

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE:  
HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO**

**JAMISSE UILSON TAIMO**

**PIRACICABA, SP  
2010**

# **ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO**

**JAMISSE UILSON TAIMO**

**ORIENTADOR:  
PROF. DR. VALDEMAR SGUISSARDI**

**Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.**

**PIRACICABA, SP  
2010**

## FICHA CATALOGRÁFICA

T136e	<p>Taimo, Jamisse Uilson</p> <p>Ensino superior em Moçambique : história, política e gestão / Jamisse Uilson Taimo. 2010. 229f.</p> <p>Tese (doutorado em Educação) --Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.</p> <p>Orientação: Valdemar Sguissardi</p> <p>1. Ensino superior - Moçambique - História 2. Política educacional - Moçambique 3. Educação - Gestão I. Título.</p> <p>CDD 379</p>
-------	--

## BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi – UNIMEP  
(Orientador)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Cristina Oliveira  
Barrichelo Cunha - UNIMEP

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira -  
UNIMEP

Prof. Dr. Julio Romero Ferreira

Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr - UFSCr

*Ao irmão e amigo “in memória” Francisco Jamisse Machava que  
compartilhamos o projeto de Moçambique próspero!  
Aos Professores e funcionários demitidos injustamente na UNIMEP  
em dezembro de 2006 e a todos que resitiram à intempérie!  
Àqueles que lutam insensantemente para que o mundo seja melhor!  
À Nelia Fordiani Taimo pela perseverança na caminhada! Com  
muito amor!*

## AGRADECIMENTOS

Para se chegar à produção desta tese, muitos intervenientes fizeram parte de diversas maneiras, cada um dando o seu contributo inestimável. Os meus agradecimentos vão para:

. Sua Excelência Armando Emilio Guebuza, Presidente da República de Moçambique, que, nas minhas funções como Reitor do Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), autorizou-me a continuar com o meu doutoramento;

. Sua Excelência Joaquim Alberto Chissano, antigo Presidente da República de Moçambique, que incentivou e deu contribuição inestimável nas discussões da Tese;

. A Sua Excelência, Luisa Dias Diogo, antiga Primeira Ministra da República de Moçambique, pela atenção e encorajamento;

. A Sua Excelência, Dr. Pascoal Mocumbi, antigo Primeiro Ministro da República de Moçambique, que, mesmo distante, incentivou-me através da sua amizade e carinho para prosseguir com os meus estudos;

. A Sua Excelência, Eng<sup>o</sup> Prof. Dr. Venâncio Simão Massingue, meu “irmão gêmeo” pela amizade, incentivo, compartilha da caminhada na busca do conhecimento científico útil para a construção do nosso Moçambique;

A Prof. Doutor Erney Camargo, ex-Presidente do CNPq, que, nos diálogos sobre a formação de recursos humanos em Moçambique, possibilitou a bolsa de estudos.

A CNPq pela seriedade com que assumiu o projeto de preparação a nível superior de cidadãos moçambicanos, inclusive eu. Em nenhum momento faltou com a sua responsabilidade de envio da bolsa.

Ao Prof. Doutor Almir Maia, ex-Reitor da UNIMEP, que, desde os primeiros momentos do meu projeto de fazer o Doutorado, encorajou-me e ofereceu a UNIMEP como esse espaço da consolidação do conhecimento.

Ao PPGE, desde o coordenador que estava na altura da minha entrada em 2006, o Prof. Doutor Bruno Pucci, Cleiton Oliveira e Nazare da Cruz e a todos os professores pelo acolhimento.

. Agradecimento especial vai ao Professor Doutor Valdemar Sguissardi que, em momentos ímpares, ofereceu o seu saber, a sua amizade, as conversas amenas de partilhar o projeto de sociedade. Nos momentos dos jantares com a Sanete e com os amigos forjamos a certeza de que o mundo só será melhor para todos se a justiça for um dia a realidade de cada cidadão da terra;

. Ao Prof. Dr. César Romero e sua família pela amizade constante e pela adoção;

. A Banca examinadora composta pelos Profs. Drs. Valdemar Sguissardi, César Romero, Júlio Romero, João dos Reis da Silva Jr e Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha por fazerem parte da história da minha vida neste momento de diálogo em torno do tema proposto para a tese.

. A “Happy Family” [Nelia Taimo, Gabriel e Telmina Prereira, Tomás e Iraci Jane, José e Sônia Getimane; Ligia Pereira, Hugo Pereira, Leticia Taimo, Maira Taimo, Noyan Jane, Luana Jane e Vera...] que através da sua maneira de ser e de estar serviram de suporte para que a minha família não se sentisse só durante os meus estudos;

. Ao casal amigo Luiz Machado e Dionéa que em momentos ímpares souberam dar o ombro amigo;

. A Berta Cossa, que mesmo estando em convalescência foi à Biblioteca em Lisboa à procura de material bibliográfico para a a minha pesquisa;

. Ao Sérgio Chaile, jovem que durante os seus momentos de intervalo de estudos em Lisboa percorreu livrarias, bibliotecas à procura de bibliografia que tanto me foi útil;

. Ao Companheiro, Prof. Dr. Carlos Machili, que sempre esteve disposto para me dar o suporte na identificação de bibliografia, no envio para a minha pesquisa;

. A Arlanza Sabino, minha prima, que respondeu com prontidão às minhas solicitações para me apoiar na busca de alguns dos documentos que serviram de base para a minha pesquisa;

. Ao Rolando Wane no apoio da identificação das fontes de pesquisa na área económica;

. A Basília Machatine, Marcelino Lucas, Estrela Chunguana, Helena Fernandes, Mety Gondola, Argentina Langa e Ruth Matusse pelo apoio prestado no meu trabalho durante as minhas deslocações ao estudo;

. Ao povo mçambicano que serviu de inspiração na luta pela construção de um mundo justo;

. Ela é a musa, o apoio, o encorajamento, a dedicação e seriedade por aquilo que faz, a “Happy mother”, minha cara metade a NELIA FORDIANI TAIMO; os meus agradecimentos pelas tantas conquistas juntos.

. A Letícia e Maíra Fordiani Taimo (minhas filhas), por terem servido de meu impulso para o meu doutoramento; que o amanhã continue sorridente para elas; que o efeito estufa não as estufe mas que brotem a cada dia para um mundo cada vez melhor;

. A António Frederico Leite Taimo (meu filho), no momento do meu doutoramento veio como grande presente tranquilizador;

Ao Jacomo, Rita e Marina pela amizade constante.

- . A Angelo Muria, por ter compartilhado o apartamento e a sua gestão;
- . A amiga Alderlândia da Silva Maciel, com quem, desde o primeiro dia das nossas aulas na UNIMEP, compartilhamos a angústia de ser estrangeiro e a construção do conhecimento, compartilhamos a solidariedade; solidificamos a amizade com as nossas colegas preciosas Ana Carla e a Nívea.

## RESUMO

O processo de globalização em curso não nos pode fazer perder de vista a razão de ser como sociedades com vontades próprias de ver e viver no mundo globalizado. O estudo que ora se apresenta teve como objetivo compreender o caminho percorrido por Moçambique na construção do subsistema de ensino superior desde os tempos da colonização portuguesa aos momentos da independência e até hoje. A colonização portuguesa em África foi marcada pelo mercantilismo europeu, que se ergueu a partir da exploração das matérias-primas africanas, o comércio dos escravos, a exploração da mão-de-obra negra, através dos trabalhos forçados nas minas e nas grandes plantações de sisal, cana-de-açúcar e algodão. A educação elemento que poderia constituir o acesso ao conhecimento científico que a Europa experimentava foi negada aos nativos desde o ensino primário até o ensino superior. Somente em 1962 é que Portugal cria uma instituição de ensino superior em Moçambique com o intuito de formar os filhos dos colonos presentes no território. A situação da crise colonial, mercê da independência de vários países africanos, não era mais possível fazer crer aos moçambicanos a situação de exploração que vivia. Uma guerra sangrenta de libertação tem lugar desde 1964 até 1974 quando da revolução dos cravos em Portugal. A independência tem lugar em 1975, com um governo de cunho marxista-leninista. O princípio socialista e marxista norteou as políticas do Estado independente, a educação foi gratuita até o ensino superior. A guerra de desestabilização que foi movida pelos governos racistas de Ian Smith na Rodésia (atual Zimbabwe) e da África do Sul, não permitiram que o país lograsse sucesso nos seus intentos porque o seu sucesso representaria ameaça aos interesses estratégicos do Ocidente. Esta situação levou a que o país tivesse que negociar a obtenção de créditos com as instituições financeiras internacionais para fazer face à situação da crise económica que atravessava.

A reforma do Estado, representou a mudança de opção no período logo após a independência, uma economia de mercado é introduzida em 1984; em 1992, há acordo de Paz com os rebeldes que lutavam contra o governo da FRELIMO.

A reforma do Estado trouxe consigo a redefinição de seu papel em relação a políticas sociais, inclusive o ensino superior. As políticas de educação superior nas instituições de Bretton Woods afirmam que a educação é um bem privado, mercantilizado. Por outro lado, a Unesco reafirma a importância da educação superior na construção da solidariedade humana, por isso é visto como bem público. Entre essas duas instituições multilaterais, temos a União Europeia que, através do processo de Bolonha, reforça o carácter mercantil da educação superior fazendo a reforma que garantirá a satisfação do mercado e reforçará a importância da cultura europeia. Os países periféricos vão fazendo reformas tendo como matriz o processo de Bolonha. Esta situação, nos remete à grande discussão que paira na atualidade, a mercadorização de educação numa economia cada vez mais globalizada e de capital mundializado.

Palavras-chaves: Ensino Superior, História, Política

## ABSTRACT

The current process of globalization should not induce us to lose sight of the reason for societies needing to establish their unique place in this globalized world. The study presented here aims to understand the road taken by Mozambique to build a higher education system, from colonial rule by the Portuguese, to independence and through to the present day. Portuguese colonialism in Africa was undertaken within a European mercantile framework, which was built upon the exploitation of raw materials found in Africa, the slave trade, exploitation of black labour through forced labour in the mines, and on the sisal, sugar and cotton plantations. Education, which could have provided access to the scientific knowledge that was developing Europe, was withheld from the indigenous people of the country, from primary through to higher education. Portugal only established a higher education institute in Mozambique in 1962, with a view to educating the children of the colonial people living in the country. The crisis in colonialism, leading to the independence of various African countries, meant that it was no longer possible for Mozambicans to support the situation of exploitation they were subjected to. There was a bloody liberation war from 1964 to 1974, coinciding with the carnation revolution that took place in Portugal. Mozambique gained Independence in 1975, with a Marxist-Leninist leaning government. The socialist and Marxist principles guided the policies of the independent state; education was free from primary through to higher education. The war of destabilization, that was fueled by the racist governments of Ian Smith in Rhodesia (now Zimbabwe) and South Africa, did not allow the country to achieve success in its intentions, as success would have represented a threat to the strategic interests of the West. Mozambique had to negotiate loans from international financial institutions in order to address the economic crisis that the country was facing. State reform, represented a change in the political options taken immediately after independence, and the principles of a market economy were introduced in 1984: in 1992 a peace accord was signed with the rebels that fought against the government of FRELIMO. The state reform process brought with it a redefinition of the role of the state in relation to social policy, including higher education policy. The Bretton Woods institutions held that higher education was a private sector market commodity. On the other hand UNESCO reaffirmed the importance of higher education in the construction of solidarity and humanity, and for this reason believes that higher education is a public good. Between these two multilateral institutions, we have the European Union, which, through the Bologna process, strengthened the view that higher education was an economic commodity, carrying out reforms to satisfy market demands and reinforce the importance of European culture. Peripheral countries are carrying out reforms taking into consideration the framework established by Bologna. This situation leaves us with an unresolved but highly relevant debate, the place of education as a commodity in an economy that is increasingly globalised and part of the world capital.

Key Words: Higher Education, History, Politics

## SIGLAS E ABREVIATURAS

ANC	African National Congress
BM	Banco Mundial
CCM	Conselho Cristão de Moçambique
CEES	Comissão de Extensão de Ensino Superior
CIA	Central Intelligence Agency
CNAQ	Conselho Nacional de Acreditação e Qualidade
CNES	Conselho Nacional de Ensino Superior
CNP	Comissão Nacional do Plano
COMECON	Conselho para Assistência Económica Mútua
DEC	Departamento de Educação e Cultura
DNE	Direcção Nacional de Estatística
EGUM	Estudos Gerais e Universitários de Moçambique
ES	Ensino Superior
ESG	Ensino Secundário Geral
EUA	Estados Unidos de América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
HEQMISA	Higher Education Quality Management Initiative for Southern Africa
IBWs	Instituições de Bretton Woods
IES	Instituições de Ensino Superior
IESP	Instituição de Ensino Superior Público
IFMS	Instituições Financeiras Internacionais
INQAAHE	Rede Internacional de Agências de Asseguramento da Qualidade no Ensino Superior
ISCTEM	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique
ISPU	Instituto Superior Politécnico e Universitário
ISRI	Instituto Superior de Relações Internacionais
MANU	Mozambican African National Union
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MESCT	Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
MINED	Ministério de Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
NATO	North Atlantic Treaty Organization
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
OE	Orçamento do Estado
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PARPA	Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta
PC	Partido Comunista
PEE	Plano Estratégico de Educação
PEES	Plano Estratégico de Ensino Superior
PIB	Produto Interno Bruto
PIDE	Polícia Internacional de Defesa do Estado
PNE	Política Nacional de Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRE	Programa de Reabilitação Económica
PRES	Programa de Reabilitação Económica e Social
PSO	Public Service Orientation
RDA	República Democrática Alemã
RDHM	Relatório do Desenvolvimento Humano de Moçambique
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
SADC	Southern Africa Development Community
SADCC	Southern African Development Cooperation Conference
SARAU	Southern African Regional Universities Association
SNE	Sistema Nacional de Educação
SWAPO	South West Africa People's Organization
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UDENAMO	União Democrática de Moçambique
UE	União Européia
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNAM	União Africana de Moçambique
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNIA	Associação Universal para Aperfeiçoamento do Negro
UNITA	União Nacional para Independência Total de Angola
UP	Universidade Pedagógica
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
WB	World Bank

## FIGURAS, MAPAS E TABELAS

Figura 1	Vista de penetração colonial em África.....	26
Figura 2	Mapa da África .....	199
Quadro 1	Distribuições das Companhias e Mapa de Moçambique .....	45
Quadro 2	Instituições Públicas de Ensino Superior .....	147
Quadro 3	Instituições privadas de Ensino Superior .....	148
Quadro 4	Evolução de graduados do 2º Grau, 1989 a 1999 .....	158
Quadro 5	Evolução de graduados desde 1990.....	157
Quadro 6	Comparativo: Moçambique e Bolonha.....	211
Tabela 1	Indicadores económicos e financeiros de 1984 a 1987.....	133
Tabela 2	Dados resumidos das instituições de ensino superior públicas em Moçambique, 2006.....	150
Tabela 3	Dados resumidos das instituições de ensino superior privadas em Moçambique, 2006.....	151
Tabela 4	Efeito da inflação sobre o salário real (USD) do docente universitário.....	166
Tabela 5	Investimento público nos sectores sociais (em percentagem do total do investimento público .....	170

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>I PARTE – O IMPERIALISMO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE</b>	
<b>CAPÍTULO I - A CONFERÊNCIA DE BERLIM (1884/85) E A PARTILHA DA ÁFRICA</b>	
1.1 O Contexto europeu de 1800 a1920.....	27
1.2 O Contexto da África de 1800 a 1920.....	34
1.3 O Sistema de colonização português em Moçambique.....	39
1.4 <i>Quo vadis</i> Portugal?.....	46
<b>CAPÍTULO II - O ESTADO NOVO EM PORTUGAL, CONTEXTO INTERNACIONAL</b>	
2.1 O Estado Novo: sua gênese e seu desenvolvimento.....	50
2.2 O Contexto Internacional e a construção do Estado Novo.....	53
2.3 O Estado Novo e o Conceito de Ocupação Efetiva: o Acto Colonial de 1930.....	56
2.4 A Crise econômica de 1929 e Portugal, sua relação com as colônias.....	61
<b>CAPÍTULO III - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COLONIAL: DO ESTADO NOVO ATÉ O FIM DA ERA CAETANO</b>	
3.1 A política de educação na Metrópole.....	65
3.2 Política de educação para Moçambique.....	67
3.2.1 Relação Igreja e Estado no processo de colonização: a educação. ....	70
3.2.1.1 Estado e Igreja Católica.....	70
3.2.1.2 Estado e Igreja Protestante.....	72
3.3 A criação do Ensino Superior em Moçambique Colonial.....	76
<b>II PARTE – MOÇAMBIQUE: DA LUTA CONTRA O COLONIALISMO À CONSTRUÇÃO DA INDEPENDÊNCIA</b>	
<b>CAPÍTULO I - O CAMINHO SINUOSO PARA A INDEPENDÊNCIA.</b>	
1.1 O movimento pan-africano e as independências africanas.....	82
1.2 A luta de libertação no contexto da Guerra Fria.....	87
1.2.1 Sociedade Nova e Homem Novo.....	93
1.3 A independência no contexto da Guerra Fria.....	98
<b>CAPÍTULO II - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE 1975 A 1992</b>	
2.1 A criação do Sistema Nacional de Educação: Legislação e desafios.....	112
2.2 O papel do ensino superior na construção do paradigma de Desenvolvimento .....	116
2.3 Possibilidades e Limites do subsistema de educação superior.....	118

### **CAPÍTULO III - REFORMA DO ESTADO E A EDUCAÇÃO**

3.1	“O vento sopra do Norte”: o que acontece no Norte?.....	121
3.2	O Acordo entre o Estado moçambicano e o FMI: estratégia de sobrevivência?.....	127
3.3	O “novo” paradigma de desenvolvimento e “globalização”.....	134
3.4	A Constituição de 1990: democratizar e liberalizar.....	139
3.5	As políticas públicas: um olhar para a educação.....	143
3.5.1	Os labirintos do desenvolvimento do ensino superior no Moçambique independente.....	145
3.5.1.1	A lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992, Sistema Nacional de Educação.....	152
3.5.1.2	A lei nº 1/93 de 24 de junho de 1993, regula a actividade de ensino superior.....	154
3.5.1.3	Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, Política Nacional de Educação.....	157
3.6	Política e estratégia de desenvolvimento do ensino superior.....	163
3.6.1	Expansão de Acesso.....	172
3.6.2	Melhoria de Qualidade e Relevância.....	173
3.6.3	Financiamento.....	175
3.6.4	A lei nº 5/2003 de 21 de janeiro de 2003 e lei nº 27/2009 de 29 de setembro de 2009.....	178

### **CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO**

4.1	As políticas de ensino superior nas Instituições de Bretton Woods.....	182
4.2	As políticas da UNESCO sobre o ensino superior.....	192
4.3	Outros olhares na Europa e na região da SADC.....	197
4.3.1	SADC: ensino superior e integração regional.....	198
4.3.2	UE: O processo de Bolonha.....	203
4.3.3	As incidências e diferentes modelos vigentes na educação superior mundial e em Moçambique.....	209

### **CONCLUSÃO..... 214**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 222**

#### **ANEXOS**

Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983, Sistema Nacional de Educação  
Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992, Sistema Nacional de Educação (revisto)  
Lei nº 1/93 de 24 de Junho de 1993, regula a actividade de ensino superior  
Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro de 2003, altera a Lei 1/93 de 24 de Junho  
Lei nº 27/2009 de 29 de setembro, ensino superior  
Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, Política Nacional de Educação

## INTRODUÇÃO

*A UEM (Universidade Eduardo Mondlane) propõe o modelo de “Bolonha” como sendo aquele que se adequa às condições do país, aos objectivos, com maior aceitação ao nível da África e particularmente na SADC. O processo de Bolonha do Ensino Superior é organizado em três ciclos de formação conducentes, respectivamente, aos graus de licenciatura (três anos), de Mestrado (dois anos) e de Doutoramento (três anos) e que começam a ser introduzidos em Fevereiro de 2009, em todas as faculdades e escolas superiores.[...] O sistema de três ciclos tem em vista facilitar a mobilidade e empregabilidade dos estudantes após a formação...(Jornal Notícias, 19.10.2008)*

Quando nos lançamos a fazer esta pesquisa tínhamos em mente uma realidade social, política e económica do país, mas acima de tudo o rumo que a educação está a tomar nos últimos vinte anos, particularmente a educação superior. A angústia é sem dúvida para onde podemos ir olhando tendo em conta a dimensão da globalização económica, a integração regional, onde temos que lidar com a livre circulação de pessoas e bens. Onde fica a educação nesse processo todo? Onde fica do ponto de vista do seu papel mas acima de tudo na discussão corrente sobre os modelos de educação neste contexto de mudanças.

Na discussão que estamos a iniciar teremos que nos ater um pouco ao passado (que nos é tão atual) mas com a discussão do presente relatado acima sobre a opção da Universidade Mondlane (UEM) pelo sistema de Bolonha. A discussão mais aprofundada iremos fazer no último capítulo, mas a ideia subjacente é da competitividade, mobilidade, mas também a empregabilidade, ou seja formar para o mercado.

No Século XX denominado a *Era dos Extremos* por HOBBSAWM<sup>1</sup>, especialmente a segunda metade, o recrudescimento da Guerra Fria foi determinante para os movimentos emancipatórios dos países do terceiro mundo. A África representava ainda o remanescente da presença colonial no mundo e as colónias portuguesas a grande vergonha que levou a lutas sangrentas na

---

<sup>1</sup> HOBBSAWM, E. A Era dos Extremos. Trad, Marcos Santarrita. 2ª Ed., São Paulo: Cia das Letras, 2007

conquista pelas suas independências desde a década de 1960 até 1975. Nesta situação, ganha ainda maior força a idéia de que não é possível construir uma sociedade diferenciada do colonialismo se a opção política for liberal-capitalista. Era necessário lutar por uma sociedade justa, onde os filhos da terra pudessem usufruir dos bens e da sua força de trabalho. É nesse contexto que as lutas de libertação pela independência de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe e conseqüentemente as suas independências ganham a opção marxista-leninista.

A nossa geração, aquela que fez parte dessa luta pela independência, autodeterminação, pela construção de uma sociedade justa; mesmo com grandes limitações de ponto de vista da formação acadêmica, soube mobilizar e – apesar da Guerra Fria – conduzir uma luta sem tréguas contra a ocupação colonial, inspirada na histórica heróica de resistência secular dos africanos e na experiência das lutas pelas melhores condições de vida vividas há séculos nos outros continentes especialmente na Europa.

Essa geração – a nossa – sabe o que significa ser colonizado porque viveu amargamente essa experiência; porque soube as agruras da desigualdade e discriminação, seja ela racial ou social; sabe dizer não às injustiças porque sentiu na carne a exploração colonial; sabe dizer não ao neoliberalismo porque viveu o fascismo e o liberalismo na sua profundidade. É esse rol de experiências que suscita em nós a necessidade de uma leitura com mais acuidade sobre a educação e em particular a educação superior em Moçambique, perceber a sua contribuição em diversas fases da história do país.

