assassino das línguas menos faladas e muito menos criadora de elites. O autor defende um ensino bilingue isento de ratoeiras, que no seu entender só será possível se a educação for descentralizada, se as localidades,

os distritos, as províncias tiverem autonomia e poder de eleger os valores e os ofícios para seus filhos.

Falar duas ou mais línguas significa conhecer mais culturas. A língua é a porta de entrada para o conhecimento. Ao dominar a língua do seu grupo e a dos outros, a criança abre-se ao mundo. O homem não é uma ilha, por isso, a interação, a coexistência entre ele e os outros faz-se pela língua e cultura.

No contexto em que o mundo se encontra hoje, particularmente Moçambique, é urgente uma “*ética da paz e da solidariedade patriótica*” (MAZULA, 2015, p.8). Trata-se de uma ética que seja capaz de valorizar o pensar diferente e de unir as diferentes forças vivas do país; uma ética dialógica e argumentativa, isto é, uma ética que consiga içar a força do debate em detrimento da força das armas; uma ética do humanismo, capaz de compreender a humanidade do outro; uma ética da clemência, da tolerância e da solidariedade. Entretanto, é fundamental que os pais, a escola e as crianças estabeleçam um contrato solidário fundado no compromisso e na solicitude das partes. Desta forma, os valores arrolados no presente artigo podem responder a crise de autoridade que também afecta a escola moçambicana.

O que podemos reter desta reflexão?

Há vários pontos a reter, contudo, vamos traçar alguns:

O primeiro ponto é relativo à crise de autoridade provocada por Rousseau, na opinião de Maria Filomena Mónica, uma visão refutada por Renaut, porque segundo este a crise é estrutural. Para o nosso entendimento, a crise é fruto de um conjunto de eventos que caracterizaram a modernidade.

O segundo diz respeito aos valores que um determinado sistema de educação deve transmitir. Eles devem responder aos imperativos históricos, culturais, políticos e económicos de uma determinada nação.

O terceiro tem a ver com a responsabilidade ética que cada adulto deve assumir na condução das crianças para a humanidade. De facto, lidar com seres maleáveis que são as crianças pressupõe um grau elevadíssimo da responsabilidade ética de modo a não produzir monstros.

Do terceiro ponto podem ser derivados três: 1º) contrato solidário que permita a coesão e a partilha dos benefícios da vida individual e colectiva para o bem de todos os membros da comunidade; 2º) a ética da paz e da solidariedade patriótica que permita o viver junto em harmonia para a construção de uma nação e de um mundo mais humano; 3º) cultivar valores capazes de estabelecer ponte entre o mundo pueril e o dos adultos. Na verdade, precisamos de construir pontes, que permitam sair de si, frequentar o outro, adquirir conhecimentos, e não fronteiras, porque as fronteiras conduzem-nos ao isolamento, ao autoritarismo, aos conflitos, ao egoísmo, à violência, etc.

Referência Bibliográfica.

ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro: Oito Exercícios Sobre o Pensamento Político*. Relógio D`Água, (Trad.), 2006.

CONSTANT, Benjamin. *A Liberdade dos Antigos Comparada à Liberdade dos Modernos*. Edições Tenacitas, Coimbra, 2001.

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

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia (Textos Filosóficos)*. Edições 70, Portugal, 2012

MAZULA, Brazão. *A Universidade na Lupa de Três Olhos: Ética, Investigação e Paz*. Imprensa Universitária/UEM, Maputo, 2015.

MÓNICA, Maria Filomena. *Os Filhos de Rousseau: Ensaio Sobre os Exames*. Relógio D`Água, Novembro de 1997.

NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação: O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça*. Maputo, Livraria Universitária – Universidade Eduardo Mondlane, 2000.

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. *Discurso Sobre a Dignidade do Homem*. 6ª ed. Edições 70, Portugal, 2011.

RENAUT, Alain. *A Libertação das Crianças: A Era da Criança Cidadão – Contribuição Filosófica para uma História da Infância*. Instituto Piaget, Portugal, 2004.

RENAUT, Alain. *A Libertação das Crianças: A Era da Criança Cidadão – Contribuição Filosófica para uma História da Infância*. Instituto Piaget, Portugal, 2002.

RENAUT, Alain. *O Fim da Autoridade*. Instituto Piaget, Lisboa, 2005.

Revista *Síntese*, publicação semestral, 10ª Edição, Maputo, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*. Vol.I e II, Publicações Europa-América, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Contrato Social*. 3ª Edição, Publicações Europa-América, sd.

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

Desejo de Classe e Ambivalência Discursiva: a FRELIMO durante a Luta Armada

Milton Correia³⁷

Resumo

O texto que se segue divide-se em duas partes. Sendo que a primeira faz uma incursão na discussão teórica em torno do dualismo colonial e a segunda apresenta breves notas documentais sobre a política interna e externa da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) durante a luta armada para a independência nacional.

Palavras-chave: Moçambique, FRELIMO, Nacionalismo, Luta armada, Socialismo.

Abstract

The following text is divided into two parts. The first is a theoretical discussion on the colonial dualism and the second presents a brief documentary notes on the domestic and foreign policy of the Mozambican Liberation Front (FRELIMO) during the armed struggle for national independence.

Keywords: Mozambique, FRELIMO, Nationalism, Armed Struggle, Socialism.

1. Desejo de Classe

Hipoteticamente pensamos que racismo colonial não foi o elemento principal da história colonial e da descolonização. Cremos que a relação entre as duas zonas, a do colono e a do colonizado (Fanon, 2010), foi perpassada pelos antagonismos e contradições capitalistas da sociedade colonial, gerando identificações políticas nas lutas de classes, étnicas, raciais, de gênero, religiosas etc., que diluíram os eventuais binarismos e dualismos coloniais; e tanto quanto nos parece, põem em causa a “*essência dualista da sociedade colonial*” (Cabaço, 2009). Por outro lado, J. Cabaço chama

³⁷ Doutorado em História Social, pela Universidade de São Paulo; Professor de História na Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas, da Universidade Pedagógica (Moçambique).
e-mail: miltoncorreia@yahoo.co.uk

atenção para os processos dialéticos da formação identitária que já estavam em curso no contexto colonial, e critica a FRELIMO por não ter observado a importância deste processo no seu projecto revolucionário e, sobretudo, por não ter valorizado o que chama de “espaços intersticiais” ou “janela que se abria sobre a apropriação de formas de ‘modernização’” no seio da sociedade rural (Ibid., p. 311).

Cabaço afirma em sua tese que o pilar do colonialismo português em Moçambique se caracterizou pela “essência dualista”, visando justamente rebater a teoria lusotropicalista colonial de Gilberto Freire utilizada por Portugal para se defender contra o advento da descolonização e independências nacionais em África. Eduardo Mondlane já desvalorizara esta teoria lusotropicalista, questionando o mítico “sucesso português nos trópicos” (Mondlane, 1977, p. 32) decorrente da “essência do carácter português” predestinada para “conduzir o Mundo para a harmonia racial e para construir um vasto império composto de povos de várias cores, religiões e grupos linguísticos.” (Ibid.)

Não há dúvida que as diversas formas de frustração social expressas pelos africanos foram uma reação contra a violência da estrutura racial do Estado colonial português. Mas pensamos que o racismo ou o dualismo racial não constituíram a contradição fundamental do colonialismo tal como defende J. Cabaço nos seguintes termos:

A contradição fundamental da ordem colonial reside nesse dualismo insolúvel; a polarização ‘racial’ é o aspecto principal dessa contradição. Ela se sobrepõe a todas as outras contradições (de classe, de religião, de género etc.) e as vicia, acentuando ou desvirtuando as dinâmicas intrínsecas de cada uma (Cabaço, 2009, p. 36).

É questionável que tenha se tratado de um “dualismo insolúvel”, se observarmos que a história da administração colonial portuguesa e a própria história social que culmina no nacionalismo moçambicano se caracterizaram pela permeabilidade e porosidade discursiva que, de certo modo, são reconhecidos por Cabaço, ainda que “marginal” e situada numa “faixa estreitíssima e precária” (Ibid., p. 37). Em última análise, Cabaço reconhece a permeabilidade e porosidade da dualidade e racismo colonial que contrapõe a perspectiva de insolubilidade.

Ao considerar o carácter dualista da sociedade colonial ao mesmo tempo que reconhece o “significado marginal” dos “espaços de intermediação entre os dois pólos que o colonialismo agita” (Ibid.) e “mínimo o espaço para dinâmicas de interação real e activa e são escassas as áreas de

ambiguidade” (Ibid., p. 36), Cabaço acaba por se referir às tensões e dialéticas que dinamizaram o discurso e a prática colonial, sendo disso exemplos os chamados tratados de amizade, comércio e proteção registrados no século XIX, o enquadramento e assimilação colonial do século XX, os projetos, negociações e acordos de descolonização de meados deste século. Os discursos e práticas de dominação colonial registaram cedências e inflexões políticas sempre que no terreno ficaram demonstrados e reconhecidos pelos seus agentes os limites reais da capacidade de dominação colonial. As cedências políticas visaram a que, em última instância, se garantisse a estabilidade dos antagonismos económicos capitalistas sobre os quais se reproduzia o modo de produção e exploração capitalista colonial.

De certo modo, pode-se admitir que o discurso de dualidade colonial tenha sido ideologicamente utilizado para centralizar o racismo do colonialismo português e a ideologia revolucionária de unidade nacional como sendo os configurantes da justeza da luta armada de libertação nacional em Moçambique conduzida pela FRELIMO.

A dialética e o carácter indeterminável e não-apriorístico parecem bem refletidos na metáfora fanoniana sobre os “condenados da terra” (Fanon, 2010), pela qual Frantz Fanon descreve as ambivalências do sujeito colonizado que desenvolve as revoluções nacionalistas e a espada de Dâmocles que força as potências coloniais a aceitarem os termos da descolonização nacionalista.

As contradições económicas do colonialismo diluem os discursos dualistas e podem explicar a adesão política multi-racial, multi-étnica, multi-sexual e multi-religiosa ao processo da descolonização e à luta armada de libertação e independência nacional. A dialética e a violência na história da luta pela descolonização inserem-se na essência do que Frantz Fanon referiu-se ao compreender que “O trabalho do colonizado é imaginar todas as combinações eventuais para aniquilar o colono.” (Ibid., p. 110) A descolonização será incompreensível na sua globalidade se for teoricamente centrada no racismo e redutível ao maniqueísmo racial.

Georges Gurvitch afirmou que o “movimento real”, respeitante à “realidade humana, cuja manifestação por excelência é a realidade social” (Gurvitch, 1987, p. 173), é intrinsecamente dialético. A realidade social é dialética. Pelo que se pode compreender em Georges Gurvitch, a

dialética do movimento social ou realidade social contempla a interpenetração, tensões e o “combate” entre elementos de um mesmo conjunto:

A dialética consiste, por um lado, em manifestar e, por outro, em enfatizar tensões, oposições, conflitos, lutas, contrários e contraditórios [...]. A dialética é a manifestação e a acentuação do fato de que elementos de um mesmo conjunto condicionam-se reciprocamente e de que [...] a maioria das manifestações conflitivas pode tanto interpenetrar-se em diferentes graus quanto combater-se com maior ou menor intensidade. Em resumo, a dialética desemboca em *uma infinidade de graus intermediários entre os termos opostos* [...] (Ibid, p. 30. Grifos nosso).

Cerca de uma década antes de F. Fanon, Georges Balandier ao abordar a situação colonial referiu-se à dialética complexa e sistêmica da colônia como “totalidade”, como “sociedade global”, situação em que a sociedade colonial e a sociedade colonizada desenvolvem relações entre si que “implicam tensões e conflitos” (Balandier, 2014, p. 40); relações historicamente constituídas que respondem à “reciprocidade de perspectivas” (Ibid., p. 43). A noção de situação colonial em G. Balandier evoca a totalidade e a heterogeneidade na perspectiva metodológica e teórica da abordagem das relações coloniais entre o colono e o colonizado e entre os grupos heterogêneos existentes na colônia:

Preferimos [...] considerar a situação colonial em seu conjunto e enquanto sistema; evocamos os elementos em função dos quais toda situação concreta pode ser descrita e compreendida, mostramos como estão ligados entre si e que toda a análise parcial é ao mesmo tempo unilateral. Esta *totalidade* questiona os ‘grupos’ que compõem a ‘sociedade global’ (a colônia) [...]; apreende-se em todos os níveis da realidade social. [...] a situação colonial se modifica profundamente e em um ritmo rápido. Isto impõe, portanto, que se a considere historicamente (Ibid., p. 55-56. Grifos do autor).

A descrição elaborada por F. Fanon sobre a condição interna do sujeito colonizado, situando-o na indeterminação em relação ao discurso colonial racista, condição também manifesta na dissonância entre discurso e prática colonial e da descolonização, constitui uma abordagem paradigmática pela qual Robert Young reconhece Fanon como “o pai fundador da crítica colonial moderna.” (Young, 1995, p. 161)

Robert Young não tem dúvida que ao se referir sobre a resiliência dos sistemas de referências culturais africanos em relação à violência capitalista e racial do colonialismo e ao abordar as dissonâncias entre a revolta interna do sujeito colonizado e a realidade da descolonização, a análise feita por Fanon sobre a violência inspirou a teoria de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre o anti-édipo referente ao desejo e indeterminações das formas de inscrição capitalistas (Deleuze e Guattari, 2011).

A ocupação e a repressão colonial criaram as condições materiais e ideológicas para o desenvolvimento de novas formas e conteúdos de lutas anti-coloniais, designadamente a luta de classes, a luta anti-racial, luta anti-etnicista, luta pela igualdade de gênero e religiosa que vão compor as lutas de libertação, da descolonização e independência nacionais em África. A pacificação militar não significou ausência de lutas anti-coloniais. O sujeito colonizado tomou a consciência dos antagonismos sociais, económicos, raciais, étnicos e de género do colonialismo e foi idealizando formas e conteúdos variados que se concretizaram na mobilização, organização política e na luta nacionalista.

Apesar do espectro do dualismo que está patente em sua descrição sobre a sociedade colonial, Fanon registra por via de menções sobre as tensões e conflitos que afetavam o sujeito colonizado a presença de uma dissonância subjetiva que expõe a ineficácia ideológica do racismo e maniqueísmo colonial:

O olhar que o colonizado lança sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Todos os modos de posse [...] É verdade, não há um colonizado que não sonhe, ao menos uma vez por dia, instalar-se no lugar do colono (Fanon, 2010, p. 56).

Diante do arranjo colonial, o colonizado se encontra num estado de tensão permanente. O mundo do colono é um mundo hostil, que rejeita, mas ao mesmo tempo é um mundo que dá inveja. [...] Esse mundo hostil, pesado, agressivo, porque rejeita com todas as suas asperezas a massa colonizada, representa não o inferno do qual se desejaria afastar-se o mais rapidamente possível, mas um paraíso ao alcance da mão, protegido por terríveis cães de guarda (Ibid., p. 69).

A tensão e o conflito internos do sujeito colonizado, o mundo hostil do colono mas ao mesmo tempo o “paraíso ao alcance da mão, protegido por terríveis cães de guarda” (Ibid.), a dialética interna do sujeito colonizado descrito por Fanon como “dominado, mas não domesticado”,

“inferiorizado, mas não convencido da sua inferioridade”, “pronto a abandonar o seu papel de caça para tomar o de caçador”, “perseguido que sonha permanentemente tornar-se um perseguidor” (Ibid., p. 70), podem ser vistos no sentido subjetivo inverso a que se refere a crítica de R. Young sobre a dissonância e ambivalência do discurso colonial traduzida na noção de desejo colonial.

Young utilizou a noção de desejo colonial na análise da ambivalência das teorias raciais coloniais que defenderam o racismo colonial, a escravidão e se opuseram contra a abolição da escravidão no século XIX, mas que se demonstraram contraditórios na prática visualizada pelos hibridismos coloniais. Desejo colonial é definido por Young como “a covert but insistent obsession with transgressive, inter-racial sex, hybridity and miscegenation [...]” (Young, 1995, p. xii). Para Young, o discurso racial colonial é dissonante e ambivalente na prática, na medida em que reflecte a conflitante e intrínseca imbricação entre economia capitalista e sexualidade colonial, decorrente do facto, de por um lado, as teorias raciais defenderam a escravidão e a separação racial e, por outro lado, a exploração capitalista da economia colonial ser historicamente produtora dos hibridismos culturais nos impérios coloniais.