Para a *epopeia* que nos propomos seguir optamos por um recuo histórico a partir da segunda metade do Século XIX para melhor nos situar na medida em que a dimensão da totalidade<sup>2</sup> assume a chave principal da nossa leitura e da nossa discussão, a totalidade entendida como

o conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se

---

<sup>2</sup> “ O dinheiro pode existir, e existiu historicamente, antes que existissem os Bancos, antes que existisse o trabalho assalariado. Desse ponto de vista, pode-se dizer que a categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um lado menos desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo mais desenvolvido, relações que já existiam antes que o todo tivesse se desenvolvido, no sentido que se expressa em uma categoria mais concreta. Nessa medida, o curso do pensamento absoluto que se eleva do mais simples ao complexo corresponde ao processo histórico efetivo” (MARX, 1985, p. 15)

desenvolve e se cria como produção social do homem[...]. Estudar um objeto e concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível económico, social, cultural, etc.(CIAVATTA, 2000, p. 132)

Além disso, a percepção de que apesar de Vasco da Gama ter chegado pela primeira vez ao solo moçambicano em 1498, para nós, pela análise de documentos a que tivemos acesso, a presença colonial portuguesa só se faz sentir de facto depois da Conferência de Berlim de 1884/85 e olha lá.

Além do exposto acima,

...até 1885 não havia propriamente uma política europeia em relação à África. Cada país com ambições coloniais – Inglaterra, a França, a Alemanha – procurava ocupar ou estender a sua influência sobre os territórios que lhe interessavam, fosse em regiões havidas por vagas, fosse à custa dos outros. Direitos históricos, verdadeiros ou falsos, serviam muitas vezes para justificar este ou aquele acto de conquista, ou a sua contra-ofensiva. Entre todas as nações da Europa, Portugal era a que seguia uma política mais assente em fundamentos históricos, porque Portugal mostrava-se, de longe, a mais fraca das potências coloniais, em todos os aspectos, força militar, mão-de-obra colonizadora e recursos económicos.(MARQUES, Vol. III,1998, p. 217)

Da Monarquia portuguesa ao Estado Novo e à Independência das suas colônias; as duas grandes guerras (I e II Guerra Mundial) assim como o fenómeno da Guerra Fria e as ideologias que sustentaram essa bipolarização; todos esses eventos constituirão parte da de nossa análise pois nesse processo trataremos as várias dimensões da realidade que se vivia naquela altura e procuraremos articular a compreensão sobre a história e política da educação nesse período.

A Europa no final do Século XIX experimentou grandes movimentações em torno da transição política cultural e económica. O modo de produção capitalista despontava, que, segundo Marx, apesar de produzir grandes riquezas, mantém e aprofunda as desigualdades sociais. Será no aspecto mencionado acima que Marx fala da incapacidade da burguesia, como classe dominante, de se “sustentar”. A existência do novo modo de produção – capitalista – sugerirá o advento, mais tarde – pela superação deste –, de um novo modo de produção, o socialista; fruto das contradições inerentes a esse modo de produção precedente, pois

... a burguesia não pode existir, escreve Marx, sem alterar constantemente os instrumentos de produção, as relações de

produção e, por conseguinte o conjunto das condições sociais. Pelo contrário, a primeira condição de existência para todas as classes industriais anteriores era a conservação incólume do antigo modo de produção[...] (MARX, *apud* ARON, 2005, p. 51)

Esse era o fervilhar das contradições do capitalismo e que se arrasta até o eclodir da Primeira Grande Guerra, assim como a Revolução Russa em 1917, passando os movimentos socialistas em ebulição na Europa a ter um espaço privilegiado, geograficamente falando, a União Soviética, apesar dos conflitos e rupturas dentro do movimento.

Portugal, país pobre<sup>3</sup>, não se fazia sentir para além das fronteiras a não ser pela presença colonial em África e nas Índias – nas Américas tinha perdido o Brasil –; pela participação insignificante na Primeira Guerra Mundial ou, mesmo, pelos problemas que se faziam sentir por causa das transformações internas (a proclamação da República em 1910), pondo fim à Monarquia que reinava há séculos.

É verdade que a resposta encontraremos na I Parte, nos Capítulos II e III, até a II Parte no Capítulo I, quando abordaremos do Estado Novo à Independência de Moçambique. A crise económica de 1929, as crises internas de Portugal provocadas pela instabilidade política após a proclamação da República, o aparecimento de movimentos conservadores/fascistas na Europa, irão dar campo ao estabelecimento do Estado Novo em Portugal. O país era dividido em: Portugal (Metrópole) e Portugal Ultramarino (as Colônias). As políticas aprovadas ao território português nem todas tinham o mesmo peso nos dois “Portugais”, havia diferenciação. Salazar através do Acto Colonial, pressionado pelo acontecimento da Revolução Russa de 1917, trouxe ao pensamento colonial português, no que diz respeito à política social uma forma de ser e estar.

Os movimentos revolucionários europeus encabeçados pela Social-Democracia, o recrudescimento da presença colonial em África assim como a Revolução Russa de 1917 propiciarão à África<sup>4</sup> o aprofundamento da luta contra a

---

<sup>3</sup> “A revolução industrial dos séculos XVIII e XIX só moderadamente tocou o País, aliás mal provido de ferro, carvão e outras matérias-primas de base que tinham sempre de se importar. O número de fábricas, a produção de artigos manufacturados, o pessoal operário empregado atingiam números muito baixos nos começos do século XX, sobretudo em comparação com os outros países da Europa como a Bélgica, a Holanda, a Suíça ou os Estados nórdicos” ( MARQUES, 1998, p. 315).

<sup>4</sup> O African National Congress (ANC), organização política da África do Sul, foi criado em 1912, constituindo-se como o movimento organizado mais velho do Continente africano. No início declarava-se o

ocupação colonial. Colocava-se assim o desafio no sentido de perceber qual deveria ser o melhor projecto político para os africanos.

O liberalismo<sup>5</sup> com a concepção de Estado mínimo fundamentado pelo princípio de liberdade individual como algo “sagrado” será o sustentáculo da visão de Portugal em relação à Metrópole e não em relação às colônias. O Estado não será mínimo, não respeitará a liberdade individual, não irá se abster de regulamentação dos contratos entre as pessoas e a sociedade.

A crise de 1929 que abala o sistema financeiro mundial fez emergir a teoria keynesiana responsável pela reorganização do Estado liberal, é a emergência da teoria económica do Keynes em que se valoriza a presença do Estado em todos os estágios da vida da sociedade, seja na sua dimensão social, seja na económica – a emergência do Estado do Bem – Estar - Social. Há uma tentativa de integração das aspirações dos trabalhadores reivindicadas há anos. Procura-se esvaziar todo o movimento dos trabalhadores, nascendo assim o chamado Estado do Bem-Estar Social.

Este estágio de pensamento ganha maior aderência pelo lado dos teóricos economistas de então porque entendiam que esta era a oportunidade de não permitir que o sistema capitalista desse lugar ao socialismo que a cada dia ganhava campo por causa da solidez nas suas políticas sociais nomeadamente a saúde, educação e não só.

A revolução de 1917, a crise de 1929 e a II Guerra Mundial serão marcos importantes tanto para a compreensão do neoliberalismo assim como do movimento socialista e da Social Democracia

O ideal para o liberalismo é a vigência absoluta do *laissez-faire* e da mão invisível com a preservação da propriedade. Porém, em

---

movimento ou organização não violenta, com a finalidade de lutar pela defesa dos direitos humanos dos negros naquele País.

Com o fim da II guerra mundial, o nascimento do Estado Judeu, surge na África do Sul em 1948 o Apartheid, uma forma de segregação racial. O ANC irá liderar a luta contra essa vergonha humana. Em 1990 o ANC vence a luta ao forçar o governo do Apartheid a reconhecer o ANC e a aceitar a abolição do Apartheid.

<sup>5</sup> “O liberalismo exprime sua defesa da liberdade dos indivíduos através de uma defesa de seus direitos individuais. Os direitos individuais que o liberalismo reconhece, e que garantem a liberdade do indivíduo, são os seguintes: a) direito à integridade da pessoa (...); b) direito à expressão de pensamento, do modo de ser, do estilo de vida, (...); c) direito à locomoção, (...); d) direito à associação, (...); e) direito à ação em busca da felicidade, (...); f) direito à propriedade” (CHAVES, in.LOMBARDI E SANFELICE,2007, p.14-15)

1926, Keynes já havia escrito um opúsculo denominado o fim do *laissez-faire*. Diante do crescimento da União Soviética e do aprofundamento da crise da economia capitalista do final da década de 1920 e início de 1930, ele não teve dúvidas quanto à necessidade de intervir na economia. A partir daí os liberais passaram a ver o Estado como necessário”.[...] As medidas preconizadas por Keynes produziram dois efeitos: defenderam a intervenção do governo na economia, cooptaram os trabalhadores e impediram que se deslocassem para o socialismo.(ORSO, in: LOMBARDI & SANFELICE, 2007, p. 170/171)

Apesar do surgimento dos movimentos pan-africanos, da independência de outros países africanos, a estratégia colonial da ocupação efetiva<sup>6</sup> dificultará sobremaneira os projectos emancipatórios. Por exemplo, Portugal desenvolverá políticas sociais que privilegiam os colonos, a Metrópole terá uma educação diferenciada em relação às colônias e, por sua vez, os filhos dos colonos terão uma educação diferenciada em relação aos negros.

Portugal nem sequer tenta qualquer acção de tipo económico-social ou político-administrativo, como fazem as demais potências coloniais (concessão da autonomia administrativa ou de liberdade de associação, ainda que formal). Alimenta a esperança de manter o sistema, que é sem dúvida um dos mais retrógrados da África Negra sob dominação colonialista” (CASTRO, 1960, p. 367)

Assim, através da educação reforçava-se a política de exclusão. As colônias portuguesas em África serão um dos palcos mais candentes do confronto entre Leste e Oeste.

A luta armada de libertação em Moçambique iniciada em 1964, liderada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), ganhará uma dinâmica de ruptura com o aparelho colonial de ponto de vista de princípios em relação ao tipo de Estado a construir, às políticas públicas assim como ao modo de produção. A esses aspectos, os documentos dos Congressos que tiveram lugar no exílio esboçam claramente que o Estado na nova sociedade a ser construída deveria desempenhar um papel fundamental em todos os aspectos. Que educação para Moçambique Independente? A esta pergunta nos remetemos por um lado à questão do conceito do Homem Novo altamente defendido e difundido; por outro lado, à necessidade de se encarar a educação como mediadora da praxis social.

---

<sup>6</sup> O Acto Colonial de 1930 é o instrumento fundamental na estratégia colonial em relação às Colónias Portuguesas em África. Este documento traz aspectos ligados à administração territorial, às políticas sociais, à organização política, à relação Estado e organizações sociais tais como Igreja e outras.

O conceito de mediação indica que nada é isolado. O isolamento de um fenómeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção existente entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda que é a fundamentação nas condições gerais da realidade” (CURY, 1979, p. 46)

Isto nos refere a uma questão da produção e reprodução nas relações sociais numa sociedade capitalista assim como à questão de que nada é isolado tudo tem uma relação dialética e é a partir dessa relação dialética que encontramos o princípio de mediação e especialmente o da educação como mediadora, pois mascara e desmascara as relações sociais existentes. Ou seja, na dimensão de produção e reprodução das condições sociais a educação assume um papel que a faz ser o elemento que pode contribuir na superação das condições sociais capitalistas de exploração ou mesmo reforçá-las se estiver aliada à classe hegemônica.

Se a educação postulada pelos “libertadores” de Moçambique representava a ruptura com a sociedade colonialista, o confronto que se seguiu após a Independência entre o regime de Apartheid da África do Sul e os países recém independentes de Portugal – um confronto típico da Guerra Fria que levou o país a uma situação de miséria – revelou-se um projecto muito vulnerável na medida em que, nos meados de 1980, Moçambique teve que negociar com as Instituições Financeiras Internacionais sua própria adesão a elas. Esse processo levou a que uma revisão constitucional tivesse lugar em 1990 com consequências que ainda hoje estão por ser estudadas com maior profundidade. Registrava a aderência do país a um modelo de desenvolvimento recusado anteriormente, o capitalismo – o neoliberalismo.

É na perspectiva referida acima que surge a nossa grande inquietação e indignação. De uma Província ultramarina de Portugal “capitalista”, fascista e opressora, para um Estado Independente de economia centralmente planificada – 1498 a 1975 e 1975 a 1985, respectivamente – de tendência socialista e, mais tarde, a um Estado capitalista-neoliberal – 1985 a nossos dias. Que futuro?

Moçambique passou por várias transformações; dessas transformações resta o Estado actual que coincidentemente é construído num mundo cada vez

mais globalizado<sup>7</sup> e mundializado<sup>8</sup>. A independência de Moçambique (1975) tem lugar num momento em que a economia internacional ganhava foros de economia mundializada.

A década de 1980 é marcada pela discussão, em nível internacional e especialmente nas Instituições Financeiras Internacionais, assim como nas Nações Unidas, da necessidade da eficiência do Estado, que seria impedida pela burocracia excessiva existente, assim como da necessidade da Reforma do Estado. Baseado na teoria do Estado mínimo desencadeia-se o movimento de descentralização e desconcentração administrativa; da reforma fiscal e da redução dos gastos públicos. Era o momento de fazer do Estado um Estado mais gerencial para a suposta satisfação do cidadão e do mercado. O governo de Margareth Thatcher na Grã-Bretanha foi um dos maiores impulsionadores do gerencialismo estatal. O governo de Moçambique na segunda metade da década de 1980, empurrado pela necessidade de obter empréstimos do FMI e do Banco Mundial para resolver as questões financeiras que debilitavam a vida do país, vê-se numa situação de ter que abandonar o modelo de desenvolvimento socialista assumido nos primeiros anos da Independência.

A minha trajetória como Reitor do Instituto Superior de Relações Internacionais (1996-2007) coincidiu com o momento das discussões relativas às transformações políticas, económicas e sociais impostas pelas Instituições de Bretton Woods. A educação, particularmente em seu nível superior experimentava a introdução do ensino superior privado (pela primeira vez na história de Moçambique). O Governo numa situação de tremendo equilíbrio tentava salvar o pouco que restava do marxismo-leninismo apregoado na segunda metade da luta de libertação nacional até os primeiros anos da Independência. Sob este aspecto, surgiram as grandes inquietações que nos levaram a enveredar para este

---

<sup>7</sup> “a expressão ‘globalização’ [...] tem sua origem em reconhecidas escolas de economia e administração dos países da economia central e pressupõe que, bem-administrada a organização social presente e dado esse salto estrutural do capitalismo, este atingiria todos os cantos do planeta e cuidaria, mediante políticas sociais, do bem-estar de todos. Sua pedra de toque seria a educação para a cidadania e o trabalho, em um mercado cada vez mais complexo, apoiado em novas tecnologias e, pela mesma razão, cada vez mais enxuto”(SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 2009, p. 27)

<sup>8</sup> “A mundialização, por sua vez, refere-se a um movimento em que uma empresa nacional forte num ramo industrial descentraliza-se em unidades em diversos países ou regiões, com menores custos e maiores vantagens quanto a força de trabalho, matéria-prima, leis trabalhistas, universidades a serviço de empresas, etc. Aqui reside a diferença [em relação à globalização], pois a soberania económica de uma empresa poderia sobrepor-se à de um Estado nacional e suas instituições republicanas; destaquem-se aqui, as universidades.” (SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 2009, p. 27)

**estudo: Em que modelo de educação está alicerçado o ensino superior em Moçambique? Que ideologias influenciaram a construção de ensino superior? Em que medida o ensino superior pode influenciar na construção de uma sociedade justa? Qual é a função da educação superior em Moçambique? Poderão as políticas sociais para o ensino superior em Moçambique hoje sobreviver à globalização?**

As leis aprovadas após a revisão da Constituição em 1990, nomeadamente a Lei 6/92 de 8 de Maio e a Lei 1/93 de 24 de Junho, espelham muito bem o período que se estava a atravessar; isso reforçado com o Plano Estratégico do Ensino Superior aprovado em 2002, que reflete sobremaneira o quanto o Governo moçambicano tinha adotado a política do Banco Mundial no que diz respeito a essa matéria.

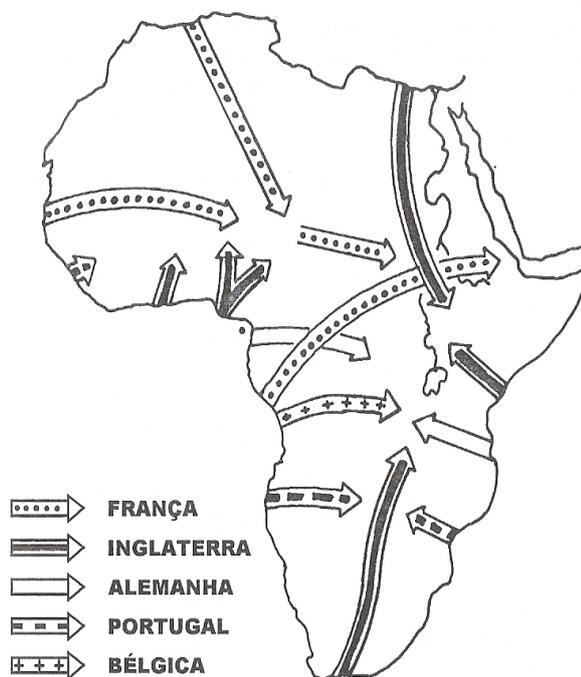
Os dois últimos capítulos trarão a questão da Reforma do Estado iniciada nos meados da década 1980, as implicações dessa reforma na educação e em particular no ensino superior. Para uma maior compreensão dos modelos de ensino superior, sua relação com a questão da Reforma do Estado, será feita uma análise das políticas do Banco Mundial, da UNESCO, União Europeia e da SADC, e sua relação com Moçambique. Além do exposto acima, à luz dos últimos desenvolvimentos internacionais sobre o ensino superior como mercadoria, da desresponsabilização do Estado em relação a esse nível de ensino, procuraremos aprofundar o papel mediador da educação nesse processo e quiçá uma política de ensino superior para Moçambique – uma política inclusiva –, para que assuma o papel de responsável no processo de desenvolvimento de uma sociedade justa e de políticas sociais mais responsáveis.

Para facilitar a consulta dos leitores incluímos no final deste trabalho a seguinte legislação:

- Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983, Sistema Nacional de Educação
- Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992, Sistema Nacional de Educação (revisto)
- Lei nº 1/93 de 24 de Junho de 1993, regula a actividade de ensino superior
- Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro de 2003, altera a Lei 1/93 de 24 de Junho
- Lei nº 27/2009 de 29 de setembro, ensino superior
- Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, Política Nacional de Educação

## PARTE I - O IMPERIALISMO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE

Figura 1 - Vista de Penetração colonial em África<sup>9</sup>



### CAPITULO I - A Conferência de Berlim (1884/85) e a Partilha de Africa

Nos Livros da história é registado que a colonização portuguesa em Moçambique tem início em 1498 pela presença de Vasco da Gama na baía de Inhambane na Província do mesmo nome. Esse deveria – em tese – ser o marco da nossa análise sobre a problemática que estamos estudando. Avaliando o volume dos empreendimentos que os portugueses fizeram a partir daquele período, julgamos mais produtivo iniciarmos o nosso estudo a partir da Conferência de Berlim, 1884/85, que discutiu a partilha e a definição das fronteiras que a África tem hoje. Segundo documentos, a Conferência ia discutir a relação entre a pertença da colônia e a efectivação que isso representa de ponto de vista real; os imperialistas puseram na mesa o mapa de África e começaram a fatiar.

É verdade que o nosso corte não será rígido: faremos o recuo à Conferência para nos permitir melhor entendimento do contexto da Europa e de Portugal, e

<sup>9</sup> SERRA, C.(Org.) História de Moçambique Vol. 1. Maputo, Livraria Universitária da UEM, 2000

permitir com menor erro ajuizarmos a problemática em análise. O nosso recuo compreenderá duas realidades: o contexto europeu e o contexto africano.

### **1.1 O contexto europeu de 1800 a 1920**

O século XIX trazia consigo a herança poderosa dos dois grandes acontecimentos na Europa – a revolução industrial na Grã-Bretanha e a revolução francesa ambos no século XVIII. Estes constituem dois marcos muito importantes para o estudo e compreensão da história contemporânea.

A revolução industrial, por sua vez, mudava radicalmente a forma de produção, as fábricas passavam a propiciar aos operários uma tecnologia nunca antes vista e isso refletiu-se sobremaneira no processo produtivo, tendo impacto na economia da Inglaterra assim como na introdução de novas formas de relações sociais. Por seu turno, a revolução francesa representou o rompimento com a ordem aristocrata (algo que já a Inglaterra tinha feito nos séculos anteriores), dava uma nova dimensão política de ser e de estar de governação, do Estado e dos cidadãos. Proclamava-se em Paris a Democracia.

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas sócio-econômicas tradicionais do mundo europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas idéias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política européia (...) A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo (HOBSBAWM, 2007, p. 83)

É verdade que este marco teve maior repercussão em uma região e noutra menor, dependendo das condições de cada país, das suas condições económicas, históricas, políticas e sociais. Alguns desses países estavam em conflitos e, em outros, as condições não estavam maduras para uma transformação ao nível do que ocorreu na Inglaterra e na França. O crescimento do descontentamento na Europa era grande, os dois acontecimentos rompiam com

a monarquia e o feudalismo, introduziam de forma clara o modo de produção capitalista representado politicamente pelo liberalismo<sup>10</sup>.

A Revolução Francesa, com o seu lema LIBERDADE, FRATERNIDADE E IGUALDADE, em princípio representava para a França e Europa o lançamento de alicerce para Democracia liderada pela burguesia nascente. A ruptura do feudalismo pelo capitalismo sucede-se em várias frentes mas essencialmente as duas revoluções desempenharam um papel muito importante na medida em que a classe burguesa confrontava-se contrastantemente com o velho feudalismo.