Colocada nestes termos a noção de desejo colonial, a ambivalência entre discurso e prática, perguntaríamos: a que é que Fanon se referia por desejo pelo “paraíso” e “lugar do colono”? A hipótese é que se sugere a existência de um desejo de classe, o carácter desejante, a situação subjetiva que dinamiza a luta do colonizado para a revolução, descolonização e independência nacional.

Desejo colonial e desejo de classe contêm em si a essência de classe que preside a ambivalência discursiva de ambos. Como se pode compreender em Young, a noção de desejo colonial denuncia os limites, dissonâncias e ambivalências discursivas, subjectivos e históricos da teoria do dualismo colonial, na medida em que esta reduz a situação colonial à centralidade racial e não observa que o desejo e a luta pela posse dos meios de produção económica capitalista diluem o discurso racial utilizado de forma ideológica para justificar um equívoco de superioridade cultural e humana do colonizador.

Sendo assim, definiríamos desejo de classe como sendo a ambivalência discursiva que torna prevacente a luta de classes baseada nas contradições e antagonismos económicos,

ideologicamente abordada por uma revolução anticolonial em nome da libertação e independência nacional. A luta de classes, a igualdade étnica, racial, de género e religiosa constituem o repertório de uma ideologia que procura omitir a dialéctica social que historicamente lhe antecipa, perpassa e suplanta.

Amílcar Cabral, histórico Secretário-Geral do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), observou que existe uma dissonância, um conflito entre o discurso e a prática dos nacionalismos africanos que punham em causa o que ele definia como a revolucionária luta de classes. Ele traduz esta dissonância na sua noção de ambivalência dos Estados nacionais que se refletia na prática da descolonização encabeçada por uma burguesia nacional que se caracterizava pela ilusão tornando, conseqüentemente, a descolonização uma fatalidade diante da burguesia neocolonizante dos países colonizadores (Cabral, 1976).

Uma ilusão porque “na realidade, o enfeudamento da classe «dirigente» nativa à classe dirigente do país dominador, limita ou inibe o pleno desenvolvimento das forças produtivas nacionais.”; uma fatalidade porque a “pseudo-burguesia nativa [...] não pode desempenhar efectivamente a função histórica que caberia a essa classe, não pode orientar *livremente* o desenvolvimento das forças produtivas, em suma, não pode ser uma *burguesia nacional*.” (Ibid., 207. Grifos do autor). Apesar do discurso nacionalista com que o Estado nacional africano se identificava, tende-se a preservar a “característica essencial de dominação imperialista – a negação do processo histórico do povo dominado, por meio da usurpação violenta da liberdade do processo de desenvolvimento das forças produtivas nacionais.” (Ibid.) Entendendo com isso que na prática política o Estado nacional tendia a preservar o modo de produção colonial que, teoricamente, teria sido o motor da luta de classes que no caso africano tinha lugar com a luta de libertação nacional.

Enfim, ao observar esta situação da classe dirigente dos nacionalismos africanos, enfeudada por dependência ao capitalismo imperialista, personalizando na prática da descolonização uma situação neocolonial que traía os objectivos da luta pela libertação nacional, A. Cabral concluiu que a infiltração imperialista por via neocolonial é uma contradição mental e material da luta de classes desencadeada pelas lutas de libertação nacionais e concebeu nos seguintes termos o dilema trágico ontológico das elites nacionalistas e revolucionárias africanas:

[...] para desempenhar cabalmente o papel que lhe cabe na luta de libertação nacional, a pequena burguesia revolucionária deve ser capaz de *suicidar-se* como classe, para ressuscitar na condição de trabalhador revolucionário, inteiramente identificado com as aspirações mais profundas do povo a que pertence (Ibid., p. 213).

Nesta perspectiva, concordo que o racismo colonial não constituiu o sistema de significação eficaz para transformar o indivíduo colonizado em eterno sujeito colonizado, definido como racialmente inferior, etnicamente dividido, religiosamente primitivo, cujo discurso racial colonial o pretendia naturalizar. Porém, foi apenas um recurso ideológico estatutariamente constituído para criar a ilusão da superioridade humana e cultural do indivíduo branco colonizador em relação ao escravo, “indígena” e assimilado, visando objectivamente implantar e justificar o Estado colonial para fins de exploração económica capitalista.

Por outro lado, os nacionalismos africanos desenvolveram fundamentalmente como a expressão política dos antagonismos capitalistas, mas discursivamente justificados como a luta pela libertação contra o racismo, etnicismo e paternalismos de género e religiosos coloniais. Os discursos de igualdade racial, étnica, sexual e religiosa são expressões ideológicas da luta e desejo de classes para efeitos de conquista e dominação dos meios de produção e exploração económica.

Enfim, tanto para o colonialismo como para os nacionalismos africanos o racismo foi uma arma ideológica de reprodução e transformação dos sistemas de produção económica capitalista. O racismo não foi a força motora da ideologia nacionalista, porém ocupou um lugar relevante na articulação ideológica do discurso nacionalista da descolonização.

2. Luta Armada e a Ambivalência Discursiva

Aquino de Bragança e Jacques Depelchin criticaram o reducionismo das análises da história do nacionalismo moçambicano, concentradas na busca de sua compreensão a partir da história da vitória que se concretizou no triunfo da FRELIMO em dirigir os destinos do país depois de 1975. A constatação dos autores foi que a “Frelimo parece ter-se tornando menos revolucionária

precisamente no momento em que foi proclamado o socialismo como meta a atingir.” (Bragança e Depelchin, 1986, p. 36). De certo modo, Bragança e Depelchin nos levam a compreender que o problema não era o dualismo ideológico dividindo a esquerda e a direita, mas a ambivalência discursiva interna na FRELIMO, já presente no momento da sua fundação em junho de 1962 e seguia operando ao longo da luta armada e depois da independência em junho de 1975.

O Comité Central da FRELIMO, reunido em sessão ordinária de 11 a 21 de abril de 1969, em Nashingwea, atribuiu a causa da morte do seu primeiro presidente, Dr. Eduardo Mondlane, assassinado a bomba a 3 de fevereiro de 1969 em Dar Es Salaam, à conspiração de membros contra-revolucionários da sua direção que divergiam do que este Comité Central declara como linha política revolucionária de luta armada popular e prolongada contra todas as formas de exploração de homem pelo homem, que deveria ser seguida pela FRELIMO. O Comité Central acusa esta conspiração interna de ter sido o meio utilizado pelo governo colonial português e seus aliados imperialistas para a execução do assassinato (FRELIMO. MOZAMBIQUE REVOLUTION, [nº 38?], [Março a Maio de 1969?], p. 1-3)³⁸.

O assassinato do Dr. Eduardo Mondlane representa o culminar trágico da divisão da direção da FRELIMO em duas linhas políticas e ideológicas e foi interpretado como tendo acontecido pelo facto de não ter sido tomada uma oportuna, veemente e aberta posição de força pela receio de que uma determinação ideológica no contexto em que se encontrava a FRELIMO poderia pôr em causa a aparente e conveniente imagem de unidade no seio da organização:

All of us were conscious of this division – but, because we thought we would aggravate the situation if we brought the question into the open, because we were convinced that it was necessary and convenient to present at least an appearance of unity in the FRELIMO leadership, we never discussed the problem.

These divergencies were manifested in many important instances. For example, in the identification of who is the enemy, in the question of deciding on the strategic line to take (a protracted people’s war), on the importance to be given to the armed struggle in relation to other forms of struggle, etc (Ibid., p. 1).

³⁸ Mantivemos a dúvida no número e data desta edição do *Mozambique Revolution* pelo fato de não constarem no documento. No entanto, a suposição apoia-se na hipótese de que o número anterior seja 37 e referente aos meses de Janeiro e Fevereiro de 1969 e de existir a edição nº 39 referente a Junho e Julho deste ano.

O Comité Central assume que as zonas libertadas constituíram o lugar e o momento de cristalização da divisão de orientação política e ideológica existente no seio da direção e dos militantes da FRELIMO: “This situation had become more evident since 1966, when we started having liberated zones in our country. [...] but were unable to locate the roots of the contradictions and consequently, we were even less able to solve them.” (Ibid.). Deduz-se dessa interpretação que as zonas libertadas constituíram a experiência e a provação da identificação política e ideológica dos militantes da FRELIMO, pelas quais o Comité Central vai transformar a unidade política em unidade ideológica da FRELIMO. A unidade política em nome da frente nacionalista moçambicana foi defendida pelos protagonistas da fundação da FRELIMO, designadamente o governo da Tanganyika, o Presidente Kwame Nkrumah, a liderança da PAFMECSA, a CONCP, na qual se destaca seu Secretário-Geral, Marcelino dos Santos, e o próprio Dr. Eduardo Mondlane.

Paradoxalmente, a morte do Presidente Mondlane tornou possível proceder-se resoluta e efectivamente com o delineamento e determinação da orientação política e ideológica no seio do Comité Central da FRELIMO. Mais importante ainda é que o sucesso no processo de delineamento e determinação ideológica do Comité Central demonstra o predomínio político e ideológico da orientação revolucionária no seio da direção da FRELIMO aliada à frente socialista africana principalmente baseada na Tanzânia, Argélia, República da África Unida (atual Egípto), Zâmbia, Tunísia, Guiné, Congo Brazzaville, e nas organizações constituintes da CONCP. Os governos revolucionários destes países foram integrantes de organismos internacionais socialistas como a organização de solidariedade afro-asiática e latina (OSPAAL).

Porém, FRELIMO reconhece que esta grave crise que ameaçou a unidade da frente que ela representava teve origens económicas que ela define como fundadas na ambição pela “exploração de homem pelo homem” que a categoriza como um resíduo do sistema capitalista colonial. Esta definição retrata o discurso e a justificação da expulsão de Lázaro Nkavandame acusado de se aproveitar em benefício pessoal do comércio que a FRELIMO desenvolvia nas zonas libertadas de Cabo Delgado. A mesma acusação que será utilizada na expulsão de outros dirigentes da organização, com destaque para o Reverendo Urias Simango.

Esta sessão ordinária do Comité Central, de 11 a 21 de abril de 1969, aponta ter ficado notável a existência de divergências entre linhas de orientação política e ideológica na direção da sua organização, em relação à qual o Concelho da Presidência formado por Samora Machel, Marcelino dos Santos e Urias Simango, este último na qualidade de coordenador do órgão, fora incumbido para impor o predomínio da linha revolucionária “correcta” que deveria ser seguida na FRELIMO. Na ocasião em que comemorava, à 25 de Setembro de 1969, a passagem da data do início da luta armada em Moçambique, consagrada como Dia da Revolução, Dia das Forças Armadas de Libertação Nacional, a FRELIMO define nos seguintes termos o que denomina de sua ideologia, a ideologia da “verdadeira revolução”: “[...] we came out from the Central Committe meeting armed more strongly with just one ideology, that which is truly revolutionary, which puts the interests of the people above all others, which is decisively opposed to exploitation, corruption, racism and tribalism.” (FRELIMO. Mozambique Revolution, n° 40, 25 de Setembro de 1969, p. 21).

Ao comunicar os debates havidos na sua reunião de 9 a 14 de maio de 1970, o Comité Central da FRELIMO aponta que o surgimento das zonas libertadas em finais de 1965 despoletou as contradições sobre o sistema económico, político e social revolucionário que deveria ser adoptado pela FRELIMO ao longo da luta armada e após a independência do país. Um sistema revolucionário que deveria destruir o sistema de exploração e opressão colonial e o seu modelo elitista típico de uma sociedade de classes e no seu lugar estabelecer o regime de poder popular, cujo inimigo passava a ser todo aquele que desenvolvesse qualquer que fosse a forma de exploração social (FRELIMO. Mozambique Revolution, n° 43, Abril-Junho de 1970, p. 8, 9).

Eleita nesta reunião, a nova presidência foi justificada como representando o fim da vigência do Concelho de Presidência estabelecido em abril de 1969 e do seu mandato de resolver a crise de liderança e assegurar o domínio da ideologia revolucionária que deveria vigorar na FRELIMO. A eleição de Samora Machel, Secretário do Departamento de Defesa, e de Marcelino dos Santos, Secretário do Departamento de Relações Exteriores, foi justificada, segundo consta, por os mesmos terem, durante a vigência do Concelho da Presidência, lutado para que fosse assegurada a integridade política e ideológica na FRELIMO: “For the first time in the history of FRELIMO, there were no discordant voices in the Central Committee which were opposed to the revolutionary positions: it constituted a solid and united block.” (Ibid., p. 3).

Na reunião de 4 a 30 de Dezembro de 1972, o Comité Central da FRELIMO reconhece que a sua ideologia da educação e cultura é um instrumento de criação de uma “personalidade verdadeiramente Moçambicana”:

The C.C. considered that revolutionary Education and Culture are the basis of our total liberation, as they create the conditions for the establishment of a truly Mozambican personality, for the liquidation of the dead weight of the past, like superstition, and of all vestiges of the colonial society which prevent our total involvement in the struggle (FRELIMO. Mozambique Revolution, n° 54, Janeiro-Março de 1973, p. 21).

É de admitir que a FRELIMO estava ciente de que ao identificar os antagonismos do sistema de educação colonial ela reconhecia também a contradição do seu sistema revolucionário ao submeter a liberdade subjectiva à liberdade revolucionária, sendo que esta estava ao serviço de um determinado desiderato político e ideológico. Importa mencionar que não obstante a sua inclinação à influência socialista, a FRELIMO não tinha ainda estabelecido em resolução a sua ideologia revolucionária como sendo socialista. Mas a ideologia socialista já fazia parte do discurso e prática da sua política interna, ao nível da direção e nas zonas libertadas.

A adopção da influência e orientação socialista pelos nacionalistas das colónias portuguesas da África não foi uma escolha ou opção. O socialismo internacional parece ter sido a via ideológica e material disponível para a conquista da independência nacional de maioria negra nessas colónias, sendo a luta armada revolucionária a consequência prática e material desta disponibilidade ideológica.

A ambiguidade da política interna da FRELIMO que vai entrar em ruptura após a morte do Dr. Eduardo Mondlane em fevereiro de 1969, dando lugar ao processo de clarificação, purificação e unidade ideológica no seio da direção da organização e a ambivalência da sua política externa, postergando para após a independência nacional de Moçambique a declaração em resolução a orientação socialista do partido FRELIMO no III Congresso de 1978, reforçam a sugestão de que a tese de opção talvez se aplique ao contexto do pós-independência nacional do país, como José Cabaço se refere nos seguintes termos: “A opção de uma via socialista marcaria decisivamente a política de identidade seguida pela FRELIMO depois da independência nacional.” (Cabaço, 2009, p. 314).

Afirmações de Eduardo Mondlane sobre o socialismo, durante a sua presidência na FRELIMO, parecem apontar no sentido de que era a única via disponível, não havia opção ou escolha. E que a adoção da inclinação socialista foi reduzindo gradualmente o espaço para ambiguidade e ambivalência política e ideológica na política interna ao nível da direção da organização. No artigo do jornalista sueco, Anders Johansson, sobre a luta armada em Moçambique, publicado no *Sunday News* de 1 de setembro de 1968, na sequência da visita que o mesmo efetuou nas zonas libertadas em Moçambique em fevereiro último, (FRELIMO. *Mozambique Revolution*, n° 33, Fevereiro-Março de 1968),³⁹ Eduardo Mondlane é citado a dizer que a FRELIMO iria construir um Estado socialista em Moçambique tendo como fonte de sua inspiração o exemplo do socialismo tanzaniano, pretendendo diferenciá-lo do socialismo soviético e chinês: “In all probability, we will built a socialistic state, but it will not be a state like Soviet or China. Tanzania is our example and source of inspiration.” (FRELIMO. *Mozambique Revolution*, n° 35, Junho-Setembro de 1968, p. 9).