Os movimentos em marcha na Europa praticamente não se faziam sentir na África na medida em que em nenhum momento os “revolucionários” incluíam na sua agenda a abolição da exploração da matéria-prima das suas colônias, por exemplo. Pelo contrário, a busca pela matéria prima cresceu muito apesar da grande dificuldade que as expedições colonialistas tinham na penetração do território africano

A África continuava virtualmente imune à penetração militar europeia (...) Ainda assim a rápida e sempre crescente expansão maciça do comércio e do empreendimento capitalista europeu minava a ordem social dessas civilizações; na África, com a intensidade sem precedente do terrível tráfico de escravos, em todo o Oceano Índico com a penetração das potências colonizadoras rivais e no Oriente Médio e Próximo através do comércio e do conflito militar. Já então a conquista europeia direita começava a avançar de modo significativo para além da área há muito ocupada pela colonização pioneira dos espanhóis e dos portugueses no Século XVI e pelos colonizadores brancos norteamericanos no Século XVII” (HOBSBAWM, 2007, p. 48)

Os Séculos XVII, XVIII e XIX foram caracterizados não só pelas duas revoluções já mencionadas anteriormente mas também pelo aprofundamento da degradação das condições sociais e económicas do campesinato que constituía a maioria da população assim como o nível alto da exploração do capitalista em relação ao proletariado. Os conflitos cresceram sobremaneira. A Europa por um

---

<sup>10</sup> “O liberalismo se assenta na pressuposição de que cada indivíduo é uma entidade moral e, enquanto tal, possui direitos inalienáveis derivados de sua própria humanidade. E só como ser livre pode desenvolver suas potencialidades como ser humano. Sendo assim, qualquer sujeição do indivíduo a uma vontade arbitrária e caprichosa é incompatível com a dignidade humana e com a idéia de indivíduo enquanto ser autónomo, igual em valor a qualquer outro indivíduo”(WARDE, 1984, p. 32) mais ainda, “O liberalismo colocou na lei a expressão daquilo que garantiria a liberdade dos indivíduos, sob uma ordem previsível, calculável e estável, ao mesmo tempo que garantiria o controle dos interesses e vontades subjetivos. Para tanto, a lei era concebida como sendo racional, eterna e universal” (WARDE, 1984, p. 34)

lado forçada a romper com o feudalismo e por outro tentando manter um equilíbrio que pudesse fazer convencer o proletariado que a revolução burguesa tinha trazido benefícios, não foi tarefa fácil. O capitalismo foi revelando cada vez mais a sua face exploradora; a exclusão social e económica crescia.

O descontentamento urbano era geral no Ocidente. Um movimento socialista e proletário era sobretudo visível nos países da revolução dupla, a Grã-Bretanha e a França. Na Grã-Bretanha, ele surgiu por volta de 1830 e assumiu a forma extremamente madura de um movimento de massa dos trabalhadores pobres, que via nos reformadores e liberais seus prováveis traidores e nos capitalistas seus inimigos seguros (HOBSEBAWM, 2007, p.175).

Conforme nos referimos em parágrafos anteriores, do ponto de vista social e económico, a situação europeia era cada vez mais deplorável. De ponto de vista ideológico, o que se passava afinal? O liberalismo burguês e clássico constituía o motor do pensamento nesse período, particularmente no XVII e XVIII. Ela acreditava no racionalismo secular, os homens tinham capacidade de compreender e resolver os problemas da humanidade mediante a razão. Estes homens eram livres, tinham direitos naturais. John Locke (o mais expoente) representara a corrente da ideologia liberal.

No Século XIX, com a rápida expansão do capitalismo, o liberalismo assumiu formas distintas, valorizadas diferentemente segundo os países. O liberalismo económico, fundamento doutrinário do capitalismo, exaltava o direito de propriedade individual e a riqueza, opondo-se à intervenção do Estado na economia. Era preciso haver total liberdade de produção, circulação e venda. O liberalismo político condenava o absolutismo e os governos ditatoriais sob todas as formas, defendendo governos representativos, constitucionais e parlamentares (AQUINO, 2007, p. 333).

A liberdade individual devia ser o bem-estar social da sociedade, a felicidade de todo o ser humano. Diante desta questão salta-nos à vista, como diz HOBSEBAWM, a teoria de Adam Smith sobre a economia política, quando, em seu livro *A Riqueza das Nações*, coloca na divisão social do trabalho a base da felicidade humana e da riqueza das nações.

Podia ser cientificamente *aprovado* que a existência de uma classe de capitalistas donos dos meios de produção beneficiava a todos, inclusive aos trabalhadores que se alugavam a (sic) seus membros, exatamente como poderia ser cientificamente comprovado que os interesses da Grã-Bretanha e da Jamaica estariam melhor servidos se aquela produzisse mercadorias manufaturadas e esta produzisse açúcar natural. (HOBSEBAWM, 2007, p.330)

O liberalismo no Século XIX estava em crise porque os níveis de desenvolvimento que eram anunciados não correspondiam à verdade e os movimentos socialistas ganhavam forma. É nessa altura que a revolução de 1830 ganha forma. O liberalismo assim como a democracia pareciam opostos.

O nascimento dos Estados-Nação<sup>11</sup> na Europa reforçou a necessidade de fortalecimento das suas economias domésticas. O capitalismo, que aos poucos ia assumindo a dimensão internacional, por causa do desenvolvimento comercial que envolvia as colônias e as Metrópoles, será sufocado nesse período ao mesmo tempo em que se reforçará o aspecto concorrencial dos mercados internacionais.

O capitalismo, mercê do que expressamos no parágrafo anterior, terá dois momentos: a situação de medo constante, pois o conflito era sempre iminente por causa das condições sociais, e, por outro lado, foi um período de paz que acabou produzindo guerras sem precedentes. Será nesse período em que podemos ver a gestação da I Guerra Mundial. *“Foi a era em que movimentos de massa organizados da classe dos trabalhadores assalariados, característica do capitalismo industrial e por ele criada, emergiram subitamente exigindo a derrubada do capitalismo”* (HOBSBAWM, 2007, p. 24). Emprestando a expressão de HOBSBAWM, seria a **“ERA DOS IMPÉRIOS”**.

Hobsbawm afirma que o socialista Saint-Simon liderava o socialismo utópico, acreditava que o industrialismo poderia levar a um estágio de desenvolvimento e da construção do socialismo. Uma contradição, se levarmos em conta o que Smith já apregoava do ponto de vista da necessidade de classe capitalista. O capitalismo desumaniza a sociedade. A própria sociedade burguesa que criou o capitalismo apercebeu-se disso.

---

<sup>11</sup> “Existia claramente um modelo geral referencial das instituições e estrutura adequadas a um país ‘avançado’, com algumas variações locais. Esse país deveria ser um Estado territorial mais ou menos homogêneo, internacionalmente soberano, com extensão suficiente para proporcionar a base de um desenvolvimento econômico nacional; deveria dispor de um corpo único de instituições políticas e jurídicas de tipo amplamente liberal e representativo (isto é, deveria contar com uma constituição única e ser um Estado de Direito), mas também, a um nível mais baixo, garantir autonomia e iniciativa locais. Deveria ser composto de ‘cidadãos’, isto é, da totalidade dos habitantes individuais de seu território que desfrutavam de certos direitos jurídicos e políticos básicos, antes que, digamos, de associações ou outros tipos de grupos e comunidades. As relações dos cidadãos com o governo nacional seriam diretas e não mediadas por tais grupos. E assim por diante. Essas eram as aspirações não só dos países ‘desenvolvidos’ (todos os quais estavam, até certo ponto, ajustados a esse modelo ao redor de 1880), mas todos os outros que não queriam se alienar do progresso moderno. Nesse sentido, o modelo da nação-Estado liberal-constitucional não estava confinado ao mundo ‘desenvolvido’ (HOBSBAWM, 2007, p.41).

Portugal, país situado na Península Ibérica, não tinha relevância, pois nesse período foi ocupado pelos ingleses.

No outro extremo da Europa, Portugal era pequeno, débil e atrasado segundo qualquer padrão da época, praticamente uma semicolonía britânica; e apenas o olhar da fé poderia discernir ali indícios significativos de desenvolvimento económico. Mesmo assim, Portugal era não apenas membro do clube dos Estados soberanos como um grande Império colonial, em virtude de sua história; conservava seu império africano não só porque as nações europeias rivais não conseguiam decidir como reparti-lo, mas porque, sendo “europeu”, seus domínios não eram considerados – pelo menos não totalmente – mera matéria-prima da conquista colonial (HOBBSAWM, 2007, p.36).

Assim, pouco se podia esperar de Portugal para avanço de qualquer natureza. Os problemas domésticos sufocavam-no; as colónias apesar de representarem fonte de receita, com a evolução dos movimentos revolucionários na Europa que impulsionaram a abolição da escravatura nas colónias inglesas, francesas, bégas e portuguesas, deixaram a monarquia portuguesa mais debilitada ainda.

O ano de 1848 será um marco muito importante na Europa pela emergência do movimento proletário (socialista). A anunciada revolução, fruto das reivindicações sociais por causa da exploração das forças produtivas, tem lugar e é lançado por Karl Marx e seu colega Frederich Engels **O MANIFESTO DO PARTIDO COMUNISTA**. Este importante documento faz uma análise histórica do desenvolvimento da sociedade desde o feudalismo à sociedade burguesa; mostra claramente que a emergência da burguesia passou por revolução e não seria diferente a passagem da burguesia para o socialismo.

A condição essencial de existência da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos dos particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este baseia-se exclusivamente na concorrência dos operários entre si. O progresso da indústria, de que a burguesia é agente passivo e inconsciente, substitui o isolamento dos operários resultante de sua competição. Assim, o desenvolvimento da grande indústria socava o terreno em que a burguesia assentou o seu regime de produção e de apropriação dos produtos. A burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros. Sua queda e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis” (MARX & ENGELS, s.d., p. 31)

As revoluções que se fizeram sentir na Europa nos Séculos XVII, XVIII e XIX não surtiram efeito nas colónias europeias, pois as colónias continuaram a ser

exigidas a produzir para Europa, as matérias-primas continuaram a ser drenadas para a Metrópole e sem dúvidas os mesmos que reivindicavam melhores condições para as classes exploradas pouco fizeram pelas colónias na medida em que se beneficiavam dessa situação. Não é por acaso que no final do Século XIX ainda, sem vergonha nenhuma, as potências colonizadoras convocam uma Conferência em Berlim com a finalidade de certificar e consolidar as suas fronteiras coloniais, entre vários motivos, para poder disputar melhor o comércio internacional e reforçar o seu império no além-mar.

A Europa, mercê das suas contradições internas e da concorrência comercial entre seus Estados membros, vê a sua hegemonia abalada ao eclodir a I Guerra mundial (1914-1918) logo na segunda década do Século XX que a tornou mais debilitada. As crises económicas e sociais se agudizavam, o crescente movimento proletário ia se firmando,

a Europa brilhava sobre o mundo... Vivia-se o apogeu da sociedade liberal, o apogeu da Europa capitalista. Mas o apogeu traz sempre em si o germe da mudança. Esse germe eram as próprias contradições fundamentais do sistema capitalista: a miséria do proletariado em meio à abundância, as crises de superprodução, a frenética busca de mercados, os problemas sociais e económicos... (AQUINO, 2007, p. 344)

A participação das tropas provindas das colónias na guerra levou a que o liberalismo político e económico fosse abalado. Em nome da ideologia liberal europeia iniciaram movimentos reivindicatórios pelas suas independências. Um elemento que deve ser levado em conta é a eclosão da Revolução Russa em Outubro de 1917; numa altura em que a guerra estava no auge houve o triunfo da Revolução Bolchevique também fruto das crises da monarquia (czarismo) absoluta e a passagem do feudalismo para o capitalismo. Tratava-se da Revolução Socialista que criara o primeiro Estado Socialista na Europa.

O Século XIX, denominado por Hobsbawm como a *era dos impérios* – conforme tivemos ocasião de nos referir – será de facto o século da pilhagem dos recursos das colónias mediante a exploração do ouro, ferro e dos produtos manufatureiros. Assim, longe de se entender o limiar do Século XX como oportunidade da consolidação do capitalismo, do imperialismo e do liberalismo, será, sim, o despontar de uma realidade marcada por crises de diversa índole, seja ela económica, política ou social e sem duvida o aprofundar das disputas que

fizeram mergulhar o continente europeu a uma guerra sem precedentes. Desmoronava assim o grande império europeu, emergia outro império, os EUA, que soube tirar proveito da crise europeia e do processo espanhol, português e inglês de descolonização na América Latina.

É a era de um novo tipo de império, o colonial. A supremacia económica e militar dos países capitalistas há muito não era ameaçada, mas não houvera nenhuma tentativa sistemática de traduzi-la em conquista formal, anexação e administração entre o final do século XVIII e o último quartel do século XIX (HOBSBAWM, 2007, p. 88)

A Partilha da África<sup>12</sup> surge no contexto da crise europeia de disputa pelos mercados coloniais e pelo fruto da substituição do mercantilismo pelo livre comércio e abertura aduaneira. Os colonialistas passaram a entender a África como o maior fornecedor de matérias-primas assim como o grande consumidor “dos produtos industriais”.

A Partilha de África teve lugar na Conferência de Berlim (1884/85) sob a égide da Alemanha e do seu Primeiro-Ministro Bismarck. A Alemanha, debilitada por causa da perda de grande parte do seu império, procurava assim manter boas relações entre as potências de modo a evitar confronto entre si.

A principal decisão dos representantes de quinze nações presentes à Conferência foi a definição de normas a serem seguidas pelas potências colonialistas: era necessária a ocupação efetiva dos territórios africanos, seguida de notificação às demais potências europeias. Decidiu-se também reconhecer a existência do Estado Livre do Congo, considerado propriedade pessoal de Leopoldo II da Bélgica. (AQUINO, 2007, p. 320).

Se questões económicas eram determinantes para a Partilha da África, também não podemos nos esquecer da dimensão civilizadora que os colonialistas tinham em relação às civilizações consideradas de menor relevo para a humanidade. Era necessário converter os povos ao cristianismo, melhorar as suas condições de vidas, tais como, construir escolas e hospitais. A coisa mais triste entre todas foi a recorrência à teoria evolucionista darwiniana segundo a qual a raça branca era superior em relação a outras raças fruto de um processo de evolução em que os mais fortes, os brancos, eram superiores em relação aos

---

<sup>12</sup> O objectivos da Partilha da África, assim como o documento final, podemos encontrar nestas obras: HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aulas – visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro. 2005; SERRA, C. (Direcção). *História de Moçambique*, Vol. I, Maputo: Livraria Universitária, 2000.

homens não brancos. Nestas e noutras situações o colonialismo foi se impondo a “ferro e fogo”, massacrando indiscriminadamente as populações indígenas.<sup>13</sup>

## 1.2 O Contexto de África, 1800 a 1920

A historiografia europeia narra factos que querendo ou não acabam nos ligando a ela; refiro-me a nós os africanos. Ela nos une por meio da escravatura e não só. Se a discussão no item anterior era em torno das grandes revoluções, o feudalismo, a burguesia, o capitalismo, o socialismo, a I Guerra Mundial, assim como o imperialismo, neste iremos trazer o contexto africano no período que compreende de 1800 a 1920. No nosso estudo procuraremos entender os acontecimentos que tiveram lugar na Europa no período em análise, assim como ligá-los aos acontecimentos que ocorreram no continente africano. É nosso entendimento que a colonização continuou e a resistência africana existiu. Chamá-remos (usando a expressão de Hobsbawm) como a **ERA DOS DESAFIOS DA COLONIZAÇÃO**. Aliado a esse aspecto é de salientar o fato que desde o Século XV a África ter recebido vários povos, entre eles, europeus, asiáticos, assim como a migração interna do continente.

Em nenhum momento da história da África ocorreram tantas mudanças e com tanta velocidade como no período entre 1880 e 1935, somente varias áreas limitadas ficam sob administração directa dos europeus e dos africanos. Mas em 1914, com a excepção da Libéria e Etiópia, toda a África tinha sido dividida e ocupada pelos poderes imperiais da França, Grã-Bretanha, Alemanha, Portugal, Bélgica, Espanha e Itália, e o colonialismo estava instalado. Em outras palavras, durante este período de 1880 a 1935, a África fez frente a um desafio muito serio, o desafio da colonização (BOAHEN, 1990, p. 1, nossa tradução).

Não estamos a falar de uma África unificada ou uniforme, mas de um continente vasto, com a sua variedade linguística, cultural, económica, religiosa, enfim, uma África multidiversificada. O avanço do colonialismo – Séculos XVIII e XIX – com nova roupagem, forçando os dirigentes africanos a aceitar o modelo em questão. Os dirigentes africanos reafirmavam a vontade de continuar a manter a

---

<sup>13</sup> O termo indígena ganhou uma conotação pejorativa em Moçambique, pois os colonialistas fizeram desse termo a manifestação rude e vergonhosa do negro. O indígena era o sujeito da raça inferior. Mas nas Américas o termo ganha o seu significado original, isto é, indígena quer dizer autoctone. Este último é o conceito que nós assumimos.

sua relação com a Europa, mas na base das relações informais estabelecidas há sensivelmente 200 a 300 anos passados deste período em estudo.

A Europa pós-Revolução Industrial trazia consigo o novo modo de produção capitalista, o desenvolvimento tecnológico teve lugar, a linha férrea assim como os telégrafos foram erguidos para melhorar a comunicação. O modo de produção capitalista e o imperialismo que levaram à realização da Conferência de Berlim era a “nova face” do colonialismo. Não bastava a relação informal de comércio, assim como, política, era necessário a presença efetiva no controle político, militar e económico.

A disputa pelo espaço geográfico e pelos mercados em África pela Europa transfere para além fronteiras do continente europeu os conflitos. O continente africano será palco dessa disputa. Os países que já tinham se aventurado pelo mundo à fora (Espanha, Portugal, Alemanha, França, Bélgica e Grã-Bretanha) serão os atores dessa disputa.

É na senda desses aspectos que a Partilha de África traz consigo a dimensão eminentemente de disputa entre as potências europeias em relação aos mercados africanos, assim como a disputa em torno do acesso a matérias-primas. Isso fica tão evidente quando verificamos a eclosão da guerra Anglo-Boer na África do Sul (1899-1902) por causa da descoberta do ouro em Transvaal (1870) e a descoberta dos diamantes de Kimberley-Orange naquele país. Era demarcar a pertença do espaço geográfico porque é a partir dela que se exerceria o poder de exploração tanto dos recursos humanos assim como dos recursos naturais. Para valer a presença Bóer (Holandeses) na África do Sul, Paul Krugger, anti-inglês, mais próximo à Alemanha, nega aos estrangeiros o direito de trabalhar, de ter direitos políticos, recusa o direito a explorar as minas e recusa a tutela proposta pelos ingleses. Nessa guerra, os bóers saíram derrotados e o Estado de Transvaal assim como o Orange Free State (pertencentes aos boers) são anexados ao Cabo pelos ingleses. Não menos importante, a Inglaterra já nos anos anteriores tinha anexado a Niassalândia (atual Malawi) em 1870 e em 1893 anexaria a Rodésia e, mais a seguir, a Bechuanalândia (atual Botswana).

Um dado importante a acrescentar aqui, para além da presença de comerciantes, colonos em diferentes níveis, foi a presença de missionários cristãos com o intuito de evangelizar os africanos, ou seja:

o primeiro era empreender a conversão dos africanos não apenas ao cristianismo, mas ao conjunto de valores próprios da cultura ocidental europeia. O segundo, por sua vez, era ensinar a divisão das esferas espiritual e secular, crença absolutamente oposta à base do variado repertório cultural africano fundado na unidade entre a vida e a religião. Já a terceira referia-se à pregação contrária a uma série de ritos sagrados locais, o que minava a influência dos chefes tradicionais africanos (HERNANDEZ, 2005, p.54).

O Século XVIII representou o incremento da exploração da África através da penetração no interior do Continente pelos franceses e ingleses. Para além destes, os países europeus com os seus interesses no Continente africano iam estabelecendo relações económicas e políticas com os chefes africanos.

Diga-se de passagem que, apesar da superioridade europeia em armamento e em organização militar, os Negros dispunham de grande número de triunfos seus: conheciam o terreno, estavam habituados ao clima e aos insectos, tinham esmagadora superioridade numérica, etc. A partir de meados do Século XIX, a maioria parte das tribos em luta contra Portugal servia-se já de espingardas vendidas ou oferecidas por outros europeus – por vezes obedecendo ao propósito de fomentar recuo de Portugal na África – ou até pelos próprios portugueses (MARQUES, Vol. III, 1998, p.181).

FIRMINO, por sua vez, referindo-se à divisão da África afirma:

Na África, os interesses dos diversos países colidem originando conflitos, até porque a África já estava praticamente dividida, isto no que se refere às regiões do litoral. Os franceses a partir de 1830 ocuparam o Norte de África, conquistando e colonizando a Argélia. A partir de Argel contruíram um caminho de ferro ate Tunis e realizaram importantes investimentos na Tunísia. A emigração francesa para este país intensificou-se e Tunes tornou-se protetorado francês. Na África Austral os ingleses já dominavam a importante região do Cabo e a partir de 1815 e mais tarde a região de Orange e do Natal e incrementaram o desenvolvimento de toda a África do Sul, através da intensificação da criação de gado, plantação e exploração mineirais. Até aos fins do Século XIX os portugueses dominaram Angola e Moçambique, porém foram incapazes de promover o seu desenvolvimento económico, e isto porque a indústria em Portugal começou bastante tarde e a burguesia não era bastante forte (FIRMINO,G., <http://>; capturado a 15.09.2008).

Apesar de Portugal ter sido visto como uma potência marítima do Século XII a meados do Século XIX, era um país frágil economicamente, sofreu muito da ocupação estrangeira e também teve guerras de disputa entre vários reinados. Não tinha capacidade económica, técnica e humana para ocupar efetivamente as suas colónias em grande escala. Foi por causa disso que perdeu a possibilidade

da construção do chamado Mapa Cor-de-Rosa<sup>14</sup> para os Ingleses, uma porção que ligava Moçambique e Angola, do Oceano Índico ao Atlântico. A Inglaterra, a pretexto de que deveria ocupá-lo militarmente e povoá-lo, instala-se naqueles territórios.

A presença francesa em África – como já tivemos oportunidade de mencionar – tem lugar em Argélia em 1830 e essa ocupação se consolida no tempo de Napoleão III, reinado que durou entre 1852 a 1870, e vai até 1962, quando a Argélia, depois de uma guerra sangrenta, que durou de 1954 a 1962, obteve a sua independência. No entanto, os franceses, além de ocupar Argélia, estendem a sua presença até o Egito no ano de 1898, onde irão fazer vários investimentos com o intuito de modernizar o país. O canal de Suez é o grande demonstrativo desse investimento, que fez com que a dívida francesa fosse tão insuportável aos ingleses. A Inglaterra em 1875, por causa do alto volume do endividamento do governo egípcio, provocado pela construção do canal de Suez e sem condições de liquidar a dívida junto à Grã-Bretanha, torna-se acionista da companhia do Suez e em 1882 ambos passam a controlar o canal.

Os ingleses, depois de dominar o Sul de África e o Norte através da África do Sul e Egito respectivamente, planejam construir uma linha férrea para ligar os dois países (ligando Cabo a Cairo). Para isso a Inglaterra procurou ocupar a região que compreende Tanzânia, Uganda, Kenya; não tendo sido possível ocupar Etiópia que acabara de estar independente (1896) mercê da sua vitória contra a ocupação italiana, assim como pela resistência da Alemanha nos territórios que outrora ocupava, nomeadamente Tanzânia, Ruanda-Burundi. É nesse contexto que o projecto da linha férrea fracassa.

Do Norte ao Sul, de Leste a Oeste houve resistência à ocupação colonial; lutas sangrentas tiveram lugar. Mas, apesar disso, com a determinação do “imperialismo colonial com traços fundamentais: o expansionismo, a burocracia colonial e o racismo” (HERNANDES, 2005, p. 91) vingaram. O que se percebe aqui é a presença ideológica para levar as populações a identificar-se com o sistema colonial; daí a preocupação pela burocracia que em outras palavras significa a

---

<sup>14</sup> Refere-se ao Mapa Cor-de-Rosa ao Território compreendido entre Moçambique e Angola, atualmente os países Zâmbia, Zimbabwe. Portugal perde a favor da Inglaterra em 1890 e isto representou a grande humilhação para a Monarquia. Essa situação reforçou a luta contra a Monarquia em Portugal a favor do Partido Republicano.

introdução da máquina administrativa com todos os aparelhos ideológicos daí decorrentes. Vale aqui dizer que a grande preocupação da máquina colonial será a de reproduzir a administração colonial nas suas colônias que por vezes cooptou as lideranças africanas a serem o elo de ligação entre essa e o colonizador.

O princípio da busca de matérias-primas e o reforço do comércio na África pelos colonizadores trazia também em si o princípio de que as colônias não deveriam representar despesas às suas Metrôpoles mas sim fontes de recurso para alimentar a Metrôpole. Isso levou a que os comerciantes nativos fossem sufocados pela máquina sofisticada de comerciantes europeus. De acordo com HERNANDEZ, o controle alfandegário pelo Estado metropolitano fez com que o crescimento económico das colônias acontecesse no litoral; o outro elemento foi o confisco de terras férteis que forçou os africanos a saírem daquelas porções. Isso levou a que a cultura de subsistência sofresse revés. Ainda hoje, a África do Sul, o Zimbabwe, a Namíbia são reféns dessa situação.

O colonialismo europeu veio a África junto com o cristianismo e a educação formal. Cada poder colonial, cada um usando o seu caminho desenvolveu o estrato local que fosse providenciar o pessoal local necessário para levar a cabo o imperativo do poder externo. Instituições educacionais ajudaram a transmitir muitos conhecimentos básicos necessários para semear a fundação para o desenvolvimento de recursos humanos capazes de gerir as múltiplas necessidades da sociedade e o processo rápido de mudanças. A nova educação colonial também foi introduzindo novo conteúdo sobre moralidade, alias altamente seletiva. Na África Ocidental “francesa” a educação pós-primeira guerra, era dominada por poucos súditos. No Ghana, que teve a oportunidade de criação de uma instituição educacional de alta categoria em África, mais de 70% da população na altura da Independência em 1958 eram analfabetos. O Congo Belga (atual República Democrática do Congo) não tinha graduados universitários quando as autoridades Belgas apressadamente retiraram-se em 1960 (CHAZAN E OUTROS, 1999, p.28, tradução nossa).

Um elemento importante a levar em conta nesta análise é a questão das fronteiras atuais dos países africanos que consideramo-las fictícias na medida em que elas são fruto da partilha. Essas fronteiras foram muito perniciosas aos povos na medida em que dividiram povos da mesma cultura, da mesma língua, dos mesmos hábitos, enfim; famílias passaram a pertencer a países diferentes. Hoje é comum verificarmos os mesmos grupos étnicos a pertencerem a dois países. Os espaços geopolíticos criados com base em reinados, impérios no interior de África,

são substituídos por uma divisão geopolítica diferente até os nossos dias. Este aspecto constitui desafio para a África na construção do Estado-Nação.

### 1.3 O sistema de colonização portuguesa em Moçambique

#### *Costumes de Moçambique*

*Quase todos os indígenas usam as orelhas furadas, donde pendem brincos metálicos, ou onde introduzem bocados de metal, de madeira ou até de qualquer outra substância. Quase todos ilustram a pele com desenhos que percorrendo completamente o corpo, de alto a baixo, da cabeça aos pés, e dando sobretudo ao semblante, um aspecto extra-humano, um tanto diabólico e absolutamente selvagem, são, porém, um sinal de beleza. (TAVARES, 1941, p. 223)*

Em março de 1498 é o período aceite historicamente como da chegada dos portugueses na costa de Moçambique na Cidade de Inhambane, Província do mesmo nome. Vasco da Gama teria atracado o seu barco naquele local depois de ter enfrentado os dissabores da turbulência do Cabo da Boa Esperança. Esta chegada não pode ser vista como a colonização de Portugal a Moçambique porque muitos anos passaram até que Portugal conseguiu se instalar no território. Os séculos XVII e XVIII foram marcados pela introdução do sistema de prazos<sup>15</sup> bastante opressivo e explorador. Nos meados do século XIX, por causa do carácter corrupto do sistema de prazos e pelo advento da luta contra a escravidão, o sistema português se viu na obrigação de condenar o sistema de prazos.

Apesar de os impérios europeus que correram para a colonização do mundo e em particular à África terem tido o mesmo objectivo, a forma com que se instalaram aparece diferente. Do ponto de vista da filosofia, é a mesma, pois para eles era necessário civilizar os outros povos inclusive o negro pela espada e força,

---

<sup>15</sup> Prazeiros eram os colonos e proprietários portugueses e goeses que, lembrando os senhores feudais europeus, dominavam os africanos que tinham a desgraça de lhes cair sob a alçada. A sorte destes africanos era pior do que a dos escravos. Os prazeiros controlavam muitas vezes distritos inteiros a seu bel-prazer, tendo por lei a sua própria vontade e pagando vassalagem ao rei de Portugal só de vez em quando. Missionários dominicanos e jesuitas também possuíam vastas terras, administrando-as como qualquer prazeiro, cobrando impostos por cabeça e, logo que a escravatura se tornou rendosa, negociando em escravos (MONDLANE, E., Lutar por Moçambique. Lisboa: Sá da Costa Editores, 1975, p. 20).

assim como por outras formas coercitivas e ideológicas. Os belgas, franceses e portugueses tinham a política de assimilação<sup>16</sup>

A presença colonial em África representava o estabelecimento dos impérios europeus para além fronteira. Essa presença expansionista foi denominada por vários estudiosos de “imperialismo colonial”<sup>17</sup>. Sem aprofundarmos o conceito podemos nos ater ao sentido de que no expansionismo europeu, para além do objectivo económico (conforme já nos referimos anteriormente), havia subjacente o aspecto político; este imperialismo representava sem dúvida a expansão económica, capitalista, para além fronteira europeia.

Para a consecução dos seus objectivos o imperialismo colonial pilhou, colocou os nativos fora das suas terras pelo seu carácter colonizador.

As práticas políticas criaram e mantiveram relações sociais fundadas na assimetria, na hierarquia e na extrema desigualdade entre

---

<sup>16</sup> A assimilação por parte do colonizado da língua e cultura do colonizador é, “ nos termos da Carta Orgânica de Angola, de 1917, consideram-se indígenas todos os indivíduos de cor, naturais da Província, que não tenham alcançado ainda, nos termos fixados no artigo 259, o *uso pleno dos direitos civis e políticos conferidos aos cidadãos portugueses*{...}. Nesse artigo 259, dizia-se que *todos os indivíduos de cor, naturais da província de Angola e de maior idade, poderão entrar no pleno uso dos direitos civis e políticos inerentes aos cidadãos portugueses, quando satisfaçam as seguintes condicoes: 1.- saber ler e escrever a língua portuguesa; 2. – possuir os meios necessários a sua subsistência e a das suas famílias; 3.- ter bom comportamento, atestado pela autoridade administrativa da área em que reside; 4. – diferenciar-se pelos seus usos e costumes do usual da sua raça.*

O Estatuto de 1926 considerava ***indígenas os indivíduos da raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes se não distingam do comum daquela raça***, definição muito menos precisa do que a de nove anos atrás e muito mais susceptível de interpretações variadas.” (MARQUES, 1998, p. 534-535; destaques no original)

<sup>17</sup> “A partilha deu início à conquista, processo por meio do qual se acedeu a violência geográfica, com a exploração generalizada dos diversos espaços geopolíticos do continente africano. A esta fase inicial de perda da soberania dos africanos seguiu-se o período da estruturação do sistema colonial. (...) o colonialismo foi resultante da concorrência económica e do expansionismo dos países europeus, vale a pena incorporar como dimensão própria desses processos algumas considerações apresentadas por Hannah Arendt. Em ‘imperialismo’ a autora identifica três aspectos fundamentais do ‘imperialismo colonial’ europeu na sua fase de 1884 a 1914, apresentando-os como prefigurações dos fenómenos totalitários do século XX, quais sejam: o nazismo e o stalinismo. A novidade da argumentação de Arendt reside em afirmar que o ‘imperialismo colonial’ apresenta como traços fundamentais o expansionismo, a burocracia colonial e o racismo. Segundo a autora, uma das mais importantes filósofas do século XX, a compreensão do expansionismo transcende a esfera económica por ser um ‘objetivo permanente e supremo da política’, portanto, a ideia central do imperialismo ‘contém uma esfera política traduzida por uma base ilimitada de poder cujo suporte é a força política presente na vocação para a dominação global. Daí que o modelo ateniense, apresentando uma discordância explícita da famosa ideia de Lenin de que o imperialismo é o último estágio do capitalismo, afirma que o ‘imperialismo colonial’ é a expansão política do acúmulo de capital e, por isso, o primeiro estágio político da burguesia (...) Ora, sob essas condições, o imperialismo colonial instrumentalizou o poder político da burguesia, ‘inventando’ a burocracia colonial como seu corpo político, ao mesmo tempo que atribuía a ela o exercício da violência e da força como essência da ação política” (HERNANDEZ, 2005, p. 91/2).

européus e nativos (...) os homens europeus concordam quanto aos meios e aos fins da dominação colonialista, plenamente justificados pelo racismo, o qual provocando a perda do senso da realidade do europeu em contacto com outros povos, fornece um conjunto de elementos para que as sociedades coloniais se ordenem internamente como um organismo regido por uma arbitrariedade justificada pela 'superioridade da raça branca' (HERNANDEZ, 2005, p. 93).

Os recursos que os impérios colonizadores procuravam na África e noutros cantos do planeta iam para além de minérios e não só. Assim, a terra também constituiu um dos meios a ser atingido por vias de apropriação assim como as formas de explorá-la. Aqui encontramos por exemplo os empréstimos que a Metrópole concedia aos comerciantes europeus para poderem fazer face aos produtos africanos. Esse apoio podia ser estendido a outros sectores. O governo colonial através de legislação e várias formas confiscou terras que foram distribuídas aos europeus para o seu uso.

Para análise do sistema colonial no seu conjunto, deve-se considerar, segundo HERNANDEZ, dois eixos importantes: “as relações, os processos e as estruturas de apropriação económica, destacando a propriedade da terra e as relações de trabalho; (...) os padrões de exercício do poder político e a teia de crenças e valores que justificam uns e outros” (HERNANDEZ, 2005, p, 95). O trabalho no sistema colonial foi sempre compulsório para os africanos. Foram utilizados castigos corporais como chicotadas, por exemplo. A legislação colonial era muito severa no que diz respeito ao cumprimento da obrigatoriedade do trabalho. Mas “a Grã-Bretanha foi, virtualmente, a única Metrópole na qual já em 1908 o trabalho forçado foi abolido, embora sejam muitas as suspeitas de que por trás de seu humanitarismo teria havido uma clara preocupação com a monetarização da economia” (HERNANDEZ, 2005, p. 99).

Podemos agrupar o sistema colonial em África desta maneira: Portugal, Bélgica e França – sistema altamente centralizado e autoritário para manter o império; Grã-Bretanha e Alemanha – menos centralizado e menos autoritários. Isto quer dizer que a estrutura administrativa de Portugal, França e Bélgica era altamente opressiva e a relação na máquina administrativa era de “**top down**”, que é desde o Ministro do Ultramar até ao chefe local que tinha um alto grau de concentração do poder. Isto é ilustrado pela afirmação do administrador colonial

francês quando afirma: **“não há colonização sem política indígena; não há política indígena sem comando territorial; e não há comando territorial sem chefes indígenas que atuam como correios de transmissão entre a autoridade colonial e a população”** (BOAHEN,A.A., 1990, p. 320; destaque meu). Fica claro que o uso da figura do chefe local pela administração colonial tinha como função de manter as comunidades sob a presença da administração. Esse, muitas das vezes, para se fazer confiado pela administração colonial, negava as suas raízes culturais, religiosos e sociais.

A ocupação portuguesa experimentou resistência de várias ordens pois ela era relacionada com a presença estrangeira. No século XIX, apesar de constituir o marco da investida do imperialismo, pouco ou nada se fez sentir em relação à ocupação territorial. A nível de Moçambique, em algumas regiões do centro do território, especialmente na Zambézia, se fez sentir resistência à expoliação das suas terras.

Com o fim da escravidão, fruto de um acordo assinado entre a Grã-Bretanha e Portugal em 1815 e reforçado em 1842, vai se experimentar uma nova abordagem sobre a situação do trabalho. Apesar dessa declaração sobre a abolição da escravatura (abolição oficial), não significou o fim imediato desta situação. O Governo teve que endurecer por outra legislação assim como com o aumento do controle das embarcações no alto mar. Essa atitude levou a um conflito com o Napoleão III depois que as autoridades portuguesas prenderam um dos navios franceses que praticava o tráfico no Oceano Indico em 1857.

Essa atitude abolicionista não agradou os governadores Gerais de Moçambique porque viam nessa atitude a perda das suas receitas financeiras. Para nós essa situação mostra o carácter contraditório do sistema colonial. Com o fim da escravatura nasce outro grupo denominado “serviçais”, ex-escravos com um novo código de trabalho para o indigenato: “...entre servos libertos e serviçais havia, sem dúvida, diferenças, mas em pequeno grau. Estava ainda longe de conquista da liberdade total para muitos africanos” (MARQUES, 1998, p.186).

De ponto de vista da organização administrativa, Portugal, a partir da Constituição de 1822, no seu artigo 20, com olho nas colónias “Brancas” (India e Brasil), irá trazer a dimensão da igualdade entre os cidadãos nascidos na Metrópole e aqueles cidadãos nascidos nas colónias. Conforme Marques

... a única na história constitucional das potências colonizadoras europeias, a definição de 1822 ligava indissolúvelmente Portugal aos seus territórios ultramarinos, visto que a Nação, era considerada una e indivisível. Ora, princípios como este, por muito teóricos que sejam, exercem sempre forte impacto sobre as políticas e as atitudes políticas da nação a que respeitam, porque constituem parte do corpo doutrinário mas difícil de modificar, a lei constitucional no que refere ao significado da nação. (MARQUES, 1998, p.194).

Conforme nos referimos no início deste sub-capítulo, o sistema português era altamente centralizador e opressivo, pois a legislação específica criada para as colónias no século XIX e século XX, toda a legislação feita para a Metrópole era extensiva ao Ultramar.

Porque Portugal procurava fazer das colónias réplica da administração da Metrópole ao longo dos anos das crises sucessivas de reinados e ocupações; a primeira República acabou reproduzindo essas crises, criando instabilidade permanente. Para nós a preocupação da extensão da legislação da Metrópole às colónias tinha a finalidade de atingir os brancos colonos que residiam nesses lugares; deviam se sentir continuamente ligados à Pátria Mãe.

Ao fim da escravatura – conforme o temor que o Governador Geral de Moçambique tinha – haveria declínio da economia; era necessário dar outro rumo à economia nas Províncias Ultramarinas. Estudos mostram que por muitos anos a Índia<sup>18</sup> (Goa e Damão) constituiu o grande celeiro da economia Portuguesa no séculos XIX e início do XX, seguido por Angola e por Moçambique. Por força da crise que anunciamos anteriormente, outras colónias portuguesas consideradas mais robustas economicamente entraram em colapso e Moçambique foi a única a sobreviver a essa. A título de exemplo,

nos começos do século XX, Moçambique pode pagar as suas próprias despesas e ainda os habituais *deficits* angolanos. No conjunto das colónias menores, tem interesse verificar que, enquanto o Estado da Índia passou a debater-se com problemas de crescente gravidade para equilibrar os seus orçamentos a partir do início da década de 1880, Cabo Verde, S.Tome e Príncipe e Macau ostentaram situações financeiras desafogadas (...) O orçamento ultramarino global para 1909-10 exibia um *deficit* de 1.000 contos (...) Moçambique, a Índia, S.Tome e Príncipe e Cabo Verde pagavam as suas próprias despesas. (MARQUES, 1998, p. 201).

---

<sup>18</sup> “A análise dos orçamentos coloniais a partir dos últimos anos da década de 1830 leva a conclusões deveras interessantes e instrutivas. Até à década de 1870, era o Estado da Índia quem exibia as maiores receitas, bem como um orçamento muitas vezes equilibrada. Este facto resultava sobretudo do sistema de impostos, estabelecido sobre comunidades estáveis e bem organizadas.” (MARQUES, 1998, p. 199)

A Partilha de África trouxe um grande desafio às autoridades portuguesas no que diz respeito a sua presença efetiva nas colónias. A comunicação entre a Metrópole e as colónias era deficitária, para não dizer inexistente; entre o litoral e o interior das colónias era nula, pois não existia nenhuma estrutura administrativa. O único meio existente eram os caminhos de ferro e os telégrafos. As infraestruturas que pudessem alavancar o desenvolvimento eram inexistentes. Havendo necessidade de desenvolvimento para fazer jus ao título de potência colonizadora, Portugal vai criar companhias majestáticas em Moçambique a partir de 1888.

Foi também em Moçambique que a necessidade de desenvolvimento acelerado, a partir de 1890, levou à construção de companhias majestáticas, algumas das quais verdadeiros estados dentro do Estado. Seguiu-se o exemplo das vizinhas *British East Africa Company* e *British South African Company* (1888-1889). Em 1888, com capital predominantemente inglês e francês (£ 1.000.000), nascia a *Companhia de Moçambique*, que recebeu o seu estatuto de concessão de soberania três anos mais tarde. Ficou com poderes amplíssimos nas regiões centrais da colónia, entre os rios Zambeze-Luena e o paralelo 22 (140 000 km<sup>2</sup>), que incluíam autoridade administrativa e policial, cobrança de impostos, direitos alfandegários e monopólio postal. Exercia supervisão sobre quase todas as actividades económicas naqueles territórios, podendo empreender obras, estabelecer ou auxiliar indústrias, criar bancos e instituições de crédito, exercer quaisquer ramos de comércio e indústria, arrendar ou transferir parte das concessões agrícolas, minerais, comerciais e industriais que lhe tinham sido feitas, etc. Tinha ainda a obrigação de fundar escolas primárias e técnicas e estações experimentais agrícolas, de promover a fixação de famílias de colonos brancos, de concorrer para as despesas com a administração judicial e eclesiástica, etc. A *Companhia de Moçambique* fomentou a agricultura (arroz, algodão, borracha, cana-de-acúcar, café), o comércio (5500 contos em 1899, 8000 contos em 1907, a indústria (têxteis) e actividade mineira (sal, diamantes, ouro), contribuindo decisivamente para o progresso da parte central de Moçambique durante mais de cinquenta anos. A população da sua cidade capital, a Beira, subiu de umas 700 almas (1891) para mais de 3400 (1910). A Companhia construiu também estradas, promoveu a construção do caminho-de-ferro Beira-Menini (fronteira), e melhorou consideravelmente o estado dos seus portos. Várias companhias menores dependiam dele. (MARQUES, 1998, p. 206-209).

Além da função de desenvolvimento das áreas onde estas companhias eram instaladas, elas tinham que zelar pela educação, saúde e segurança das populações. Em certa medida preenchiam a lacuna administrativa pela ausência deste.

Ao longo do território moçambicano foram criadas as seguintes Companhias:

### Quadro nº 1: Distribuição das Companhias e o Mapa de Moçambique

<p>Em 1888 – <i>Companhia de Moçambique</i> <i>região Central (Região de Sofala e Manica)</i></p> <p>Em 1890 – <i>Companhia de Moçambique</i> <i>(Região d Centro)</i></p> <p>Em 1891 – <i>Companhia de Inhambane</i> <i>(Região de Inhambane)</i></p> <p>Em 1892 – <i>Companhia da Zambézia</i> <i>(Regões de Quelina e Tete)</i></p> <p>Em 1893 – <i>Companhia do Niassa</i> <i>(Niassa e Cabo Delgado).</i></p>	
--	---

Essas Companhias eram constituídas por capitais estrangeiros nomeadamente ingleses e franceses. Aqui vale mencionar que na quase totalidade das companhias a moeda que circulava no seu interior para negócios era a libra esterlina e não o escudo português.

A estrutura económica para o desenvolvimento de Moçambique, para além das Companhias Majestáticas, ganha um novo aliado, isto é, a passagem da África do Sul a Colónia Inglesa após a guerra Anglo-Bóer. Querendo aproveitar das vantagens comparativas que Moçambique possuía por causa do Porto e os Caminhos de Ferro que possibilitavam o escoamento dos produtos de exportação e importação, vai assinar acordo comercial e assim beneficiando-se ambos de uma alavancada económica significativa.

Anteriormente, referimo-nos em três momentos à educação: primeiro foi quando abordamos a presença de missionários cristãos, o segundo foi quando nos referíamos ao processo de assimilação e o terceiro quando falávamos das Companhias Majestáticas. Nesses três momentos é difícil medir substancialmente

o comprometimento colonial quanto à necessidade da educação para o território chamado Moçambique. É verdade que a condição de pobreza em que os portugueses estavam não lhes permitia ir além das aventuras marítimas. Mesmo com a debilidade económica, afirma Marques que

reformas da instrução, em 1836, 1845 e 1868 tentaram fazer algo pelas colónias. O decreto de 1836 foi ao ponto de criar escolas médicas em cada distrito administrativo das províncias ultramarinas. Nenhum se chegou a estabelecer. Muito antes de ensino superior, do que as colónias precisavam era de escolas primárias (MARQUES, 1998, p. 212).

O estabelecimento dessas escolas tinha como função garantir o acesso à educação dos filhos dos colonos brancos que iam se estabelecer nas colónias, assim como à classe dirigente colonial. Ou seja, essas escolas não eram para os indígenas das colónias. A introdução do ensino primário não era prioritário; a prioridade eram as escolas médicas que iriam formar agentes de saúde, médicos para as elites; ou seja, *formar as elites para servir as elites*. Somente em 1845 é introduzida a obrigatoriedade de estabelecimento do ensino primário no Ultramar.

#### **1.4 Quo vadis Portugal?**

Se Portugal estava preocupado em se instalar nas suas colónias, ele não ficou isento de toda a problemática dos conflitos europeus (isso sem deixar de lado pelo conflito interno pelo estabelecimento da República). As mesmas razões que levaram à eclosão da I Guerra Mundial tiveram algo particular em Portugal. Segundo estudiosos afirmam, a eclosão da I Guerra Mundial é fruto das crises internas que a Europa vivia como conjunto de países, mas, também individualmente. Em razão dessas crises havia a necessidade de alianças na Europa e alianças que se estendessem até as colónias no continente africano. Portugal, que já nos finais do Século XIX estava em ebulição por causa da contestação feita pelos partidos políticos que lutavam contra a Monarquia, a favor da proclamação da República, foi terreno fértil. A Monarquia, acusada de má gestão, de não honrar Portugal na Guerra Internacional, perde o poder em 1910.