Consideremos pelo menos três razões históricas que determinaram este seguimento ideológico da FRELIMO durante a luta armada pela independência de Moçambique. Primeiro, porque as potências imperialistas ocidentais tomaram uma posição permissiva em relação ao colonialismo português do Estado Novo, com António Salazar, em troca da neutralidade de Portugal durante a II Guerra Mundial, beneficiando-se ainda da política colonial portuguesa de abertura aos investimentos do capitalismo financeiro que vão crescer mesmo depois da guerra. As potências capitalistas ocidentais e Portugal vão recíprocamente articular uma relação económica no contexto da Guerra Fria. O discurso anti-comunista que Portugal vai defender contra a independência nacional das suas colónias em África, aliando-se aos regimes de minoria branca rodesiano e do Apartheid na África Austral, é um projeto ideológico inerente à dependência económica de Portugal em relação ao capitalismo financeiro de origem não português, sobretudo sul-africano, britânico e norte-americano.

Segundo, porque o governo salazarista não permitiu o desenvolvimento de um espaço público nas colónias africanas necessário para o surgimento de partidos políticos que pudessem adotar ideologias políticas e económicas liberais. Terceiro, porque o socialismo internacional estava

³⁹ Ver legenda de foto nesta fonte.

disponível para apoiar materialmente a luta armada prolongada contra o colonialismo português e ocidental nos países colonizados.

Ao longo de todo o período da luta armada, a FRELIMO vai-se caracterizar por uma ambivalente política externa que lhe permite deslocar-se entre zonas socialistas, progressistas e capitalistas em nome de um discurso de não-alinhado, consciente de que a sua luta tem uma base material capitalista e socialista. No mesmo instante em que o socialismo internacional era a alternativa material da sua luta armada, a FRELIMO mantém uma certa reserva em relação à solidariedade moral do mundo capitalista ocidental para a consolidação e internacionalização da sua causa e luta pela descolonização e independência nacional.

A ambivalência de política externa da FRELIMO a levará ao longo do período em que decorreu a luta armada a ser cautelosa, não se declarando socialista, ainda que não tenha impedido que ao nível interno estabelecesse a prática política do centralismo político e da unidade ideológica em nome de uma revolução que denomina de popular e democrática.

Por ocasião da comemoração dos dez anos do início da luta armada de libertação nacional, a 25 de setembro de 1973, a FRELIMO, através do seu presidente, Samora Machel, afirmou que os países socialistas designadamente a China, a URSS, a Roménia, a República Democrática Alema (RDA), a Bulgária, a Jugoslávia, a República Popular Democrática da Coreia e a República Democrática do Vietnam eram seus “irmãos naturais” na frente unida anti-imperialista e que a luta armada que ela dirigia havia estabelecido as fundações ineludíveis de uma “revolução popular e democrática” (FRELIMO. Mozambique Revolution, Special Issue 25 de Setembro de 1973, p. 5).

Um discurso reportado como tendo sido proferido pelo Presidente Samora Machel em reuniões havidas em outubro e novembro de 1973 nas zonas libertadas de Cabo Delgado afirma que a ideologia revolucionária da FRELIMO visava estabelecer as zonas libertadas como a linha divisória entre o antigo e o novo. Elas deveriam representar mais do que a mera ausência do sistema colonial e deveriam concretizar o surgimento de uma consciência revolucionária materializada em novas relações políticas, económicas e sociais:

We must combat the idea that the mere fact of living in the liberated areas guarantees revolutionary consciousness. In point of fact, the dividing line between us and the enemy is not just a physical one; [...] In fact the dividing line between the two zones is in the type of political, economic

and social relations that are established [...] (FRELIMO. Mozambique Revolution, n° 57, Outubro-Dezembro de 1973, p. 4).

De facto, o discurso revolucionário que vai caracterizar a FRELIMO após a morte do Presidente Mondlane responde à inclinação de influência socialista existente no seio de alguns dos dirigentes da FRELIMO, com destaque para o seu Secretário do Departamento de Relações Exteriores, Marcelino dos Santos. Desde a fundação da FRELIMO, em junho de 1962, em Dar-es-Salaam, Marcelino dos Santos atua como o pivô da internacionalização socialista da FRELIMO.

O centralismo político que vai ser adoptado a partir da sessão ordinária do Comité Central da FRELIMO, de 11 a 21 de abril de 1969, procura ideologicamente assegurar a realização deste desiderato socialista, pondo fim ao tempo de graça da ambiguidade ideológica na política interna da FRELIMO. Esta sessão do Comité Central revela o ponto culminante da frente unida fundada em junho de 1962, em Dar-es-Salaam; o ponto de ruptura da FRELIMO em relação à ambiguidade da sua ideologia revolucionária, a ruptura com a unidade da pluralidade que foi a condição política que esteve na origem da fundação da FRELIMO.

A FRELIMO de junho de 1962 é filha da ambivalência ideológica africana, porém é fundada na dialética entre o pan-africanismo revolucionário e a descolonização capitalista.

Refrências Bibliográficas

BALANDIER, Georges. **A Situação Colonial**: Abordagem Teórica [1951]. Tradução Bruno Anselmi Matangrano. In: Cadernos CERU/Centro de Estudos Rurais e Urbanos. São Paulo: CERU/USP, série 2, v. 25, n° 1, Junho de 2014.

YOUNG, Robert J. C. **Colonial Desire**: Hybridity in Theory, Culture and Race. London and New York: Routledge, 1995.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique**: identidade, colonialismo e libertação. São Paulo: UNESP, 2009.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Minas Gerais: Editora Universidade Federal de Juiz de Fora, 1ª reimpressão actualizada, 2010.

GURVITCH, Georges. **Dialética e Sociologia**. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais, 1987.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1977 [1969].

FONTES DOCUMENTAIS

ARQUIVO HISTÓRICO MILITAR. 2ª Divisao-Colónias/Ultramar (FO63/13/948/7). “Frelimo: decisões políticas a nível superior”: relatório da 2ª Repartição do Quartel General de Moçambique, Setembro de 1969.

FRELIMO. **Mozambique Revolution**, n° 33. FRELIMO INFORMATION DEPARTMENT. Dar es Salaam, Fevereiro-Março de 1968.

FRELIMO. **Mozambique Revolution**, n° 35. FRELIMO INFORMATION DEPARTMENT. Dar es Salaam, Junho-Setembro de 1968.

FRELIMO. **Mozambique Revolution**, [n° 38?]. FRELIMO INFORMATION DEPARTMENT. Dar es Salaam, [Março a Maio de 1969?].

FRELIMO. **Mozambique Revolution**, n° 40. FRELIMO INFORMATION DEPARTMENT. Dar es Salaam, 25 de Setembro de 1969.

FRELIMO. **Mozambique Revolution**, n° 43. FRELIMO INFORMATION DEPARTMENT. Dar es Salaam, Abril-Junho de 1970.

FRELIMO. **Mozambique Revolution**, n° 54. FRELIMO INFORMATION DEPARTMENT. Dar es Salaam, Janeiro-Março de 1973.

FRELIMO. **Mozambique Revolution**. FRELIMO INFORMATION DEPARTMENT. Dar es Salaam, Special Issue 25 de Setembro de 1973.

FRELIMO. **Mozambique Revolution**, n° 57. FRELIMO INFORMATION DEPARTMENT. Dar es Salaam, Outubro-Dezembro de 1973.

Das Teorias da Demarcação às Consequências da Aplicação da Ciência

David Silvestre Chabai Mudzenguerere⁴⁰

Resumo

Este artigo, intitulado *Das Teorias da Demarcação às Consequências da Aplicação da Ciência*, procura fundamentar que o conceito positivista de “significado” ou de “sentido” não é apropriado para realizar a demarcação (se é que necessária) entre ciência e metafísica, visto que a metafísica não é necessariamente carente de sentido. Aliás, a metafísica é também uma forma de conhecimento – o *ideográfico*. E a complexidade do universo e do homem exige o contributo tanto da ciência natural (*nomotética*) quanto da ciência social (*ideográfica*) para que seja explicado e compreendido de forma holística. A época actual (pós-modernidade) prova que, mais do que se distinguirem, os dois tipos de conhecimento se confundem, pois: *-todo o conhecimento científico-natural é científico-social, -todo o conhecimento é local e total, -todo conhecimento é auto-conhecimento e -todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*. O conhecimento científico, para além de todo um conforto que traz ao homem, constitui ele próprio (pela sua autonomização) um perigo para a existência humana, razão por que é preciso humanizá-lo (moralizá-lo).