A participação de Portugal na I Guerra Mundial foi para além da Metrópole, o Governo Português alinou-se com os aliados contra a Alemanha e a Alemanha, aproveitando-se das suas apetências em relação às colónias portuguesas em

África, nomeadamente Angola e Moçambique, vai fustigar essas colónias. Essa situação acabou forçando as colónias a participar do conflito provocando uma revolta pois não entendiam por que razão participar do conflito. Quando a guerra eclodiu tinha-se a esperança de que iria terminar em pouco tempo, mas, para a surpresa de muitos, prolongou-se por muito mais tempo. Esse prolongamento levou a que os países envolvidos passassem por uma crise económica e social profunda; o espectro da pobreza estava instalado. Isso levou a que grandes manifestações e agitação social tivessem lugar nas grandes cidades em 1917.

A Europa tinha que arrumar a casa depois da guerra, Portugal não escapou dessa situação, pois os problemas pós-guerra eram enormes. A instabilidade em Portugal e na Europa era notória. Nessa altura, em Portugal, a maioria do país era constituída por uma população rural, somente 20% da população vivendo nas cidades como Porto e Lisboa. Isso nos leva a concluir que os grande confrontos políticos a que nos referimos anteriormente tiveram lugar nessas cidades.

A Revolução Industrial não logrou grandes resultados em Portugal, pois o país não tinha estrutura física para tal, “a matéria-prima tinha que se importar às fabricas, os operários eram em numero insignificante. Essa situação se estende até o inicio do Século XX” (ver MARQUES, 1998, p. 313).

O déficit da balança comercial era muito elevado. Portugal mergulhou na crise económica apesar de contraditoriamente ter havido um crescimento económico pós-guerra acompanhado por outras crises. De facto o mundo mergulhou na crise a partir de 1922 depois de se ter experimentado o boom entre 1919-20. A crise em Portugal devastou a economia; 14 bancos entraram em colapso, com isso cresceu a inquietação social que levou ao fim da Republica em 1926 mediante o Golpe Militar.

A guerra castigou as finanças por causa das expedições às colónias e às tentativas de reorganização dos militares para fazerem face à ação dos alemães. Esse desequilíbrio orçamentário tinha a sua génese na Europa e em grande medida nos grandes centros de decisões europeias parceiros de Portugal no imperialismo em África.

Além do exposto acima, há que levar ao nosso entendimento que o fim da Monarquia em 1910 levou à fuga várias pessoas poderosas em Portugal; com a

sua saída houve a evasão fiscal. Os ricos não tinham confiança no governo que iria se instalar. Apesar disso, parte da burguesia, aliada à nobreza e à igreja, irá desenhar estratégia para a governação do país de forma oligárquica.

O crescimento do movimento sindical e sua participação nos movimentos operários internacionais trazia maior força aos sindicatos portugueses e clara era a diferença entre a burguesia e o operariado. O Manifesto Comunista de Marx e Engels já mostrara a crise mundial assim como a tomada de consciência do operariado sobre as suas condições históricas e sociais; Portugal não ficou imune a esse movimento.

A relação entre o Estado e a Igreja – que vinha desde o tempo das Monarquias sucessivas em Portugal e como em grande parte da Europa – era cordial, sendo difícil separar a ação desta daquele. Apesar de no tempo da proclamação da República em Portugal ter havido tentativa da laicização do Estado que levou à expulsão de algumas ordens religiosas, esta situação não durou muito tempo.

Como o nosso trabalho versa sobre a educação não gostaria de deixar passar este dado importante. Em 1911 Portugal tinha uma taxa de 75,1% de analfabetos. Não tinha sido preocupação dos governos monárquicos educar o povo. Esta taxa mostra de antemão que se Portugal possuía este nível de analfabetismo não era possível exigir que as colónias tivessem merecido atenção neste campo. A proclamação da República vai eleger a educação como uma das suas apostas; em 1911 é introduzida a obrigatoriedade de escolaridade entre os 7 e 10 anos. E como diz Marques

a legislação de 1911 estabeleceu instrução oficial e livre para todas as crianças aos níveis infantis e primário, e escolaridade obrigatória entre as idades de sete a dez anos. Tanto método quanto disciplinas seguiam os sistemas à época mais atualizados. O princípio geral de descentralização levou o Governo a confiar aos municípios a organização e superintendência da instrução primária, regra mantida até 1918 (neste ano voltou novamente a depender do Governo). (MARQUES, 1998, p. 357).

A este movimento acresce a preocupação por investigação e ensino superior. “A instrução superior mereceu atenção desvelada”. Como princípio básico, a República tentou nivelar Coimbra com Lisboa e Porto, estabelecendo

para isso duas novas universidades e pondo ponto final no monopólio centenário da escola coimbrã.

## CAPÍTULO II – O ESTADO NOVO EM PORTUGAL, CONTEXTO INTERNACIONAL

*Hoje, os chefes que arrastavam as grandes massas inconscientes e supersticiosas dos negros desapareceram. A autoridade portuguesa, que não era reconhecida além da ilha de Moçambique, da fortaleza de Sofala e de Lourenço Marques, estende-se por toda a província, e os régulos que representam a autoridade local [...] são todos à feição das autoridades portuguesas, e executam fielmente as suas ordens. Quando um branco passa por algum bando de selvagens, estes abrem passagem pelo meio, e levando a mão ou as azagaias em sinal de respeito, aclamam-no estrondosamente – Deus salve, Rei. (LIMA, 1933, p. 89).*

### 2.1 O Estado Novo: sua gênese e seu desenvolvimento

Conforme tivemos ocasião de mencionar no capítulo anterior, o fim da I Guerra Mundial representou para muitos países europeus a eclosão de uma crise económica e social, levando a que em grande parte do continente houvesse uma onda de contestações. Portugal não foi exceção. “Os anos de 1920 e de 1921, em Portugal como noutros países da Europa, caracterizaram-se por situações instáveis e conturbadas. Corrupção, atentados políticos, bombismo social, crise de autoridade, inflação tornaram-se moeda corrente” (MARQUES, 1998, p. 271). A essa realidade acresceu o orgulho dos oficiais que retornaram da guerra, orgulhosos de serem triunfantes da guerra, se viam como atores aptos a resolver a crise portuguesa. Os militares passaram a ter maior participação nos governos, assumindo pastas ministeriais.

A I República (1910) tem o seu início num momento de grandes transformações em nível interno em Portugal na medida em que foi precedido por um período longo de instabilidade política no país (a crise financeira de 1891, regimes sucessivos e dissidências políticas constantes). A vitória do Partido Liberal que levou à instalação da I República não evitou que crises financeiras internas e externas continuassem a perturbar o regime.

Durante o período que durou a I República, além de fatores já mencionados, Portugal foi marcado pela grande decisão de sua participação na I Guerra Mundial ao lado dos aliados; situação que se fez sentir também nas colónias

nomeadamente Angola e Moçambique. Os efeitos dessa decisão são referenciados por Álvaro Garrido

os efeitos da Guerra foram para Portugal particularmente severos. A participação directa no conflito e a paralisia dos fluxos de trocas internacionais acentuaram os défices orçamentais e trouxeram graves problemas de financiamento da balança de pagamentos. A alegada capacidade dos governos republicanos para administrarem as finanças do Estado ressurgiu como arma política de arremesso e reforça a instabilidade do sistema liberal (GARRIDO, in: LAINS, P. e FERREIA DA SILVA, 2005, p.455-456).

O Estado liberal experimenta a turbulência social do operariado via movimento sindical revolucionário liderado pelo movimento anarquista. A aliança burguesa e militares descontentes pela instabilidade económica, mais o movimento da Igreja, juntam-se numa estratégia para um golpe militar a pretexto de arrumar o país que estava em caos financeiro.

O próprio golpe militar de 28 de Maio de 1926 – que o discurso integralista e a propaganda do Estado Novo não-de converter em “revolução nacional” – ocorreu num período de relativa estabilidade económica e financeira. Benefício da conjuntura interna e externa que sugere uma leitura matricialmente política das motivações da sedição que abriu caminho a ditadura salazarista. A estabilização da economia e das finanças não bastou para manter a República de pé. O liberalismo republicano foi derrubado por forças armadas tensas e divididas pela intervenção portuguesa na “guerra das trincheiras” e por um exército vulnerável a tentação golpista dos republicanos conservadores, da extrema direita integralista e dos próprios católicos sociais” (GARRIDO, 2005, p. 450)

O fim da monarquia e o estabelecimento da Primeira República em Portugal representavam para muitos a entrada do país numa nova dinâmica, principalmente para os republicanos. Mas, por causa da conjuntura económica e política nacional e internacional, a República passou a ser o grande centro de instabilidade política e financeira, provocando assim um descontentamento generalizado desde a elite política e económica até o proletariado. Isso levou a que em maio de 1926 houvesse o golpe militar que instaura uma ditadura que será a base do Estado Novo a ser instalado em 1933. Como todas as ditaduras, houve a suspensão de todos os direitos dos cidadãos inclusive o direito a manifestação e a greve. Iniciava assim um período tenebroso na história recente de Portugal.

A crise financeira, que foi uma das razões do golpe militar, longe de ser debelada após dois anos do regime militar, antevendo o fracasso, reforçando as alianças que tinham sido determinantes para a ascensão ao poder – referimo-nos

à Igreja e aos partidários da Monarquia – os militares vão convidar Oliveira Salazar para seu Ministro das Finanças em 1928.

O sucesso da política financeira de Salazar que basicamente consistia no corte das despesas nos sectores sociais, nomeadamente a saúde e educação, ou seja,

o pensamento económico de Salazar baseava-se na estabilidade monetária e no equilíbrio das finanças públicas, mas também na necessidade de desenvolvimento económico para aumentar as exportações e aumentar a capacidade de crédito a fim de resolver o défice crónico da balança de pagamentos, que considerava deverem-se aos grandes défices da balança comercial causados pela falta de capacidade de exportação de um sector produtivo débil (LEITAO, 2007, p. 30),

levou a que fosse convidado a assumir a liderança do Governo depois das eleições que levaram o governo civil ao poder. Ele imprimira a reforma administrativa do Estado, em que o chefe do Governo é que era todo poderoso. Com uma grande apetência do poder, Salazar vai promover uma reforma constitucional que é aprovada em 1932. Esta Constituição dará ainda maiores poderes ao chefe do Governo, os mecanismos de repressão existentes no regime militar serão alargados neste período, instituições de segurança de Estado são criadas. Referimo-nos à PIDE – Policia Internacional de Defesa do Estado, assim como ao grupo para-militar denominado *Mocidade Portuguesa*, um grupo de jovens portugueses.

O Estado Novo, na questão da reforma administrativa do Estado, vai criar O ACTO COLONIAL, instrumento no qual acentava a política portuguesa em relação às colónias do Império Português em África.

O Estado Novo estende-se de 1933 até 1974, sendo o primeiro momento, de 1933 a 1968 (Antonio de Oliveira Salazar), e o segundo, 1968 a 1974 (Marcelo Caetano).

A crise do descalabro do sistema financeiro internacional de 1929 e as revoluções em movimento que levaram ao estabelecimento da União Soviética foram factores determinantes no modelo de governação, pois havia um temor sem medida do comunismo.

## 2.2 O contexto Internacional e a construção do Estado Novo

Salazar ascende ao poder como Ministro das Finanças do Governo Militar de 1928, com a missão de disciplinar a economia portuguesa que atravessava momentos difíceis. Uma crise com duas dimensões: a primeira e de carácter interno (problema de acesso dos partidos e oligarquias à representação parlamentar, a clivagem dos grupos de interesse e sócio-económicos) e, segunda, a dimensão externa, típico do capitalismo internacional.

O impacto da crise capitalista de 1929 na economia portuguesa (...) e os seus efeitos nas finanças do Estado (...) ocorrem no preciso momento em que Salazar já consolidara o apoio das forças armadas, mas ainda não conseguira firmar um pacto social mais alargado de modo a prevenir a desordem, a fim de atrair a si os sectores económicos em dificuldade (...) A pretexto de um forte abalo da crise mundial na economia portuguesa e nessa conjuntura externa que Salazar, presidente do ministério a partir de Julho de 1932, aproveita para impor a organização corporativa-estatal de múltiplos seguimentos da produção e do comércio. (GARRIDO, 2005, p. 460).

Salazar vai introduzir aquilo que chamamos “capitalismo de Estado”<sup>19</sup>, na medida em que vai levar a que o Estado seja mais intervencionista e dirigente na

---

<sup>19</sup> “No plano econômico, esta tendência para o capitalismo de Estado, nunca plenamente realizada, traduz-se pela passagem de todos os controles do aparelho produtivo para as mãos do Estado. Isto não elimina a lei do valor, a concorrência nem a anarquia da produção, características fundamentais da produção capitalista. Estas continuam aplicando-se à escala mundial, onde as leis do mercado continuam imperando e determinando, portanto, as condições de produção no interior de cada economia nacional por muito estatizada que esteja. Em conseqüência, se as leis do valor e da concorrência são "violadas", é com a finalidade de que possam ser melhor aplicadas. Se a anarquia da produção parece retroceder ante o planeamento estatal, não faz na realidade nada mais que ressurgir mais violentamente em escala mundial, sobretudo por ocasião das crises agudas que o capitalismo de Estado é incapaz de acautelar. Longe de constituir uma racionalização do capitalismo, a estatização não é mais que uma manifestação de seu afundamento.

Esta estatização se realiza, seja de maneira gradual pela fusão de capitais privados com o capital estatal, como acontece na maioria dos países desenvolvidos; seja por saltos bruscos sob a forma de nacionalizações maciças e totais, em geral ali onde o capitalismo privado é mais débil. Efetivamente, embora a tendência ao capitalismo de Estado se manifesta em todos os países do mundo, esta se acelera e se mostra claramente nas épocas e nos países onde os efeitos da decadência se fazem sentir com mais violência: historicamente durante os períodos de crise aberta ou de guerra, geograficamente nas economias mais débeis. Mas o capitalismo de estado não é um fenômeno específico dos países atrasados. Ao contrário, embora o grau de estatização formal seja em geral mais elevado no capitalismo subdesenvolvido, o autêntico controle do Estado sobre a vida econômica, é muito mais efetivo nos países mais desenvolvidos, devido ao alto grau de concentração do capital que ali reina.

No plano político e social, a tendência ao capitalismo de Estado se traduz pelo fato de que o aparelho do Estado, sob formas totalitárias extremas (fascismo, estalinismo) ou sob máscaras democráticas, exerce um controle cada vez mais potente, onipresente e sistemático sobre todos os aspectos da vida social. A uma escala muito superior à decadência romana ou feudal, o Estado

economia portuguesa. Com a alegação da necessidade da recuperação financeira, o Estado devia ter uma função reguladora. Em outras palavras uma forma de dirigir a economia de modo corporativa, o Estado impõe as regras. Salazar não quer ter os dissabores de conflitos sociais que emergem a partir das crises económicas.

Em nível internacional,

não foi difícil, nem à ditadura, nem ao Estado Novo, o estabelecimento de boas relações com as potências estrangeiras. A Inglaterra sentiu-se aliviada com o fim da agitação social e política que só se poderia mostrar nociva aos seus interesses económicos e à segurança da Península. Os governos conservadores de Stanley Baldwin (1924-29; 1935-37) e Neville Chamberlain (1937-40) e o próprio governo de presidência trabalhista, de Ramsay MacDonald (1929-35) nada fizeram por hostilizar o novo regime, antes o apoiaram e secundaram de varias maneiras. Logo em 1931 o Príncipe de Gales e seu irmão, o duque Kent, efectuaram uma visita oficial ao País. Em França, a pressão dos exilados dificultou, durante algum tempo mais, as boas relações com o governo português, que não tardaram, aliás, reatar-se. A Itália, evidentemente, só tinha palavra de louvor para a nova ordem, tão próxima da sua. A Espanha, sujeita à ditadura de Primo Rivera de 1930, foi o primeiro Estado da Europa a apoiar a situação portuguesa, que a copiava de perto. (MARQUES, 1998, p.390).

O início do processo de descolonização desencadeada pelas outras potências imperiais no pós-II Guerra abalou o sistema português, pois a “matriz do nacionalismo português carregava o impasse colonial”. Apesar da mão forte que Salazar possuía, nunca teve paz com os oficiais militares no que diz respeito à política referente à participação portuguesa na II Guerra Mundial, o seu papel imposto por Salazar assim como a guerra contra as colónias que começavam a conclamar por suas independências – em 1961 há a primeira revolta em Angola.

O facto de o Estado Novo ter sido a ditadura mais longa na Europa (1932 ate 1974) permitiu que as crises internacionais, políticas ou económicas, fossem experimentadas nas suas múltiplas dimensões. Em nível político temos a II Guerra Mundial (1945), a Guerra Fria; em nível económico, após a II Guerra Mundial, levou a que o plano Marshall aplicado na Europa fosse acionado e por fim a crise

---

da decadência capitalista se converteu em uma máquina monstruosa, fria e impessoal que terminou por devorar a substância da sociedade civil.” Submitted by CCI, 27.11.05

[http://pt.internationalism.org/plataforma\\_capitalismo\\_de\\_estado](http://pt.internationalism.org/plataforma_capitalismo_de_estado) (capturado a 11.10.2008)

do petróleo. O período que vai desde 1947-1948, o regime teve uma injeção financeira dos Estados Unidos de América; também mercê dos acordos assinados com a África do Sul já no período do império, relativo à exploração da mão-de-obra moçambicana nas minas de ouro e de diamante pagos à coroa pelas barras de ouro, permitira um crescimento assinalável na economia portuguesa.

Ate 1964 houve estabilidade de preços e desejada paz social (...) Em 1958 começou a manifestar-se uma crise política do regime composto por múltiplos territórios de dissidência que romperam um longo período de refluxo e letargia das oposições. Crise que se manifestou, quer no âmbito do sistema e por meio das suas manobras palacianas, quer por parte de movimentos sociais diversos cujo discurso exprimia uma forte contestação ao regime e as suas principais instituições – o governo, a universidade e as próprias forças armadas” (GARRIDO, 2005, p. 465)

As crises se avolumavam, o regime tratava a todo o custo a sua sobrevivência. Contraditoriamente a economia continuava a crescer e por outro lado por causa da eclosão da guerra colonial que implicava gastos militares avultados, começa a brotar a crise política entre as elites que sustentavam o regime. Mas a estratégia adoptada pela Comissão Especial da Descolonização das Nações Unidas, condenando a política portuguesa nas colónias africanas sob o seu domínio, levou a que esses grupos se unissem na defesa dos interesses no Ultramar.

A situação era insustentável, não era possível manter um crescimento económico com os gastos militares tão elevados; era necessário tomar medidas para conter o início “da instabilidade de preços e desequilíbrio do orçamento”. Como tentativa, o regime inicia o processo de liberalização da economia. O início dos anos de 1970 representou o início do abalo financeiro do regime de Lisboa por causa dos altos custos da guerra (já nesta altura, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau estavam em conflito armado com Portugal pelas suas independências).

A essa altura da história, Salazar estava adoentado, sem mais com aquelas habilidades habituais que possuía, era necessário alguém que pudesse dar continuidade ao projecto iniciado em 1933. Marcelo Caetano, que era Ministro da Economia de Salazar, considerado moderado nos círculos políticos (por diversas vezes encetou propostas para abrandamento do control político, económico mas sem sucesso), assume em 1968 após a morte de Salazar. Nesse período, todas as colónias estavam em guerra com a Metrópole à busca da sua independência.

O fim do regime batia à porta, mas, como disse Garrido, a decomposição do marcelismo estava em dois períodos de conjunturas políticas distintas: “liberalizar sem prescindir da guerra de África (1968-1970); prosseguir a guerra sacrificando a prometida liberalização” (1970-1974).

A situação política internacional e a política interna eram a “panela de pressão” pronta a explodir, não permitindo que Caetano ficasse por muito tempo, como o seu antecessor (apesar de ser continuidade do Estado Novo). Nas colónias a guerra ganhava contornos insuportáveis, cada vez mais morriam soldados portugueses, a revolta interna por causa dessa situação crescia; a internacionalização do conflito não evitou o 25 de Abril de 1974.

A essa situação vivida em Portugal que políticas foram desenhadas para as colónias em África? Quando Oliveira Salazar assume o poder, uma das primeiras acções foi a aprovação do Decreto numero nº 18.570, de 8 de Julho de 1930, denominado **Acto Colonial**

## **2.2 O Estado Novo e o Conceito de Ocupação Efetiva: O Acto Colonial de 1930**

O desenvolvimento da política de Portugal em relação às colónias, sejam elas da América, África e Ásia, deveu-se em grande medida aos governos sucessivos, fossem monárquicos, republicanos e fascista (Estado Novo). Nesses períodos o uso indiscriminado dos termos COLÔNIA assim como PROVINCIA ULTRAMARINA foi um fato. Esses dois termos estiveram sempre presentes para designar a mesma coisa – os territórios ocupados por Portugal fora da Metrópole. Um ano após a proclamação da República (1910) foi criado o Ministério das Colónias. “Dizia a Constituição de 1911 cujo artigo 67º determinava que na administração das províncias ultramarinas predominara o regime de descentralização, com leis especiais adequadas ao estado de civilização de cada uma delas” (MARQUES, p. 528); para esse efeito em 1914-1917 foram aprovadas Leis Orgânicas – Uma espécie de Constituição de cada Colónia.

Para além da descentralização preconizada, eram reconhecidos os direitos diferentes entre os portugueses da Metrópole e os indígenas. Os indígenas em todos os aspectos deviam ser tratados conforme a sua tradição, “não eram

concedidos direitos políticos”. Ao processo de descentralização acresceu a descentralização financeira com autonomia financeira em conformidade com o grau de desenvolvimento de cada um.

A ditadura Militar e o Estado Novo, período decadente da vida política portuguesa, trarão uma nova relação entre a Metrópole e as Colónias. Através do decreto n. 18.570, de 8 de Julho de 1930, denominado **Acto Colonial**, são estabelecidas novas bases para pôr fim à chamada desordem “administrativa e financeira”, e substituído o capítulo V da Constituição de 1911 que versava sobre as matérias administrativas e financeiras. O Acto Colonial irá dar continuidade aos aspectos iniciados pelos governos anteriores sobre a política colonial, nomeadamente, o Estatuto Político, Civil e Financeiro dos Indígenas de Angola e Moçambique.

A Conferência de Berlim, 1884/1885 trouxe para o vocabulário corrente de então o tema “OCUPAÇÃO EFETIVA” em detrimento dos chamados direitos históricos (SERRA, 2000:138). O colonialismo teve que imprimir um controle administrativo, controle laboral nas regiões do Sul, Centro e Norte de Moçambique, ultrapassando as fronteiras até Rodésia e África do Sul. Para estes últimos o Estado português fornecia a mão-de-obra para as minas.