Palavras-chave: Filosofia da Ciência, Demarcação-Ciência/Metafísica.

Abstract

This article, titled *From Theories of Demarcation to the Consequences of the Application of Science*, seeks to justify that the positivist concept of "meaning" or "sense" is not appropriate to carry out the demarcation (if necessary) between science and metaphysics, Metaphysics is not necessarily meaningless. In fact, metaphysics is also a form of knowledge - ideographic. And the complexity of the universe and man requires the contribution of both natural science (nomothetic) and social science (ideographic) to be explained and understood holistically. The present epoch (postmodernity) proves that, more than distinguishing themselves, the two types of knowledge are confused because: *-all scientific-natural knowledge is scientific-social, -all knowledge is local and total, -all Knowledge is self-knowledge and -all scientific knowledge aims to be common sense*. Scientific knowledge, in addition to all the comforts it brings to man, constitutes by its own autonomy a danger to human existence, which is why it is necessary to humanize it (to moralize it).

Keywords: Philosophy of Science, Demarcation-Science and Metaphysics

⁴⁰É Doutorando no Programa de Doutoramento em Filosofia da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) e Assistente universitário na mesma Universidade - Delegação de Quelimane; Mestre em Educação/Ensino de Filosofia e Licenciado em Ensino de Filosofia. Lecciona as Disciplinas de Filosofia Africana, Filosofia Política e Ética Política. Email: chabai1977@yahoo.com.br

Introdução

Com o tema *Das Teorias da Demarcação às Consequências da Aplicação da Ciência*, procura-se aqui com Karl Popper fundamentar que falharam todas as repetidas tentativas de Rudolf Carnap para demonstrar que a linha fronteira entre a ciência e a metafísica (qualquer tipo de conhecimento que não seja o científico) coincide com a que separa o que tem sentido do que não tem. Para tal, Popper socorre-se do argumento segundo o qual, o conceito positivista de “significado” ou de “sentido” (ou de verificabilidade, confirmabilidade indutiva, etc.) não é apropriado para realizar tal demarcação, visto que a metafísica não é necessariamente carente de sentido, embora não seja uma ciência. Daí a proposta de Popper do princípio de falseabilidade como critério de demarcação.

Com Thomas Khun, critica-se o princípio da falsificação de Popper como critério de demarcação do que é ou não ciência. Pois, segundo Kuhn, a história da ciência mostrou que, periodicamente, um paradigma é substituído por outro, em função das exigências dos novos problemas. Portanto, as teorias deixam de ser válidas, na ciência, em função do surgimento de anomalias inexplicáveis e exigentes de um novo paradigma. Daí a sua teoria dos paradigmas.

Para superar a questão positivista/fisicalista de querer separar a ciência do que não é ciência, marginalizando os outros saberes não físicos, foi afirmada, sobretudo, por Dilthey e Weber a existência de duas ciências distintas: nomotéticas e ideográficas, que, no nosso hoje em dia, tendem à continuidade/fusão, e não à dicotomia ainda. Mas as consequências da ciência, mais do que nunca, hoje, constituem um risco da vida da humanidade (não só).

1. Distinção entre Metafísica e Ciência

É objectivo deste ponto apresentar, por um lado, os critérios teóricos que fundamentaram, por longo período, a ciência como único saber legítimo relativamente ao saber metafísico e, por outro, todo um esforço de resgate e inclusão da metafísica no universo epistemológico, como outra forma significativa e complementar à ciência na compreensão da realidade por demais complexa.

1.1. De Carnap ao falsificacionismo de Popper

No princípio do século XX, dá-se uma viragem na filosofia das ciências, nas cidades de Berlim e de Viena. É sobretudo com a publicação do texto *A Concepção Científica do Mundo: o Círculo de Viena*, que se atribui um papel fundador do movimento do empirismo lógico ao círculo de Viena. Este grupo tinha dois objectivos: estabelecer as bases da construção de uma ciência unitária e imunizá-la contra toda e qualquer contaminação metafísica. E o debate em torno da problemática da definição da linha divisória entre a ciência e a metafísica sustentava-se na afirmação segundo a qual [...] *a ciência se caracterizava pela sua base na observação e pelo método indutivo, enquanto a pseudo-ciência e a metafísica caracterizam-se pelo método especulativo ou pelo facto de funcionar com antecipações mentais (Popper; s/a; 283).*

Popper refuta esta ideia recorrendo à moderna teoria física de Einstein. Para Popper, essa tese é altamente abstracta e especulativa; afasta-se muito da observação. As melhores teorias físicas pareciam sempre o que Bacon tinha qualificado como “antecipações mentais”, sem lhes dar muita importância (Popper, Ibid.). Muitas crenças supersticiosas e procedimentos práticos tinham muito a ver com a observação, baseando-se muitas vezes na indução.

Por isso, a indução como um critério de cientificidade foi posta em causa. Levanta-se duras críticas em torno de indução, como, por exemplo, a crítica de Harré (citado por Carrilho, 1994: 24), que diz que a indução [...] *acaba sendo uma sedutora teoria da ciência. Parece uma concepção sólida, precisa, empiricamente apoiada. Os cientistas são vistos como obstinados colectores de factos, generalizando-os em leis, acumulando cada vez mais factos no laboratório. Se é possível inferir leis da acumulação de factos, é possível depois deduzir factos a partir das leis, e o conteúdo das leis consiste apenas em factos.*

Perante este cenário, Popper advoga haver uma necessidade de se chegar a um novo critério de demarcação e esse critério é a refutabilidade do sistema teórico. De acordo com essa concepção, um sistema pode ser considerado científico se faz afirmativas que podem chocar-se com observações; as teorias são testadas pelas tentativas de provocar esses choques. Isto é, pelos esforços para refutá-las. Portanto, testabilidade vem a ser o mesmo que refutabilidade, e pode ser adoptada como critério de demarcação (Popper, Idem:284). Este critério de demarcação possui

graus: haverá teorias perfeitamente testáveis, outras mal testáveis, outras ainda não testáveis. Estas últimas não têm interesse para os cientistas empíricos – podem ser qualificadas como metafísicas.

Para Popper (Idem:285), *é inadequado traçar a linha de demarcação entre a ciência e a metafísica de modo a excluir esta última da linguagem significativa*. Pois, a maior parte das teorias científicas teve a sua origem em mitos. É só lembrar as teorias de Copérnico e Platão. Pode acontecer que uma determinada afirmativa pertença ao campo da ciência, por ser testável, mas que sua negação não possa ser testada – precisando portanto ser colocada na metafísica. É o que ocorre, de facto, com as afirmativas mais importantes e mais agudamente testáveis. A verdade é que não sabemos como testar uma afirmativa puramente existencial e isolada.

A fragilidade da teoria de Popper quanto ao problema de legitimação do saber científico fez com que Kuhn o retomasse propondo-lhe um critério diferente e, a seu ver, mais adequado. Trata-se da teoria dos paradigmas, conforme a discutimos a seguir.

1.2. A posição de Thomas Kuhn: a teoria dos Paradigmas

A visão popperiana das teorias científicas como modelos que, por meio do acúmulo gradual de evidências empíricas, seguem mantendo-se intactos até serem falseados e postos de fora, começou a ser contestada, em 1960, por Thomas Kuhn que introduz o conceito *Paradigma* no seio do debate sobre as ciências.

Paradigma é um conjunto de crenças, valores, técnicas e conceitos compartilhados pelos membros de uma mesma comunidade científica e que, durante algum tempo, fornecem modelos de análise para os problemas científicos em determinada área do conhecimento (Kuhn,2007:30). Segundo Kuhn, periodicamente, um paradigma é substituído por outro. Mas um experimento, uma observação nunca eram completamente incompatíveis com a teoria ou paradigma, sendo que um modelo ou paradigma falseado ou substituído não precisaria necessariamente de ser descartado pelo cientista, como atestava o princípio da falseabilidade de Popper.

Kuhn (Idem:91-92) explica a passagem de um paradigma ao outro pelos termos “ciência normal” e “revolução científica”. Durante o período de ciência normal, os cientistas trabalhavam

aperfeiçoando um determinado paradigma, resolvendo os problemas nele circunscritos, elaborando novas leis e modelos, de acordo com os parâmetros estabelecidos por ele. Quando as observações e experimentos cumulativamente começassem a apresentar anomalias inexplicáveis, surgiria a crescente suspeita, por parte de alguns membros da comunidade científica, de que o paradigma não serviria mais para explicar a classe dos fenômenos em questão.

Quando isso acontecesse, se instauraria uma crise – e a ciência adentraria o seu período revolucionário, no qual alguns pesquisadores proporia um novo paradigma, o que provocaria uma ruptura na comunidade, com os defensores dos dois paradigmas, o vigente e o proposto – defendendo sua posição (Apolinário,2006:34).

Entendendo também a impossibilidade de compararmos paradigmas; o vigente e o novo, porque cada um parte de pressupostos radicalmente diferentes e, portanto, a própria visão do mundo proposta por eles, em particular, seria totalmente singular, não cabendo comparações, Kuhn (Idem:35) defendeu a tese da incomensurabilidade dos paradigmas, vale dizer, os paradigmas não são mensuráveis ou comparáveis. Para Kuhn, as teorias não seriam falsas nem verdadeiras. Porque funcionam como mera ferramenta para fazer previsões. Quando deixasse de ser útil para essa função, a teoria seria substituída por outra melhor (um novo paradigma) (Ibid.)

Ora, depois de o positivismo ou a ciência física/natural ter, desde Francis Bacon a Carnap, tentado se impor como única ciência, obrigando outras áreas de conhecimento a assumirem a experimentação e o teste de hipóteses como únicos critérios que garantem o estatuto de ciência, o debate acima sobre Popper e Kuhn resgata toda uma tradição estabelecida por Dilthey e Weber afirmando a existência de 2 tipos de ciência: *as ciências nomotéticas e as ciências ideográficas*, e, conseqüentemente dois critérios de legitimação do saber.

As *nomotéticas*, também designadas por ciências fortes ou naturais, estudariam fenômenos passíveis de medições precisas e bem delimitadas, estabelecendo relações de causa e efeito, tendo alto poder de generalização, explicação e predição, como faz por exemplo a Física, a Química, a Biologia, etc.. As *Ciências ideográficas*, também conhecidas por ciências sociais, fracas ou do impreciso, dedicar-se-iam a fenômenos de difícil quantificação: comportamentos, significados,

valores, escolhas morais, etc., com vista à apreensão das singularidades e o desenvolvimento de uma hermenêutica densa da realidade humana, onde o pesquisador (o próprio homem) e o objecto pesquisado (os processos sociais) estão em permanente diálogo.

Nesta esteira, tanto a metafísica (ciências ideográficas) quanto a ciência dura (ciências nomotéticas) concorrem de igual forma e relevância, embora com critérios diferentes, para a explicação e compreensão do universo (homem e natureza). Portanto, mais do que se excluírem mutuamente, as duas formas de saber têm a fazer é cooperarem.

Aliás, é sob esse entendimento que Boaventura de Sousa Santos escreve, no seu ensaio *Um Discurso sobre as Ciências* (1999), defendendo que:

-todo o conhecimento científico-natural é científico-social: a separação entre ciências naturais e sociais é sem sentido e inútil, pois observa-se, hoje, cada vez mais, principalmente nos avanços da Física e Biologia, a ausência de distinção entre o orgânico e o inorgânico, entre o humano e o não-humano... As metáforas típicas das ciências sociais (historicidade, liberdade, autodeterminação, etc.) são hoje usadas também pelas naturais (Sousa Santos, 1999:37ss).

-todo o conhecimento é local e total: as excessivas parcelização e disciplinarização do saber científico fizeram do cientista um ignorante especializado. Hoje, o conhecimento é total e complexo, mas, sendo total, também é local: o conhecimento é assumido por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstruir a história de um lugar (...), construir um computador adequado às necessidades locais, etc. (Idem:46ss).

-todo conhecimento é auto-conhecimento: o objecto do conhecimento é a continuação do sujeito por outros meios: “Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação” (Idem:50ss).

-todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum: a ciência pós-moderna busca realizar o senso comum. “Deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar

prepotências, mas, interpenetrado pelo conhecimento científico, pode estar na origem de uma nova racionalidade (...) o conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal, na medida em que se converte em senso comum” (Idem:55ss).

Estamos de acordo com Sousa Santos. Está visto que a complexidade do homem e da natureza não se pode explicar e compreender a partir de uma e única perspectiva do saber. Tanto o homem como a natureza possuem aspectos de estudo universalizáveis e outros não universalizáveis, isto é, universais e contextuais. Pois, a afirmação de Ortega et Gasset: *Eu sou eu e as minhas circunstâncias*, justifica por que o homem não se deve conhecer só pelo que lhe é comum (o que possui de igual a todos os humanos), uma vez que o contexto (sócio-cultural e até geográfico, por exemplo) em que se desenvolve determina em muito a sua diferença com os seus semelhantes também de contextos diferentes. A diversidade cultural expressa a diferença relativa entre os homens. Então, se quisermos conhecer o homem e a natureza (o universo) de forma holística, é imprescindível a contribuição tanto do saber particular como do universal. O mesmo se pode dizer não só das teorias matemáticas (universais) que podem trazer e trazem resultados diferentes em função da sua aplicação em espaços e tempos diferentes; como também de ciências naturais contextuais. Por isso, hoje já se fala de etno-ciências, etno-matemáticas, etno-psicologias, etc. O conhecimento científico virou, hoje em dia, senso comum para responder à necessidade de explicar e compreender a realidade de forma total e particularizada a um só tempo.

Esse avanço do conhecimento científico trouxe consigo não só vantagens, como também diversos problemas para o homem. E porque mais se fala dos aspectos positivos da ciência em detrimento dos seus riscos, julgamos pertinente abordarmos, nesse artigo, outrossim o lado “negro” da ciência para convivermos com ela de forma ciente. É o que segue.

2. Que Consequências Sociais traz a Ciência (e Tecnologia)?

A sociedade, em geral, tende a acreditar que quanto maior for a produção científica, maior é a produção tecnológica, o que aumenta a geração de riquezas para o país e, em consequência, o bem-estar social. Esse tipo de concepção gera o que López et al. (2003) chamam de “modelo linear” de desenvolvimento: + ciência = + tecnologia = + riqueza = + bem-estar social. Bazzo (1998:145)

complementa essa ideia, destacando que vivemos na crença de que a ciência se traduz em tecnologia, a tecnologia modifica a indústria e a indústria regula o mercado para produzir o benefício social.

Essa posição positivista de progresso faz com que a ciência e a tecnologia sejam vistas como actividades capazes de trazer somente o bem-estar à sociedade. De acordo com López et al. (2003), o modelo linear teve grande aceitação no período imediatamente pós-Segunda Guerra, com o clima de intenso optimismo em relação ao que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia poderiam trazer. Entre os grandes feitos científico-tecnológicos da época, podemos citar: os primeiros computadores electrónicos; os primeiros transplantes de órgãos; o uso da energia nuclear para transporte; a pílula anticoncepcional e outros que eram vistos como uma verdadeira revolução em favor da sociedade.

Entretanto, reclamou-se uma maior autonomia para a ciência e a tecnologia, o que culminou no relatório escrito por Vannevar Bush intitulado: *Science: the endless frontier* (Ciência: a fronteira inalcançável), no qual se estabelecia que o avanço tecnológico dependeria do desenvolvimento da ciência básica, de forma que o crescimento económico e o progresso social viriam a ser, por consequência, o que reforça o modelo linear. Vannevar Bush foi director da Office Scientific Research and Development (Agência para Pesquisa Científica e Desenvolvimento) durante a Segunda Guerra Mundial e teve importante papel no encaminhamento do projecto Manhattan (López et al.,2003).

Perante esses acontecimentos, Álvarez et al. (1996) comentam que a ciência e a tecnologia aparecem ocupando nesse modelo uma posição neutra, pois, segundo a visão positivista, a ciência só pode trazer o bem-estar à sociedade, uma vez que gera mais tecnologia, gera riqueza e assim sucessivamente. Essa visão ainda ocupa espaço tanto no mundo académico como nos meios de divulgação (López et al.,2003).