A *Ocupação Efetiva*, preconizada pela Conferência de Berlim, longe de atingir os seus objectivos imediatos, trouxe sim uma alavanca à situação do imperialismo em África; é daí que Portugal, aproveitando-se, dentre vários aspectos da declaração de Berlim, do artigo 2º VI<sup>20</sup>, vai chamar a si a responsabilidade que sobrecaia sobre ele do cuidado das populações indígenas sob sua dominação. A essa declaração vem se juntar a parte I relativa a Garantias Gerais do Acto Colonial quando afirma: “Portugal, diz-se por aí, tem a função histórica e essencial de possuir, civilizar e colonizar domínios ultramarinos e de exercer a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente” (Acto

---

<sup>20</sup> “Todas as potências que exerçam de soberania ou influência nos mencionados territórios se comprometem a velar pela conservação da população indígena e pelo melhoramento das suas condições moraes e materiaes de existência; a concorrerem a supressão da escravatura, e sobretudo do tráfico de negros; outros, sim, protegerão sem distincção de nacionalidade nem religião, todas as instituições e empresas religiosas, scientificas e caritativas, que tenham a instruir os indígenas e a fazer compreender as vantagens da civilização[...]” (SERRA, 2000, p.168)

Colonial, 1930:4). O texto reforça o sentido de que é uma missão histórica colonizar, integrar os povos primitivos à civilização<sup>21</sup> ocidental.

Conforme tivemos a oportunidade de mencionar, o império português, por não possuir uma economia sólida que pudesse competir com as outras potências imperialistas, “alienou” o território moçambicano quando concedeu às Companhias Majestáticas a responsabilidade de administrá-los. No Acto Colonial essa função é resgatada trazendo consigo o conceito de soberania do Estado português sobre as Colônias, a não alienabilidade de todos os territórios das Colônias; a sessão da autoridade das Companhias logo que o prazo da vigência dos contratos terminasse e a não renovação dos contratos ou licenças.

Com o Acto Colonial recria-se o Ministério das Colônias com a finalidade de manter claros os princípios que ligam a Metrópole e o Ultramar. O documento em apreço tinha três dimensões: a dimensão ideológica, a dimensão política e a dimensão económica. Citando Jorge Ameal, extraído do texto de Duffy<sup>22</sup>, Miguel Buendia<sup>23</sup> afirma:

A evocação da nossa épica como marinheiros e guerreiros [...] que, movidos por um secreto impulso, conduziram até o fim do mundo os nossos barcos, nossa dominação [...] e a nossa fé. Neste elemento heróico se encerra o mais nobre sentimento da nossa missão como povo escolhido, uma vez que a tarefa de civilizar deve ter, acima de tudo, um conteúdo espiritual.

Nesta citação fica evidente o caris ideológico dos formuladores da política colonial portuguesa. Longe de fazer tratados teológicos sobre a citação a que nos referimos acima, mas sim afirmar que grande parte da perspectiva que norteou a colonização tinha esta dimensão religiosa, de mandato divino para que povos incrédulos sejam salvos das amarras do pecado e passem a se voltar para Deus. É interessante ver que o estabelecimento da civilização Ocidental nos Continentes conquistados (refere-se aqui à cultura ocidental) e a conversão à fé cristã significava a mesma coisa.

---

<sup>21</sup> À partida, o termo civilização empregue pelos colonos significava que havia uma cultura colonial superior à cultura africana, sem civilização, ou seja sem avanço tecnológico, científico, precisando-se eliminá-la em prol da cultura/civilização ocidental. Isso era entendido tanto pelos colonos assim como pela Igreja Católica para designar a adesão à fé cristã como modo de vida.

<sup>22</sup> DUFFY, J., *Portugal in África*. London, Pinguin, 1962

<sup>23</sup> BUENDIA GOMEZ, M., *Educação Moçambicana, História de Um Processo: 1962-1984*. Maputo, Livraria Universitária, 1999, p.44

O Estado Novo, através do Acto Colonial, ativa os “Aparelhos Ideológicos do Estado” que pudessem controlar as populações indígenas. Para esse aspecto até a Igreja foi utilizada (ver o artigo 2º Acto Colonial).

Para não fugir do seu carácter opressivo, apesar de no Acto Colonial aparecerem expressões tais como liberdade, o regime se dá o direito de expulsar dos territórios ultramarinos qualquer pessoa que representasse perigo à existência do regime. O artigo 4º elucida ao afirmar que:

São garantidos a nacionais e estrangeiros residentes nas colônias os direitos concernentes à liberdade, segurança individual e propriedade, nos termos da lei. A uns e outros pode ser recusada a entrada em qualquer colônia, e uns e outros podem ser expulsos, conforme estiver regulado, se da sua presença resultarem graves inconvenientes de ordem interna ou internacional, cabendo unicamente recurso destas resoluções para o conselho de Ministros.

Apesar de estar presente na concepção imperialista portuguesa a razão económica, o Acto Colonial irá reforçar o aspecto de descentralização financeira das colônias com o intuito de permitir que elas contribuam para a Metrópole na medida em que “A Metrópole e as colônias, pelos seus laços morais e políticos, têm na base de sua economia uma comunidade e solidariedade natural, que a lei reconhece” (artigo 34º).

O Estado Novo, através do Acto Colonial, vai procurar trazer a repulsa ao escravismo ou à exploração dos indígenas. Essa situação não deixava de representar uma hipocrisia na medida em que todo o sistema era moldado em bases opressoras e fascistas. Há uma diferença entre o postulado na lei e aquilo que era prática do sistema; vejamos por exemplo a política de assimilação, o carácter civilacionista da ideologia colonial; a educação servirá de veiculador dessa forma de ser e de estar do sistema.

O liberalismo, que se fazia sentir no início do modo de produção capitalista e que foi o seu motor ideológico, parece ter sido deixado de lado pelo Estado Novo de Salazar na medida em que foi a “alternativa autoritária do liberalismo”. Mas a Constituição aprovada em 1959 não legitimou essa ruptura total com o liberalismo,

[...] uma vez que procurava manter uma aparência de legitimidade através de uma Assembleia Nacional e de um presidente eleito (1959) e do reconhecimento de direitos individuais e democráticos, como o direito de voto, o direito de formar partidos, a liberdade de

expressão e a protecção contra detenções arbitrárias (LEITÃO, 2007, p. 26-27).

Mesmo assim, não foi possível vingar a “doçura” pretendida para as Províncias Ultramarinas porque, “para se atingir os objectivos económicos, propostos pelo Acto Colonial e pela legislação posterior, era necessário que se garantisse o controle sobre a população africana, especificamente enquanto fornecedora de mão-de-obra” (BUENDIA, 1999, p. 48). Esta ideia encontramos-a consubstanciada pelos artigos 18 a 22 do Acto Colonial. Fica claro que o Estatuto do indigenato sob hipótese nenhuma podia permitir uma igualdade entre os cidadãos da Metrópole e os da Colônia. Especialmente o artigo 22º também nos mostra o quão a administração tinha um tratamento duplo diferenciado pelo qual os colonos e assimilados eram regidos por um e os indígenas por outro; uma clara divisão das populações em duas categorias: indígenas e não indígenas. Por último, o artigo 22 é reducionista no que diz respeito à cultura africana pois a reduz a “usos e costumes”.

A obseção de Salazar em unificar o território português (Metrópole e o Ultramar), apesar de nos Capítulos III e IV do Acto Colonial contemplar o regime político e as garantias económicas e financeiras respectivamente, procurará, para além de descentralização, uma unicidade mantida pelo Ministério das Colônias, regido por leis especiais. Está aqui patente o carácter ideológico de pertença, assim como da “incapacidade dos indígenas se governarem”. O Governador Geral devia ser um branco português, sem interesses imediatos em termos de negócios na colônia que fosse indicado a dirigir. As Colônias não estavam autorizadas a fazer nenhum tipo de empréstimo; a administração financeira tinha que ser do nível de desenvolvimento de cada colônia.

A emergência dos movimentos panafricanos, com caris libertário, fruto da política inglesa e francesa depois da II Guerra Mundial, levou o Estado Novo a mudar de estratégia em relação às Colônias; formas que ajudassem o enfraquecimento da consciência de emancipação; reforçando a política de assimilação e a miscigenação. Em 1951 Portugal passa a definir as suas Colônias de Províncias Ultramarinas, elevando o status de “parte integrante” de Portugal.

Politicamente e em termos de política administrativa e colonial, o império português assemelhava-se ao império francês. O sistema político e administrativo estava altamente centralizado e dependia do Ministério das Colônias, e em última análise do governo da

Metrópole. O sentimento pró-descolonização fomentado pelos Estados Unidos no pós-guerra levou Salazar a rever a Constituição em 1951. Inspirando-se na Constituição francesa da IV República, a nova Constituição transformou as colônias em “províncias ultramarinas portuguesas. Do mesmo modo, a política de assimilação francesa, que permitia que a população nativa adquirisse a cidadania francesa, foi também imitada pelos portugueses. Esta política tinha limitações e inconvenientes óbvios e em 1965 apenas 1% dos nativos era considerado cidadão português, o que, segundo Davidson, revela bem a superficialidade do impacto da cultura portuguesa” (LEITÃO. 2007, p. 214).

Esta situação levou a que mais tarde, em 1961, se decretasse que os cidadãos nascidos nas Províncias Ultramarinas eram também cidadãos portugueses com os mesmos direitos e deveres – cabe lembrar que foi em 1961 que houve o primeiro levante contra o colonialismo português em Angola. Não passava de “vontade política manifesta”, pois lembro-me bem que em 1968 quando ia fazer o exame de 4ª Classe fui obrigado ser registado a pretexto de que eu era indígena.

#### **2.4 A crise econômica de 1929 e Portugal, sua relação com as colônias**

No período em estudo, Portugal era governado por um governo militar tendo como o seu Ministro das Finanças Oliveira Salazar com função difícil de debelar a crise econômica que o país atravessava. Portugal tinha perdido o Brasil em 1822, país com uma significativa economia e de algum peso na economia mundial de então e não só; passara a virar-se para as Colônias africanas como a força para desempenhar um papel importante na economia portuguesa. Santos<sup>24</sup> vai tornar mais explícita a nossa argumentação ao afirmar que

a aproximação às colônias africanas verificada na década de 30 justifica-se pela tentativa de “salvação” dos problemas económicos e financeiros do país sentidos em Portugal desde o início da década de 20, consequentes da Primavera Grande Guerra e da crise de 29. Neste sentido, o Acto Colonial faz vincular, senão depender, a economia das Colônias à economia da Metrópole: “A Metrópole e as colônias têm na base da sua economia uma comunidade e solidariedade natural [...], os regimes económicos das colônias são estabelecidos em harmonia [...] com os direitos e legítimas conveniências da Metrópole do Imperio Colonial Português”. Este carácter da política económica colonial, esboçado

---

<sup>24</sup> SANTOS, Mariana Lagarto, *A formação da mentalidade colonial: representações do Portugal Ultramarino em Livros de Leitura do Estado Novo*, Revista História das Idéias, Coimbra, vol.28, 2007, p.357

na década de 30, continua em vigor na década de 40, verificando-se um importante contributo das colónias para o desenvolvimento da economia do país, ocupando os produtos coloniais um lugar cimeiro na economia portuguesa (SANTOS, Vol. 28, 2007, p.358/9).

A pergunta que se poderia fazer é se a crise económica que assolava Portugal de 1926 em diante na instalação do Estado Novo que levava ao Golpe Militar e posteriormente ao governo de Salazar, não tinha a ver com a crise Mundial de 1929 ou se a crise Mundial não tinha a sua parcela na crise económica portuguesa? A esta pergunta podemos responder parcialmente a partir das palavras de HOBSEBAWM no seu livro *A Era dos Extremos* quando traz o quadro da economia globalizada e conseqüentemente os problemas globalizados.

A história da economia mundial desde a Revolução Industrial tem sido de acelerado progresso técnico, de contínuo mas irregular crescimento económico, e de crescente “globalização”, ou seja, de uma divisão mundial cada vez mais elaborada e complexa de trabalho; uma rede cada vez maior de fluxos e intercâmbios que ligam todas as partes da economia mundial ao sistema global. O progresso técnico continuou e até se acelerou na Era da Catástrofe transformando e sendo transformado pela era de guerras mundiais (HOBSEBAWM, 2007, p. 92).

Olhando para a história de Portugal fica claro que os períodos de guerras ou mesmo posteriores são períodos de grandes problemas económicos por causa da paralisação da actividade económica, estagnação da economia, “a globalização da economia dava sinais de que parara de avançar nos anos entreguerras” (HOBSEBAWM, 2007, p. 93) e no caso vertente da depressão de 1929 arrastou não só a economia americana a uma situação caótica (quebra da bolsa de New York) mas o mundo inteiro, levando a que as poupanças privadas deixassem de existir.

Um aspecto que deve merecer atenção por nossa parte é o carácter marginal da economia portuguesa dentro da economia mundial por causa do baixo nível do seu desenvolvimento; mesmo assim, por causa da “globalização” não escapou da economia mundial. Talvez essa situação, para além das razões expostas anteriormente sobre a relação Metrópole e Colónias, tenha sido uma das causas para que Portugal não sentisse com grande impacto a crise de 1929; pois a depressão teve o seu pior momento entre 1932/33, no auge da consolidação dos mecanismos legais instituídos por Salazar para a recuperação financeira de Portugal. Havia uma clareza que a experiência da crise trazia desemprego maior

dos trabalhadores, sem os seus benefícios sociais, tornando esses países altamente explosivos política e socialmente.

O Manifesto Comunista de Marx e Engels, com convicção certa do triunfo do movimento revolucionário proletário, acalentou esperanças depois da Revolução de 1917 na Rússia, a criação da URSS, com ideólogos como Lenin, e a economia daquele país, a dar sinais de resitência à Depressão, trouxe grande medo ao mundo capitalista. Podemos até afirmar que a crise de 1929, para além da criação de massas de trabalhadores descontentes, trouxe um endurecimento do liberalismo/capitalismo através do surgimento dos governos fascistas da Itália, Espanha, Alemanha e Portugal, quiça como forma de resistência ao comunismo.

O trauma da Grande Depressão foi realçado pelo fato de que um país que rompera clamorosamente com o capitalismo pareceu imune a ela: a União Soviética. Enquanto o resto do mundo ou pelo menos o capitalismo liberal ocidental estagnava, a URSS entrava numa industrialização ultra-rápida e maciça sob os seus Planos Quinquenais. (HOBSBAWM, 2007, p. 100).

Se o surgimento da URSS representava a esperança a que já nos referimos, isto é, a corporificação das reivindicações da classe trabalhadora, é contrastada essa situação pela instalação do fascismo, que, para alguns, é fruto da grande depressão. É aqui onde podemos fazer o paralelismo da crise de 1929 com o Estado Novo de Portugal, pois, “que os movimentos fascistas tendiam a apelar para paixões e preconceitos nacionalistas é óbvio, embora os Estados corporativistas semifascistas, como Portugal e a Áustria em 1934-8, em grande parte sob inspiração católica, tivessem de reservar seu ódio irrestrito para pessoas e países de outra religião ou ateus” (HOBSBAWM, 2007, p. 138)

O Estado Novo através do Acto Colonial reforçava o aspecto dos mercados dos produtos portugueses no Ultramar. As Colônias deveriam continuar o seu papel secular de fornecedor da matéria-prima à Metrópole a troco de produtos manufacturados, interditando às Colônias a transformação da matéria-prima, consequentemente, a industrialização.

No contexto internacional e da “globalização”, apesar do carácter periférico da sua economia, Portugal não escapou aos problemas da Grande Depressão que se prolongaram até a II Guerra Mundial levando a que Portugal fosse beneficiado pelo PLANO MARSHALL para não entrar em bancarrota total. Portugal vai advogar o direito a monopólio comercial, isto é, a vender os seus produtos a preços

superiores à cotação mundial e a se apropriarem das matérias-primas coloniais a preços inferiores ao custo.

No período em que Portugal recebeu apoio do Plano Marshall por parte dos Estados Unidos de América após a II Guerra Mundial, as Colônias portuguesas dependiam dos mercados europeus e norteamericanos. A falta da vontade política do governo de Lisboa para a industrialização das Províncias Ultramarinas, com a política retrógrada de “um governo e desenvolvimento mínimo” fazia de Lisboa o colonialismo mais carrasco na medida em que tanto a Grã-Bretanha quanto a França fizeram investimento do dinheiro público nas suas colônias.

Se a política do Estado Novo era tudo isso, o que podia sobrar para as políticas públicas sociais tais como educação, saúde? Nada, estes não faziam parte, pois o carácter opressor e excludente da Metrópole não o permitia.

## **CAPÍTULO III – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COLONIAL: DO ESTADO NOVO ATÉ O FIM DA ERA CAETANO**

A historiografia nos mostra o quanto a presença colonial portuguesa nos territórios africanos teve o seu impulso no período do Estado Novo mediante o incremento ideológico da política colonial em diferentes frentes. Através do Acto Colonial, as políticas referentes ao indigenato, que procuravam diferenciar o africano (selvagem não civilizado) do europeu civilizado, que deviam levar a civilização ao indígena, ganharão um sentido salvacionista das colônias por parte de Portugal.

No fim da II Guerra Mundial há um movimento muito grande por parte das potências colonizadoras (exceptuando Portugal) de repensar a sua política em relação à África, por outro lado há a emergência de movimentos pela emancipação. Estes dois factores vão contribuir para que a década de 1950 seja marcada como a década do início das independências africanas.

Portugal viu-se à nora, não podia escapar desta situação. É neste período que se inicia o processo da reforma da política do indigenato. Em 1954 é criado o novo estatuto do indigenato, “os indígenas podiam, mediante o preenchimento de determinados requisitos, adquirir a cidadania portuguesa e integrar-se numa ‘Nação Multiracial’” (SANTOS, 2007, p. 366); uma espécie de afirmação de que Portugal não era racista. Conforme Santos (2007), o expoente do Estado Novo, Oliveira Salazar, apesar do aparente engajamento da multiracialidade apreogada pelo Estatuto do indigenato, continuava a usar expressões depreciativas em relação ao indígena.

### **3.1 A política de Educação na Metrópole**

O Estado Novo (1930 a 1974), marcado por uma ideologia opressora, usava a educação para o reforço dessa ideologia. Se por um lado o Estado Novo herdou uma educação com princípios fortes republicanos (na medida em que foram os republicanos que relançaram a educação em Portugal), princípios democráticos, não deixou de recolocar o papel da Educação que tinha como base a família para a

transmissão de hábitos e saberes, e “moldagem” da pessoa. A educação formal através da escola era a extensão da presença ideológica do Estado.

À educação, ao serviço do Estado, cabia o papel de “modelar” a criança, de criar um “Novo Homem”, trabalhado de acordo com os valores que caracterizariam a “natureza do Português” numa imagem forjada, “efabulada”, que emanava dos discursos do Governo. Só através da educação seria alcançada a unidade (da nação, do povo) pretendida, sendo por isso o meio privilegiado para a construção da transmissão da “verdade”. Nas palavras de Salazar: A família e a escola devem imprimir nas almas em formação, de modo a que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à Pátria com o dos que a fizeram e pelos séculos fora engrandeceram (SANTOS, 2007, p. 366/7)

Ao conhecimento que os portugueses deviam ter, incluía-se o valor que as colónias tinham para Portugal. Nos conteúdos dos livros o conceito do império devia estar presente, cultivado de modo a formar com o sentido de pertença por gerações e gerações de portugueses.

Conforme tivemos ocasião de nos referir nos capítulos anteriores, por ocasião da proclamação da República (1910) Portugal tinha um índice de analfabetismo muito elevado,

... na verdade, em 1911, Portugal contava 75,1% de analfabetos (taxa total). Além disso, os governos monárquicos tinham-se indiscutivelmente ocupado mais de caminhos-de-ferro, de comércio ou de finanças, de que da educação. Davam prioridade ao desenvolvimento material, relegando para segundo plano o desenvolvimento espiritual do Povo. O programa republicano consistia precisamente no contrário, facto que tem de ser sublinhado se quisermos apreciar com rigor e compreender as realizações da República Democrática. (MARQUES, 1998, p. 356/7).

O analfabetismo foi uma das heranças que o Estado Novo recebeu. Contraditoriamente, assim como os republicanos elegeram a educação como uma das políticas públicas prioritárias, o Estado Novo de forma tímida assumirá essa responsabilidade. A preocupação era pela obrigatoriedade dos primeiros quatro anos da escolaridade; não era importante a escolaridade acima desses anos na medida em que não era necessário eliminar o analfabetismo, dotar os cidadãos de conhecimento científico que lhes permitisse analisar e compreender a realidade que os circundava; para o Estado Novo isso representava perigo.

A história é exemplar, nos seus vários sentidos. Ela tem servido, quase sempre, para ilustrar a suspeição de Salazar face à

alfabetização. É uma das faces do problema. Mas podemos também sublinhar a intenção de ensinar o povo a ler. É outra face do problema. E a que vai inspirar a política educativa do Estado Novo, desde que “o grande bem de saber ler e escrever não seja um grande mal para os outros e para nós próprios”.(Nóvoa, in: ROSAS, 1994, p. 474/5)

Se a estratégia do Estado Novo em relação à educação era dar prioridade à alfabetização, o mesmo não aconteceu em relação ao ensino médio e ao ensino superior. Este último experimentou momentos difíceis em razão de o sistema temer o levante de estudantes e professores.

As movimentações estudantis dos anos 50 anunciam a crise que se vai instalar na universidade, sintoma de conflitos e desajustamentos mais vastos que abrangem o conjunto da sociedade portuguesa. O ensino superior, um dos lugares privilegiados do confronto político e da oposição ao regime, que sempre exerceu sobre os professores (Nóvoa, in: ROSAS, 1994, p. 495).

Esta situação era aquela que era vivida na metrópole na medida em que em nenhuma das colónias tinha ensino superior nesse período.

### **3.2 Política de educação para Moçambique**

Falar da política da educação portuguesa para Moçambique é falar de todo um comportamento dos impérios que dominaram a África, nomeadamente, Bélgica, Grã-Bretanha, França e Portugal sobre esta matéria. A natureza da educação colonial em África assim foi descrita por Rodney:

O principal propósito do sistema educacional colonial era treinar africanos para servir como homens da administração a um plano extraordinariamente baixo e fornecer mão-de-obra para as firmas capitalistas privadas, pertencentes a europeus. Isso significava na prática a selecção de alguns africanos para participar no domínio e na exploração do continente e no seu todo. Não era um sistema de educação proveniente das condições concretas da sociedade africana nem destinada a promover uma utilização mais racional dos recursos materiais e sociais. Não era um sistema educativo destinado a transmitir aos jovens o orgulho e a confiança de membros da sociedade africana mas sim a implantar um sentimento de submissão face ao europeu e ao capitalista. (RODNEY, Walter, 1975, p. 247)

Apesar de o período que durou o Estado Novo ser a nossa demarcação para efeito deste capítulo, temos a realçar que, já na segunda metade do século

XIX, Portugal procurava legislar sobre a educação nas suas colônias. É nesse sentido que em 1846 publica os primeiros decretos que irão falar da instrução no ultramar.