Outra observação que podemos fazer em relação ao modelo linear é que a tecnologia aparece como uma aplicação da ciência e, dessa forma, qualquer estudo ou consideração que se faça em relação à ciência, faz-se também acerca da tecnologia, como é o caso da neutralidade. De acordo com

Hidalgo et al. (2001), a neutralidade atribuída à ciência e à tecnologia, pode ser classificada como: a) neutralidade ontológica – ciência e tecnologia não modificam o mundo, deixam as coisas como estão; b) neutralidade gnosiológica – as ciências são objectivas e compatíveis entre si, sem conflitos entre os conteúdos; c) neutralidade axiológica – os conhecimentos científicos e tecnológicos estão livres de valores e isentos de deformações ideológicas.

Bazzo (1998) comenta que os anos de 1960 e 1970 foram períodos em que o desenvolvimento científico-tecnológico conseguiu passar de um extremo ao outro, indo do milagre à destruição. López et al. (2003) confirmam essa posição, ao ressaltar que apesar do optimismo tão prometido no modelo linear, a ciência e a tecnologia começam a entrar em decadência devido aos sucessivos desastres que vinham acontecendo, entre os quais estão os resíduos contaminantes, os acidentes nucleares e a bomba atómica.

De acordo com González et al. (1996), podemos identificar três períodos importantes que caracterizaram a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. Um primeiro período se caracterizou pelo optimismo perante os grandes feitos apresentados pela ciência e pela tecnologia num período pós-guerra. O segundo período vem caracterizado pelo estado de alerta, diante dos acontecimentos ocorridos entre os anos de 1950 e 1960, quando começam a aparecer os desastres oriundos da tecnologia fora de controlo (o primeiro acidente nuclear grave; revoltas contra a guerra do Vietnam). O terceiro período vem marcado pelo despertar da sociedade contra a autonomia científico-tecnológica, que se iniciou por volta de 1969 e se estende até os dias actuais, como uma reacção aos problemas que a ciência e a tecnologia vêm trazendo para a sociedade.

Por conta disso, os anos de 1960 e 1970 são marcados por uma intensa revisão do modelo linear, que teve como principal objectivo rever o processo de delineamento científico-tecnológico. Visa-se, assim, à participação pública com iniciativas relacionadas à regulação da ciência e da tecnologia. Essa revisão fez com que surgisse o movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) por volta de 1970, como forma de rever, entender, propor e, principalmente, tomar decisões em relação às consequências decorrentes do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea. Isso, de certa forma, justifica o facto de o movimento ter surgido em vários países em uma mesma época.

López (2002) afirma que um importante factor para o desencadeamento do movimento foi a publicação de duas obras: *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn, centrada no estudo dos antecedentes ou condicionantes sociais da ciência, contribuindo para novas discussões no campo da história e da filosofia da ciência e *Silent Spring* de Rachel Carsons, que influenciou a mobilização de movimentos sociais que passaram a denunciar as consequências negativas da ciência e da tecnologia.

Buscando compreender a dimensão da ciência e da tecnologia dos pontos de vista histórico, social e cultural, começam a aparecer, na Europa e nos Estados Unidos, alternativas para vigiar o desenvolvimento científico-tecnológico, por meio dos primeiros indícios do movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). E aparecem como alternativas da comunidade académica, com o intuito de avaliar o modelo linear que havia se estabelecido e de entender a ciência e a tecnologia como um processo social no qual valores morais, concepções religiosas, interesses políticos e económicos, entre outros, agem de maneira a formatar as ideias do contexto científico-tecnológico.

Conclusão

A demarcação entre ciência e metafísica foi bastante discutida pelos filósofos do círculo de Viena, sobretudo com a publicação da obra *A Concepção Científica do Mundo*. O círculo de Viena tinha como objectivos: -estabelecer as bases da construção de uma ciência unitária e -imunizar a ciência contra toda e qualquer contaminação metafísica.

O presente trabalho centrando-se no segundo objectivo, que é a tentativa de imunizar a ciência contra toda e qualquer contaminação metafísica, e trazendo as contribuições de Popper a partir de Carnap, e as de Kuhn nesse debate, abria caminho para a questão da estrutura das ciências. Em relação ao problema da demarcação, a conclusão é que nem a demarcação pelo critério da falta de sentido (Carnap) nem a de falsificação (Popper) foram satisfatórias nas suas posições, porque resultaram sempre simultaneamente muito estreita e ampla demais. Razão por que apareceu Kuhn a intermediar com a sua teoria dos paradigmas. Mas, nós nos posicionamos com Dilthey, Weber,

Sousa Santos e todos outros defendendo a existência de dois tipos de ciências bem distintas naquele então, e hoje bem cooperantes: ciências *nomotéticas* e *ideográficas*.

Reconhecemos, por um lado, o grande contributo da ciência para o desenvolvimento/ progresso até aqui alcançado pelas sociedades humanas quanto à redução do seu esforço e à criação dum estar confortável, através da tecnologia, mas, por outro, o risco existencial com que a humanidade é hoje, mais do que nunca, confrontada pela técnico-ciência, como consequência da autonomização da ciência. E se quisermos ainda viver, a humanização (moralização) da ciência torna-se a única saída.

Bibliografia

Principal

1. APPOLINÁRIO, Fábio. *Metodologia da Ciência: filosofia e prática de pesquisa*. Pioneira Thomson Learning, São Paulo, 2006
2. CARRILHO, Manuel Maria. *A Filosofia das Ciências de Bacon a Feyerabend*. Editora Presença, Lisboa, 1994.
3. KUHN, S. Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Editora Perspectiva, 3ª ed., São Paulo, 2007.
4. MARCONI, Mariana de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica: Ciência e Conhecimento Científico – Métodos Científicos – Teoria, Hipóteses e Variáveis – Metodologia Jurídica*. Editora Atlas, 5ª ed., São Paulo, 2007.
5. POPPER, Karl. *Conjecturas e Refutações*. Editora Universidade de Brasília, 2ª ed., Brasília, s/a.
6. SOUSA SANTOS, Boaventura (de). *Um Discurso sobre as Ciências*. Edições Afrontamento, 11ª ed., Porto, 1999.

Secundária

- 1.ÁLVAREZ, Palacios, Fernando; FERNÁNDEZ Otero, Germán, e RISTORI Gárcia, Teresa (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Ediciones Del Laberinto, Madrid.

2. BAZZO, Walter Antonio (1998). *Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica*. Florianópolis: UFSC.
3. GONZÁLEZ, García Marta I.; LÓPEZ Cerezo, José A., e LÓPEZ, José L. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Tecnos, Madrid.
4. HIDALGO TUÑÓN, Alberto; CENTENO PRIETO, Salvador; GEREDUZ RIERA, Manuel; GONZÁLEZ Nanclares, Emilio J., e UREÑA Portero, Gabriel (2001): *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Algaida, Madrid.
5. LÓPEZ CERREZO, José Antonio (2002): “Ciência, tecnologia e sociedade: o estado da arte na Europa e nos Estados Unidos”. In: SANTOS, Lucy Woellner dos (org.): *Ciência, Tecnologia e Sociedade: o Desafio da Interação*. Londrina: IAPAR, pp. 3-39.
6. PINHEIRO, Nilcéia A. M., e BAZZO, Walter Antonio (2004): “O contexto científico-tecnológico e social acerca de uma abordagem crítico-reflexiva: perspectiva e enfoque”. In: *Revista Perspectiva*, Erechim, 28, pp. 33-49.

ⁱ **Le site des sciences économiques et sociales, Essai de précision d'un concept paradoxal**, Publié le : 28 mars 2008, mise à jour le 30 mars 2008, Claude Durbar (professeur émérite de sociologie à l'université de Versailles Saint Quentin en Yvelines), <http://ses.ens-lyon.fr/le-concept-d-identite-autour-des-travaux-de-claude-durbar-39775.kjsp>

ⁱⁱ Consultado no dia 19 de Maio de 2015

ⁱⁱⁱ É importante referir que a forma de escrita desta língua é em função da pronúncia e não das regras do alfabeto - Tradução : *Bom dia família Cossa/Como estão ?* E a família Cossa responde: *“Bom dia família Mahota/Nós estamos bem/as crianças estão bem/Não há nada de mal*. Enquanto isso os anfitriões vão respondendo *“sim/sim/sim* e no fim terminam dirigindo-se ao resto da família: *Aí estão as notícias. Obrigada*.

^{iv} Alguidar