A primeira regulamentação do ensino nas colônias é do dia 2 de Abril de 1845. No dia 14 de Agosto desse mesmo ano, um decreto diferenciava o ensino nas colônias do ensino na Metrópole e criava as escolas públicas nas colônias. Em 14 de Agosto de 1846 foi publicada a primeira providência legal para se organizar a instrução primária no “Ultramar Português”. Depois de 1845, criaram-se, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques. Mas esses decretos ou actos legislativos, não foram para além do papel, como, em 1865, o reconhecia o então Ministro do Ultramar. (BUENDIA, 1999, p. 39)

A lentidão com que a educação era levada a cabo nas colônias traduz de forma clara a estratégia colonial para “civilizar” o indígena. Movido pela concepção de que o indígena precisa adquirir hábitos não só de trabalhar mas também de bom português, educado, irá fazer-se da educação um dos elementos domesticadores do indígena. Esta situação mostra a contradição do sistema, pois ao mesmo tempo em que é relutante por fazer chegar a educação para mais indígenas, para fazê-los portugueses é forçado a implantar o sistema educativo nas colônias de modo a ter interlocutores que pudessem interpretar e difundir a cultura colonial.

A forma com que o colonialismo se instalou, sem respeito à cultura dos moçambicanos tornou mais claro o carácter etnocêntrico do colonialismo, daí as políticas do indigenato e de assimilação. Estas por sua vez constituirão a forma como a política educacional nas colônias vai se caracterizar. Sobre este aspecto Eduardo Mondlane afirma:

Os colonialistas em geral desprezaram e ignoraram a cultura e educação africanas tradicionais. Assaltaram-nas, instituindo uma versão do seu próprio sistema de educação, totalmente fora do contexto, que viria a desenraizar o africano do seu passado e a forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo pelos seus próprios antecedentes. Nos territórios portugueses a educação do africano teve duas finalidades: formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o estado colonial e as massas; inculcar uma atitude de servilismo no africano educado. (MONDLANE, 1975, p. 59)

Neste período (conforme nos referimos sobre a colonização portuguesa em Moçambique) a educação em Moçambique, além de estar sob a responsabilidade

do Governo colonial, estava também nas mãos das Companhias Majestáticas, na área da sua jurisdição. Para além da responsabilidade que as Companhias tinham, as missões católicas terão o papel de evangelizar, educar e civilizar os nativos.

O início do século XX pode ser visto como a oportunidade de educação para as colônias por causa da proclamação da República em 1910, com os ideários de democracia e liberdade. No entanto, os múltiplos problemas vividos pela metrópole, tais como: índice elevado de analfabetismo que levou à introdução da escolaridade obrigatória entre sete e dez anos de idade<sup>25</sup>, a crise económica, a resistência à mudanças, além do carácter colonialista do sistema não levaram a que a reafirmação de que as colónias são territórios portugueses deixasse de ser feita.

O Estado Novo, - procurando dar maior presença nas suas colônias em África, através do Acto Colonial, - para além dos aspectos administrativos, de descentralização financeira, irá destacar a educação como um dos elementos importantes para a sua presença naqueles territórios. Para isso, além da necessidade de aumentar o número de escolas primárias do Estado, as missões católicas passarão a ter um papel importante estendendo assim o leque de oferta de acesso à alfabetização pelo indigenato. O Acto Colonial afirma que “aceita e auxilia as missões religiosas portuguesas como agentes eficazes de civilização e de soberania, e as casas de formação de pessoal para elas, reconhecendo-lhes personalidade jurídica” (Acto Colonial, 1930, p. 8).

---

<sup>25</sup> “As reformas republicanas do ensino primário e o espírito que as animava influenciaram consideravelmente a qualidade da instrução oficial aberta a todos. Uma plêiade notável de pedagogos, entre os quais são de salientar os nomes de João de Barros e Adolfo Coelho, esteve por detrás dos esforços e das medidas realizados. Escassos foram, todavia, os efeitos práticos no que respeitou à educação das massas, devido à constante pobreza do Estado. A legislação de 1911 estabeleceu instrução oficial e livre para todas as crianças aos níveis infantil e primário, e escolaridade obrigatória entre as idades de sete e dez anos. Tanto métodos quanto disciplinas seguiam os sistemas à época mais atualizados. O princípio geral da descentralização levou o Governo a confiar aos municípios a organização e superintendência da instrução primária, regra mantida até 1918 (neste ano voltou novamente a depender do Governo). O ensino elementar foi classificado em infantil e primário, este último abrangendo três graus, primário elementar, primário complementar e primário superior. Criaram-se algumas escolas primárias superiores (1919), mas sempre com muita dificuldade, escassez de meios e falta de pessoal competente. Cavalo-de-batalha de diversas situações políticas, foram sempre o ponto fraco das reformas educacionais republicanas”. (MARQUES, 1998, p.357/8)

A educação representará para o colonizador a presença ideológica, parafraseando Bourdieu “a violência simbólica”<sup>26</sup>, através dos seus aparelhos opressores, sejam eles ideológicos ou materiais. “Nos territórios portugueses a educação do africano teve duas finalidades: formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o Estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado”. ( MONDLANE, 1975, p. 59)

A educação tinha que transformar o indígena em assimilado, com alma portuguesa, um verdadeiro português que se identificasse orgulhosamente como português com a moral cristã.

### **3.2.1 Relação Igreja e Estado no processo da colonização: a educação**

#### **3.2.1.1 Estado e Igreja Católica**

Desde os primórdios<sup>27</sup> da colonização a relação Igreja e Estado no processo da colonização portuguesa foi algo notório. À chegada dos portugueses em África, Ásia e Américas (Brasil) era realizada a missa, para marcar o início da presença colonial. É por isso que na educação, em Moçambique, as duas instituições estarão de “mãos dadas” complementando ações entre elas; seja através das escolas missionárias católicas (com missão específica) ou escolas oficiais em que o padre ia rezar a missa uma vez por semana de modo a complementar a ação desenvolvida pelo professor. O Estado Novo deu maior campo de atuação à Igreja Católica nas colônias,

Pelo Acto Colonial de 1930, as missões católicas foram colocadas em situação privilegiada entre os grupos religiosos, com o fundamento no princípio de o catolicismo representar a religião

---

<sup>26</sup> BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C., *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão, 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

<sup>27</sup> “Depois da queda da monarquia em 1910, Portugal foi oficialmente secularizado, mas a separação da Igreja e do Estado nunca foi totalmente realizada. Cerca de 1919, foram restituídos à Igreja os subsídios para estabelecimentos de ensino. Em 1926, quando o regime de Salazar tomou conta do poder, depois de uma década de violência e instabilidade, o papel especial da Igreja na civilização da África foi oficialmente reconhecido. Pelo Acto Colonial de 1930, as missões católicas foram colocadas em situação privilegiada entre os grupos religiosos, com fundamento no princípio de o catolicismo representar a religião nacional e ser, portanto, ‘instrumento’ lógico da civilização e influência nacional. O Acordo Missionário de 1940 e o seu suplemento, o Estatuto Missionário de 1941, restauraram o pagamento de compensação por toda a propriedade confiscada pelos regimes anteriores e salientaram o carácter nacional das missões católicas. Um decreto de 1941 proibia a atribuição de subsídios a outras missões que não fossem portuguesas e católicas” (MONDLANE, 1975, p. 60)

nacional e ser, portanto, 'instrumento' lógico da civilização e influência nacional (MONDLANE, 1975 p. 60, ver nota 22)

As mudanças a nível internacional ocorriam em grande velocidade, a Sociedade das Nações havia criado uma Comissão Africana de Educação que teria a responsabilidade de inspecionar a educação na África colonial. Na primeira avaliação feita nas colónias portuguesas em particular, em 1924, Moçambique recebeu uma nota negativa. Esta comissão não viu desenvolvimento na educação neste território dominado por Portugal. Talvez este seja um dos aspectos que levou a que Portugal chamasse a partir do Acto Colonial em 1930 à colaboração da Igreja para a educação.

A discussão sobre a educação neste período do Estado Novo prende-se essencialmente ao ensino primário na medida em que o ensino secundário não era expressivo ou mesmo inexistente e muito menos o ensino superior.

A lei nº 238, de 15 de Maio de 1930; a Concordata de 1940 assinada entre a Santa Sé e o governo português; o Estatuto Missionário de 1941; o regulamento de ensino primário de 1950, assim como o decreto 4.5908/64 da reforma do ensino primário, permitirão claramente expôr aquilo que a estrutura do sistema educacional colonial é para as colónias, assim como os seus objectivos.

Não era objetivo do Estado Novo ensinar/educar as populações, apesar do alto índice de analfabetismo na Metrópole; pois, saber ler e escrever constituía perigo para a sobrevivência do Estado colonial. Se esta era a concepção em relação à Metrópole, o que seria para as colónias? O governo colonial, pela aliança que tinha com a Igreja Católica para a civilização do africano, transfere para si a função de alfabetizar e ensinar até o quarto ano de escolaridade. A Igreja teria a responsabilidade de dar os ensinamentos cristãos e portugueses, pois somente a Igreja iria garantir a unidade política do território português, tornaria os africanos mais dóceis. Para isso a literatura (livros), o seu conteúdo, perpassava este sentido de docilidade.

O sistema de educação para as colónias, especialmente para os indígenas, era diferente do da metrópole: para os assimilados, indianos e os brancos colonos era semelhante com o da metrópole. Este aspecto traz claramente o elemento racista que permeava o sistema colonial português, sem dúvida uma das marcas

que fizeram deste país um dos grandes aliados da África do Sul do Apartheid logo após a sua proclamação como um país racista em 1948.

Se o sistema educacional filtrava chegando a que o indígena não tivesse a oportunidade de continuar o ensino secundário, é verdade também que as escolas secundárias eram diminutas. Segundo Mondlane,

Embora perto de 98 por cento da população de Moçambique sejam compostos de africanos negros, só uma pequena parte de crianças frequentam as escolas primárias africanas, sendo o número de africanos na escola secundária insignificante. Em 1963 havia 311 escolas primárias, com 25.742 alunos, mas desses só um quinto eram africanos. No mesmo ano, havia só 3 escolas secundárias do Estado que podiam dar diploma final. (Há 3 escolas secundárias elementares). Estas três escolas oficiais estavam a preparar 225 alunos, enquanto que as três principais escolas secundárias particulares tinham 800 alunos. Da totalidade, só 6% eram africanos negros. Em 1960, na maior escola secundária oficial de Moçambique (Liceu Salazar, em Lourenço Marques) havia só 30 estudantes africanos, num total de 1000 alunos. A Igreja Católica Romana, que tem o privilegio da responsabilidade de educar o povo nativo, não tem uma única escola secundária para africanos". (MONDLANE, 1976, p. 65-66)

Diante desta situação toda torna-se evidente que não era possível olhar nos objetivos coloniais em relação à educação como aquelas que iriam dar rumo ao desenvolvimento das colónias. Se entendemos que a educação constitua um dos elementos que permitem o acesso ao conhecimento científico e conseqüentemente ao desenvolvimento qualitativo do ser humano, não nos é demonstrado pelo alto dirigente da Igreja Católica Portuguesa quando ele em bom tom afirma não ser necessário a presença de ensino superior nas colónias porque a missão da Igreja assim como do Estado não é "formar doutores" somente ensiná-los e ler e contar.

### **3.2.1.2 Estado e Igreja Protestante**

Se a relação Estado e Igreja tratada na primeira parte deste subcapítulo era boa, o mesmo não aconteceu com as igrejas protestantes assim como com os muçulmanos, pois, apesar de serem reconhecidas legalmente por força da legislação internacional (ver o acordo da Partilha da África em 1885) nesta matéria, eram consideradas "subversivas" por conta da sua filosofia de evangelização.

A política do indigenato<sup>28</sup> propalado desde por António Enes<sup>29</sup> veio a ser reforçada pela aprovação de nova legislação em 1929 e 1930<sup>30</sup>. Estes instrumentos legislativos trazem de forma inequívoca a concepção da responsabilidade portuguesa na educação e a proteção do indígena e que é atribuída pela autoridade Papal. No **artigo 2º, Título I das Garantias Gerais do Acto Colonial** é assim fundamentada:

É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.

Aliado ao exposto acima, o artigo 28º do mesmo documento afirma que

as missões religiosas do ultramar, instrumento de civilização e de influência nacional, e os estabelecimentos de formação do pessoal para os serviços delas e do Padroado Português, terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino.

Este enunciado legal não era extensivo às Igrejas protestantes, não cabendo a este outro instrumento legal que lhe permite ir além de simples evangelização. A base que permitia a ação dos protestantes na educação era o reconhecimento para o seu estabelecimento no território para efeitos da evangelização.

A Igreja Protestante é oriunda da Europa e Estados Unidos da América na segunda metade do século XIX, fruto do movimento da Reforma protestante. Esta Igreja, por causa dos seus ensinamentos sobre a igualdade, pregação contra o racismo; desde o início do século XX fazia desta alvo a combater. A Igreja Metodista Episcopal, à exemplo das igrejas independentes africanas e das

---

<sup>28</sup> “ É importante sublinhar que, enquanto os ‘indígenas’ foram reunidos em ‘circunscrições’ e estas divididas em ‘regedorias’, os colonos foram agrupados por ‘freguesias’, e portanto podemos considerar que foi legalmente instituído um *apartheid* de baixa intensidade, aprimorado em 1907, com a criação da Secretaria dos Negócios Indígenas, com a Reforma Administrativa de Moçambique, processo complementado, em 1910, com a Intendência dos Negócios Indígenas e Emigração, responsável pela distribuição de mão-de-obra para Moçambique e outros países da África Austral. Portanto para os ‘indígenas’, continuaram reservadas as formas compulsórias de trabalho, podendo escolher entre o cultivo de um hectare de algodão, o trabalho em obras públicas três vezes por ano ou ‘chibalo’, isto é, o trabalho forçado nas grandes plantações. Outras medidas reforçaram ainda mais as assimetrias entre colonos e ‘indígenas’. (HERNANDEZ,2005, p. 597-598)

<sup>29</sup> António Enes foi nomeado comissário-régio de Moçambique em 1891 e combateu ferrozmente as rebeliões surgidas no Sul de Moçambique contra a ocupação colonial.

<sup>30</sup> Para este assunto ver Acto Colonial, aprovado por decreto nº18.570, de 8 de Julho de 1930, em substituição do título V da Constituição Política da República Portuguesa

chamadas igrejas históricas (Igreja Anglicana, Presbiterina) foi apontada como igreja subversiva “... por suas ligações com o African National Congress (ANC) e como incentivadora do movimento de resistência dos trabalhadores agrícolas de Mambone, em 1952” (HERNANDEZ, 2005, p. 602).

É claro que Portugal, por ser um país tradicionalmente católico, Estado aliado com a Igreja Católica Romana, não nutria pelos protestantes o mesmo sentimento em relação à Igreja Católica. Apesar de a grande parte das missões protestantes (Missão Suíça, Metodista Episcopal) ter chegado no século XIX, não lograram desenvolvimento por conta das restrições coloniais.

O princípio que norteou a Conferência de Berlim incluiu no seu enunciado<sup>31</sup> a necessidade de não restrição das ações das Igrejas não católicas nos territórios coloniais. Mesmo assim, este será um dos grandes desafios para que Portugal cumpra.

O Estado Novo, reforçando a sua aliança com a Igreja Católica, tornara a vida das Igrejas protestantes mais difícil,

as décadas de 1940 e 1950 foram períodos particularmente difíceis para as missões protestantes, no geral, como consequência dos desenvolvimentos políticos da época e do processo da agudização da discriminação do que foram alvo.

Nas décadas de 1960 e 1970 a situação política das colônias agravada pela guerra, influenciou a deterioração das relações entre o Estado e a Igreja no geral, atingindo uma profunda crise no que respeita a igrejas protestantes. (CRUZ e SILVA, 1998, p. 398)

No âmbito educacional, com grandes dificuldades, Portugal autorizou a criação<sup>32</sup> de algumas escolas que podiam oferecer ensino nos primeiros 4 anos da escolaridade primária.

---

<sup>31</sup> “Todas as potências que exerçam de soberania ou influência nos mencionados territórios, se comprometem a velar pela conservação da população indígena e pelo melhoramento das suas condições moraes e materiaes de existencias; a concorrerem a supressão da escravatura, e sobretudo do tráfico de negros, sim protegerão sem distincção de nacionalidade nem religião, todas as instituições e emprezas religiosas, scientificas e caritativas, que tendam a instruir os indígenas e a fazel comprehender as vantagens da civilização” (SERRA, 2000, p. 168; texto em português usado na época)

<sup>32</sup> Em 1909 é autorizada a criação da Missão Metodista de Cambine no Distrito de Morrumbene, com internato masculino e Chicuque na Maxixe, com lar feminino e escola de formação de enfermeiros básicos, o Instituto Pedro Nunes para formação de ensino secundário; autorizada a criação da Missão Suíça de Mausse, Escola de Lourenço Marques; as igrejas Presbiteriana e Metodista Unida criam o Khovo Lar como o espaço onde deveriam ficar os estudantes pertencentes às suas igrejas, matriculados no ensino secundário na cidade. Além disso, foi desenvolvido um sistema de bolsas de estudos por estas duas denominações.

Em 1879 a 'Junta Americana', através da sua Missão Zulo no Transval estendeu-se aos territórios de Gaza. A 'Igreja Metodista Episcopal' estabeleceu-se no Sul de Moçambique, com sede em Cambine (Inhambane) em 1890, e actividades em Chicique. O seu reconhecimento oficial só veio no entanto a suceder em 1909. Podemos registrar, em 1893, a presença dos Anglicanos, ligados à Diocese dos Libombos, que fundam um Missão em Chamanculo (Lourenço Marques), uma outra em Macine (Gaza) e se fixam mais tarde no Lago Niassa (Likoma e Messumba), apenas para referenciar algumas Igrejas que se estabeleceram nesta zona do território moçambicano (CRUZ e SILVA, p. 4, Apud HERNANDEZ, 2005, p. 603).

Além do sistema formal de educação – escolas - as igrejas protestantes usaram o ensino não formal para poder alfabetizar as populações indígenas. Utilizando as línguas africanas para a comunicação nos seus cultos e noutras formas de educação informal, atingia o nativo a partir da realidade cultural e histórica. Isso incomodou muito o governo colonial. Cruz e Silva, fazendo o estudo do papel da Missão Suíça em Moçambique, especialmente a comunidade tsonga, afirma que

o desenvolvimento da escrita levou a definição dos limites entre o **self** e o **other**, estimulando a demarcação de fronteiras espaciais e temporais que ajudaram a diferenciar a sua comunidade (tsonga) das outras comunidades. O ensino da leitura e da escrita em língua vernácula e o seu uso para a evangelização reforçavam a noção de pertença a uma comunidade com a qual a população se identificava e compartilhava certos atributos.

Uma vez que os missionários utilizavam a língua tsonga como veículo de comunicação, o texto impresso para o ensino do evangelho e para alfabetizar passou a ser uma necessidade imperiosa, levando ao estabelecimento de uma imprensa na própria missão. Com a expansão desse material literário, os falantes de língua tsonga estavam agora expostos a uma percepção mais ampla de semelhanças linguísticas que ultrapassava as fronteiras políticas locais, sociais e económicas (CRUZ e SILVA, 1998, p. 398)

A realidade descrita acima era experimentada por outras denominações protestantes: bíblias foram traduzidas nas línguas nativas, jogos educativos e ensinamentos, que levavam a que os indígenas ganhassem autoestima, eram veiculados nas igrejas. Esta situação elevava cada vez mais o clima de desconfiança que o governo português nutria para com as igrejas protestantes. Longe de atingir o desejado, as poucas igrejas protestantes existentes em Moçambique, mesmo de forma tímida, criaram o sistema de bolsas de estudos,

tiveram escolas secundárias, construídos lares<sup>33</sup> para abrigar os seus crentes jovens que vinham do campo sem condições económicas para poderem continuar os seus estudos. O autor deste estudo é um dos beneficiários desse sistema: graças a ele foi possível continuar os estudos até terminar o ensino secundário.

A Igreja Católica, mercê do papel civilizador atribuído pelo Estado, usará os seminários das diferentes ordens existentes para a formação de padres, um dos pontos para o estabelecimento do ensino secundário.

Não podemos entender a análise feita sobre a aparente contradição (conflito) entre Estado colonial e a Igreja Católica como uma forma de uma leitura com uma única perspectiva. Entre as décadas de 1950, 60 e 70 cresceram muito as fricções entre as duas instituições. A conjuntura internacional que levou à independência dos países africanos, a agudização da questão do confronto entre Leste e Oeste, o surgimento da Teologia política no período nazista, e a realização do Vaticano II constituirão elementos importantes na nova relação Igreja e Estado.

Este contexto nos remete à questão da análise da conjuntura que levou à criação do Ensino Superior olhando aquilo que foi a política de educação portuguesa para Moçambique, avaliando o papel dos atores (Estado e Igrejas), assim como o contexto nacional, regional e internacional.

### **3.3 A criação do ensino superior em Moçambique Colonial**

O ensino superior em Portugal – especialmente o Universitário – tem a sua criação no século XIII fruto de “movimento” em curso na Europa naquele período. Lisboa foi o local escolhido para estabelecer a primeira Universidade e mais tarde no século XVI transferido para Coimbra.

A forte presença dos jesuítas na área de educação deu-lhes o privilégio de criar a Universidade em Évora no ano de 1559. O grande movimento levado a cabo no reinado de D.João I pelo Marquês de Pombal na área da reforma económica (comércio, manufaturas, agricultura, imposição de monopólio) e no estabelecimento do absolutismo levou à expulsão dos jesuítas da metrópole e das

---

<sup>33</sup> As Igrejas Metodista e Presbiteriana, ex-Missão Suiça, construíram o Khovo Lar (atualmente o lar de Maxaquene) na década 1970 para poder albergar estudantes do ensino secundário. No bairro do Chamanculo as referidas igrejas mantinham sob sua responsabilidade lares para o mesmo fim.

colónias em 1759. A reforma preconizada por Pombal, para além de retirar dos jesuítas a responsabilidade de educação, chamando para o Estado o ónus da educação, a nível do ensino superior, por causa da influencia do iluminismo irá introduzir “as ciências experimentais”.

A reforma pombalina acontece num momento em que Portugal, apercebendo-se do seu estágio “atrasado” em relação à Inglaterra procurará formas que lhe permita desenvolver-se. É neste contexto que a reforma pombalina não se circunscreve somente à educação mas também ao Estado (reforço da autoridade do rei), economia, religião e outros. Para a nossa leitura, a reforma educacional será o nosso marco com especial atenção à reforma do ensino superior na medida em que, desde o Marquês de Pombal até o fim do Estado Novo em 1974, Portugal não teve outra reforma. José Ferreira Gomes<sup>34</sup> no seu artigo publicado recentemente intitulado *A Reforma da Educação Superior Portuguesa* dirá:

Depois da extinção das Ordens religiosas em 1834, começa o estabelecimento de um sistema de instrução pública e a criação de Escolas Politécnicas em Lisboa e Porto que recebem o estatuto de Universidade em 1911, logo após a revolução republicana. A crise financeira decorrente da primeira Guerra e da depressão dos anos trinta impediu o desenvolvimento rápido das três universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, o que veio a ser continuado por políticas diacrónicas do Estado Novo até a sua ultima extinção em 1974 (GOMES, <http://.p.2>, capturado a 30.03.2009)

O ensino superior em África é referido que surge no norte do continente, nomeadamente em Marrocos (Universidade Karneein na cidade de Fez) e no Egito (Universidade Al-Azhar, na cidade de Cairo) nos séculos IX e X respetivamente (RODNEY, 1975, p. 347). Com a presença colonial, os países que foram dominados por Inglaterra, majoritariamente as instituições de ensino superior tiveram base em instituições educacionais de ensino secundário oriundas das igrejas<sup>35</sup> e os países da colonização francesa e belga tiveram o mesmo caminho. Este cenário foi diferente em relação aos países de colonização portuguesa por razões referentes a sua política colonial.

---

<sup>34</sup>GOMES, José Ferreira. Reforma da Educacao Superior Portuguesa, [www.fc.pt/pessoas/jfgomes/documentos](http://www.fc.pt/pessoas/jfgomes/documentos) (capturado a 30.03.2009)

<sup>35</sup> Para aprofundamento deste assunto consultar a obra: ADE AJAYI, J.F., GOMA, L.K.H. & JOHNSON, G.A., *The African Experience with Higher Education*, Acra & London, Athens; The AAU, James Currey Ohio University Press, 1996.

Após a realização da Partilha de África, talvez as potências coloniais tivessem imaginado um período de calma para melhor usufruir das riquezas nos territórios a colonizar. As sucessivas guerras (I e II) mundiais entremeadas por períodos de crise financeira (1929) tornarão estas potências débeis. O crescimento de ondas de contestações contra a ocupação colonial fruto da Guerra Fria, as indepências africanas a surgirem, forçarão Portugal em especial a uma revisão da sua política colonial.

É nesse aspecto que o imperativo de responder ao clima hostil que se avolumava adotará como uma das estratégias a criação de duas instituições de ensino superior em Moçambique e outra em Angola denominadas Estudos Gerais Universitarios através do decreto-lei nº 44.530. Dados mostram que o ensino secundário tinha poucos africanos e conseqüentemente a entrada ao ensino superior obedecerá à mesma lógica de privilegiar assimilados, os filhos de colonos e os filhos de indianos, por exemplo. De 280 alunos matriculados no primeiro ano do funcionamento dos Estudos Gerais, o número de moçambicanos (africanos negros) não chegava a uma dúzia, deixando claro que esta instituição, apesar das considerações expostas acima, respondia mais para os filhos de colonos residentes em Moçambique, de asiáticos e assimilados. Que instituição será essa num contexto em que Portugal vivia o pior fascismo da sua história, onde o ensino superior não era bem visto, pois, “para os conservadores, o meio estudantil é um foco de difusão de ideologias liberais ou revolucionárias e um vetor dos movimentos de agitação política” (CHARLE & VERGER, 1996, p. 77).

A criação dos estudos gerais universitários poderiam ser vistos como um avanço para o acesso à educação mas, por causa do carácter excludente do sistema de educação português, muitos moçambicanos não podiam ter acesso a ela. Vejamos uma das justificativas que levaram à criação dos Estudos Gerais e Universitários:

Ao ser tomada esta decisão não deixou de estar presente a complexa problemática do ensino nos territórios em via de desenvolvimento, onde logo avultam as questões relacionadas com a ocupação escolar de base, pilar fundamental do portuguesismo dos povos. Não é por isso de estranhar que se tenha providenciado no sentido de intensificar essa ocupação, diligenciando conseguir um aumento de agentes do ensino pela instalação das escolas apropriadas de formação e que, ao mesmo tempo, correspondendo e antecipando a curva da escolaridade, se procure aumentar o

equipamento das províncias em estabelecimentos de ensino liceal e técnico. ( Decreto-Lei. 44.530, 21 de Agosto de 1962).

O legislador à partida reconhece os graves problemas que a educação tem nas colónias, reconhece a necessidade de aumento dos estabelecimentos de ensino que permitam preparar cidadãos que mais tarde continuarão os seus estudos na Universidade. Não aparece aqui o como irá resolver a problemática da exclusão de moçambicanos negros no ensino secundário.

Na visão do legislador os estudos gerais são parte do sistema universitário português, e a ele deve estar ligado, pois a universidade portuguesa teria mostrado a sua “valentia” em resistir, assim como promover a Nação, a unidade nacional, a consolidação da estabilidade social. Ela deveria contribuir para a estabilidade do sistema político. (Decreto-Lei, 44.530)

O Reitor dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique, Professor Doutor Viegas Simão, no seu discurso na cerimónia de inauguração, recupera a ideia de extensão da universidade portuguesa, assim como ressalta o facto de a universidade estar a ser inaugurada em momento de crise e o seu compromisso de honrar o papel que esta tem para Portugal.

Em momento tão transcendente para a comunidade lusitana e, em especial, para Moçambique, queria que as minhas primeiras palavras traduzissem Fé inabalável e Esperança indefectível nos destinos da Nação que, embora vivendo um dos mais difíceis períodos da sua história, ha-de superá-lo pela firme vontade dos seus filhos. E que traduzissem também a minha fé na acção da Universidade, que, colocada uma vez mais perante o problema de sobrevivência nacional, continuando igual a si própria, não renegará as suas tradições nem traiçoeirá a sua finalidade (EGUM, 1963, p.5)

Os discursos que foram proferidos pelas altas autoridades coloniais no dia da abertura do ano lectivo realçam alguns aspectos que merecem a nossa atenção. São eles: a necessidade de a universidade manter a unicidade do território português, aprender das outras universidades a responsabilidade para com a Nação portuguesa, filiar-se ao sentido de civilização, assim como dos descobrimentos. O Governador Geral (autoridade máxima que representava o governo português naquela cerimónia) fez questão de afirmar que a abertura dos Estudos Gerais em Moçambique era a continuidade dos esforços já empreendidos

em Goa<sup>36</sup>, quando foi criada universidade no século XV, assim como “as tentativas falhadas de Escolas Médicas em Angola, Moçambique e Cabo Verde, ainda no século XVIII” (EGUM, 1963, p. 45)

Se por um lado o discurso oficial era de ver a instituição que estava a nascer a assumir o carácter de guardiã da presença portuguesa, por outro lado, encontramos uma atitude ousada do então Reitor quando ele remete à Universidade o papel do **ensino e pesquisa**. No que diz respeito ao **ensino**, ele sustenta a necessidade de o professor ter formação contínua para melhorar e atualizar os conteúdos a ministrar aos alunos, assim como melhorar as técnicas e os métodos pedagógicos; na **pesquisa**, a Universidade estará a cumprir o seu papel de busca constante na solução dos problemas que o país enfrenta e permitirá que essa pesquisa desenvolva o país.

Se por um lado a Universidade era de facto portuguesa, o discurso do Governador Geral usa duas expressões que à partida são contraditórias. Os Estudos Gerais como “Universidade Portuguesa” e Estudos Gerais como uma “Universidade de Moçambique”. O primeiro refere-se à pertença ao império de que Moçambique faz parte e a que “na história contemporânea de ensino em Moçambique temos hoje de colocar uma pedra (...) assinalar uma época e um esforço, uma idéia e uma politica: o engrandecimento da Nação pela valorização de Moçambique” (EGUM, 1963, p. 50); o segundo, ao sentido de territorialidade que, apesar de fazer parte do império, é do território moçambicano, quiçá aqui como embrião de um Estado: “Corresponde à evolução e crescimento duma sociedade e é também um índice do seu poder” (EGUM, 1963, p. 50). Este último pode ser visto como princípio de que o nascimento de uma universidade no solo

---

<sup>36</sup> “Historicamente não podem eles deixar de se filiar, no próprio sentido dominante dos descobrimentos, à civilização. Sem querer ir desenvolvendo os progressos e a ascensão do ensino, nos vários graus, nem referir tudo o que se fez no último estágio – estudos considerados superiores – no Oriente, na África e na América Portuguesa, bastará deixar alguns tópicos para balisar o caminho até ao dia de hoje. António Galvão, o das Molucas, cria o primeiro seminário em Ternate (Indonésia), nos meados do século XVI. E em Goa é fundada a primeira e famosa Universidade, a de S. Paulo, antes de ter sido reformada a própria Universidade de Coimbra, por D. João III. (...) Já na Índia havia aulas de medicina desde o século XVII, (...) No século XVIII criaram-se em Goa a Academia Militar, a Academia de Matemática, a Academia de Marinha e a Academia de Fortificações. E em 1845 teve formal existência a Escola Médico-Cirúrgica que sucedeu à primitiva escola médica e cirúrgica de 1801. Ficou sendo o mais antigo estabelecimento de ensino médico e cirúrgico ocidental em terras ultramarinas. Isto sem contar com as tentativas falhadas de Escola Médicas em Angola, Moçambique e Cabo Verde, ainda no século XVIII” (Discurso do Governador Geral – Cerimônia de inauguração dos Estudos Gerais e Universitários de Moçambique, p. 45/46)

moçambicano poderia representar o nascer de uma nova etapa inaugurada pela crise do império; pode ser visto como o gesto da possibilidade da autodeterminação, resposta às pressões internacionais.

Aceitar que só em 1962 tenha sido estabelecida a primeira instituição de ensino superior em solo moçambicano é aceitar que a educação, uma das grandes conquistas da Europa, não se fez sentir nas suas colônias. Se por um lado a Europa representava a “pujança” do conhecimento científico capaz de transformar a matéria-prima, representava também a vergonha, na medida em que foi capaz de manter um povo subjugado, a que foi vedado qualquer tipo de conhecimento científico.

O ecoar das independências africanas como um dos elementos que trouxe para Portugal a necessidade de estabelecer uma instituição de ensino superior nos dois países que “ensaiavam” o início de luta pela sua própria independência (Angola e Moçambique); toda a conjuntura internacional dos movimentos reivindicatórios sejam elas do movimento pan-africano ou do proletariado internacional permitirão a discussão permanente sobre o papel da universidade.

Esta situação faz-se mais presente no capítulo seguinte quando abordamos em detalhes os momentos históricos que terão contribuído para que a consciência da luta pela independência de Moçambique tomasse determinado rumo, desde o movimento pan-africano, a “Guerra Fria”, assim como Moçambique sobrevive no confronto Leste-Oeste.

## PARTE II - MOÇAMBIQUE: DA LUTA CONTRA O COLONIALISMO À CONSTRUÇÃO DA INDEPENDÊNCIA

*Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas sociais que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. (MARX, 1983, p. 25)*

### CAPÍTULO I – O CAMINHO SINUOSO PARA A INDEPENDÊNCIA

#### 1.1 O movimento pan-africano e as independências africanas

O êxodo verificado em África em razão da escravatura revelou ao longo dos anos ou séculos a triste realidade vivida pelos escravos ou seus descendentes na diáspora. Essa realidade estava ligada a: exploração, exclusão social e económica e não só, também, racismo e outras formas de discriminação. Verificou-se a pauperização do continente africano através da expropriação dos seus recursos naturais.

Os cenários descritos acima provocaram nos africanos, sejam eles da diáspora ou não, a necessidade da criação de um movimento que foi denominado Pan-africanismo. Em que consiste esse movimento? Segundo Emmanuel Geiss<sup>37</sup> o pan-africanismo pode ser visto como movimentos intelectual e político entre os africanos e afro-americanos que têm olhado o africano e os afrodescendentes como homogêneos. É movimento cultural e político preocupado pela

---

<sup>37</sup> GEISS, Imanuel, *The Pan-African movement*. Translated by Ann Keep, Mathuen e Co Ltd, London, 1974

independência da África na perspectiva da redenção da África contra a supremacia racial branca sustentada pela ideologia colonial, assim como da necessidade da criação da unidade política de África. “Em oposição à idéia e à prática da discriminação racial e à hierarquização de relações do homem fez do Pan-africanismo por excelência de ideologia de descolonização em África. Isso refere-se à descolonização económica, tecnológica, social e à modernização política de todo o continente.” (GEISS, 1974, p. 5, tradução nossa).

O desenvolvimento do movimento pan-africanista obedeceu por seu turno a uma génese externa ao continente. Os afrodescendentes das Caraíbas e América do Norte foram precursores deste movimento com a discussão das questões relativas à luta contra o racismo, à necessidade de afirmação do **negro** como igual ao **branco**. Esta era uma das reações contra as teorias que colocavam o branco como ser superior a outras raças e procurava demonstrar que eram fúteis essas afirmações. Para além dos afrodescendentes, o movimento panafricanista teve como alavanca e aprofundamento os africanos que tinham tido a oportunidade de ter acesso às universidades nas metrópoles, e “beberam” a modernidade ocidental acerca da organização do Estado, liberdade e outros.

Este movimento deve ser visto como o embrião da criação dos movimentos da luta pela independência dos países africanos. Figuras como Nkwame Nkruma, Jomo Kenyatta e outras desempenharam um papel muito importante no movimento, mais tarde se tornaram Chefes de Estado nos seus respectivos países: Gana e Kenya.

É justo afirmarmos que o movimento pan-africanista teve como base os países da língua inglesa. Somente depois de 1919 é que os da fala francesa começaram a participar no movimento (será aqui a questão da política assimilacionista francesa?). Os assimilados portugueses somente em 1921/23 é que começaram a se fazer presentes nas reuniões do movimento.

Segundo Geiss temos a seguinte cronologia do movimento pan-africano:

- 1782 – Início do proto-panafricanismo no sentido mais geral
- 1807 – Proibição do tráfico de escravos para cidadãos britânicos
- 1834-8 – Emancipação para escravos do império britânico
- 1861-5 – Guerra Civil americana e a emancipação dos escravos
- 1900 – Primeira Conferência Pan-africana em Londres

1919 – Primeiro Congresso Pan-africano em Paris

1945 – Quinto Congresso Pan-africano em Manchester

1958 – Primeira Conferência Pan-africana no solo africano (GEISS, 1974, p. 14)

No congresso pan-africano que teve lugar em Manchester em 1945, ano em que a segunda guerra mundial tinha o seu fim, uma das grandes resoluções referia-se à necessidade da independência completa para os países africanos. Juntando-se ao movimento encontramos uma organização que no início do século vinte desempenhou um papel importante – quase que radical – contra a escravatura, a organização britânica os *Quakers* e outros grupos, que puderam dar uma assistência política ao movimento nacionalista africano.

Basicamente o movimento pan-africanista era liderado por negros que tinham tido a oportunidade de ter acesso à escola, especialmente à universidade, nas metrópoles; que tinham tido acesso aos princípios ocidentais formulados por John Locke, Rousseau, assim como pela revolução francesa, sobre liberdade. Aliás, no proto-panafricanismo, o conceito de luta contra a escravatura serviu de grande estímulo para a luta da independência nacional.

Em 1860 é lançada a “ideologia” pan-africanista por Alexander Crummel, um afro-americano. Em 1897 é fundada a Associação Africana por um grupo de africanos intelectuais e trabalhadores residentes na Grã-Bretanha. Temos a destacar duas personalidades que tiveram papel relevante, são eles: Henry Silvester Williams e Reverendo Joseph Masson, ambos das ilhas do Caribe. Conforme podemos ver na cronologia, em 1900 teve lugar em Londres a primeira Conferência Pan-africana. Esta conferência trouxe à ribalta os graves problemas que os negros na África ou noutros cantos do mundo sofriam. Chamou atenção a questão do racismo.

Voltando a nossa afirmação no início desta discussão sobre o pan-africanismo, reafirmamos que foi visto (segundo HERNANDEZ) como

movimento político-ideológico centrado na noção de RAÇA, noção que se tornou primordial para unir aqueles que a despeito de suas especificidades históricas são assemelhados por sua origem humana e negra. O movimento pan-africano surgiu com o mal-estar generalizado que ensaiava o tema de resistência à opressão, pensando na libertação do homem negro (HERNANDEZ, 2005, p. 138).

Esta situação vinha responder de forma clara à dimensão exploradora do colonialismo baseada na superioridade da raça branca. Hernandez caracterizará o movimento pan-africano de três formas: (1) movimento de elites escolarizadas nas universidades europeias e americanas; (2) movimento ligado a capitais europeias e à África da colonização inglesa; e (3) jornais, congressos, conferências, símbolos da resistência contra o colonialismo.

Marcus Garvey (1897 – 1940), jamaicano, um líder notável, inspirou alguns dos líderes africanos, entre eles Nkwame Nkruma. Era uma pessoa que teve oportunidade de viajar pelas capitais dos impérios colonizadores, assim como por outras partes do globo. Ele teve a oportunidade de constatar a vida deplorável que os afro-descendentes viviam. Assumiu como dever seu e dos outros negros que tiveram a possibilidade de estudar e melhorar as suas condições, liderar a luta pela libertação dos negros. Com a sua liderança cria-se a Associação Universal para o Aprimoramento do Negro (UNIA). A Associação procurará trazer a idéia da necessidade do fim do sofrimento dos negros mediante a educação como um dos fatores que ajudarão no domínio da técnica e da ciência; da luta contra o fatalismo dos negros para que a auto-estima galvanize as independências.

O movimento pan-africano teve as suas especificidades dependendo do império onde surgia. Ou seja, o movimento na Grã-Bretanha ganhou força diferente do que na França e também em Portugal.

Percorrendo a literatura disponível sobre a matéria em análise, procurando entender as influências em termos de correntes ideológicas que estavam em voga no ocidente, encontramos duas figuras interessantes: o primeiro é o príncipe de Daomé, **Tovalor Honenou** (1877 – 1936), “este, indignando-se com o aviltamento dos negros africanos, passou a pregar a **revolução** como forma de desorganizar o sistema colonial e, por isso, principal possibilidade para uma ruptura capaz de tornar viável a ‘evolução””(HERNANDEZ, 2005, p.149); o segundo é o Lamine Senghor, “estudante de Sorbonne, em 1922 aderiu ao Partido Comunista”. Este conclamou todos os colonizados pela França para se unirem pela Independência; recupera também a necessidade da unidade da raça e introduz um novo termo nas discussões: o imperialismo.

Senghor salientava que o negro vivia uma tripla opressão: como negro, como colonizado e como trabalhador. Quanto ao Comité, é significativo que comportasse no âmbito da luta contra o imperialismo as tendências independentista e assimilacionista. A primeira pregava a libertação e a emancipação da raça negra por meio de uma independência etapista definida pela consecução gradativa das liberdades democráticas nas colônias. Além disso, sublinhava a necessidade do surgimento de uma consciência negra. Já os assimilacionistas almejavam alcançar uma situação igualitária com os metropolitanos (no caso, franceses), adquirida pelo esforço e pela extensão dos benefícios da escolaridade formal. Vale reiterar que colonialismo, independência e consciência negra eram entendidos como um conjunto de temas convergentes negadores do imperialismo. Segundo eles, romper com o imperialismo era condição necessária para os africanos conquistarem a sua liberdade. (HERNANDEZ, 2005, p. 149/50).

Ficava assim evidente a influência que o movimento recebera da Revolução Russa de 1917, pois incorporava terminologia que não era usual nas declarações do pan-africanismo antes dessa. Assim, vejamos o extrato do discurso feito pelo Senghor no I Congresso Anticolonialista em 1927:

A opressão imperialista que nós chamamos de colonização e que chamais aqui de imperialismo é a mesma coisa: tudo isso não é senão capitalismo, é ele quem produz imperialismo nos povos metropolitanos.

Em conseqüência, os que nos nossos países sofrem da opressão colonial devem dar-se as mãos, ajudar-se mutuamente e juntar-se aos que sofrem dos malefícios do imperialismo mundial. É preciso destruí-lo e substituí-lo pela união dos povos livres. Basta de escravos. (ANDRADE, 1997, *apud* HERNANDES, 2005, p. 150)

As declarações do Senghor davam a direção que deveria ter o movimento pan-africano, e no V Congresso realizado em Manchester a terminologia usada por ele é assumida para além da condenação do Apartheid na África do Sul.

O pan-africanismo, apesar de não ter tido uma participação significativa das colônias portuguesas, influenciou sem dúvida o curso dos movimentos de libertação que levaram à independência dos seus países. Foi com a experiência do passado da resistência secular contra o colonialismo que entenderam a urgência da luta contra a ocupação imperialista. Longe de fugir das influências da teoria marxista assim como dos partidos comunistas, tornou-se aliado na luta contra o capitalismo e o imperialismo. O pan-africanismo aliava a questão da libertação do proletariado do mundo à questão específica da libertação do negro. A citação a seguir ilustra claramente esta situação:

é necessário forjar a solidariedade entre trabalhadores Brancos e Negros na luta contra o monstro do mundo, o imperialismo, que tem ameaçado a população do globo. Com vista a cumprir isso é necessária a batalha contra o fascismo, contra o movimento Klu Klux Klan, contra o chauvinismo e contra a doutrina da superioridade Branca; se os trabalhadores europeus ainda são infectados dessa idéia infortuna, não será possível o mundo livre do ônus do imperialismo. (GEISS, 1974, p. 329, tradução nossa)

## **1.2 A Luta de Libertação no contexto da Guerra Fria**

A ocupação colonial denominada pelos colonizadores de “descobertas” não pode ser vista como ocupação pacífica, mesmo que no início da ocupação tenha havido resistência em escala menor por causa do nível de organização social que os reinados possuíam, assim como pelo menor poderio militar que possuíam em relação aos ocupantes. A história da resistência moçambicana data da presença do colono em 1498. Mas a nossa análise restringir-se-á ao período que vai desde a Conferência de Berlim de 1885, início do período da ocupação efetiva.

O território que hoje é denominado Moçambique teve várias formas de ocupação colonial, da expedição terrestre que vai desde o território angolano a Moçambique às expedições via fluvial aproveitando-se dos rios navegáveis e do mar que banha toda a costa oriental do país. Para além da presença colonial portuguesa, Moçambique foi fustigado por comerciantes indianos e árabes que vinham vender especiarias e acabaram se fixando no território.

O conflito sobre a ocupação colonial não deve ser visto somente na dimensão entre colonos e os africanos, mas, também, deve ser compreendido no conflito entre “reinados” ou “impérios” pela disputa de diferentes interesses. Um dos interesses foi a luta pela escravatura, assim como pelo domínio dos pontos de acesso ao comércio de escravos. A diversidade dos povos que constitui o território moçambicano – diversidade em termos religiosos, organização social, cultural e outras – trazia também a diversificação dos interesses entre eles, chegando a que “ora se uniam ou entravam em disputa, definindo o ascenso ou o declínio” (HERNANDEZ, 2005, 2005, p. 592).

A estratégia colonial de ocupação de Moçambique insere-se dentro da estratégia da ocupação da África Austral pelos impérios britânico e português,

levando a que o desenvolvimento econômico da parte sul de Moçambique fosse dependente em grande medida da África do Sul e o Centro de Moçambique dependesse do Zimbabwe.

A África Austral é uma região altamente rica em minérios, em terras aráveis, em rios; isso lhe confere potencialidade maior no que diz respeito a conflitos. É a região que viu nascer o prolongamento do nazismo em 1948 quando o Partido Nacional ganha as eleições e proclama o **apartheid** como forma de regime. Esta situação replicava o nazismo e o fascismo que acabavam de ser derrotados na Europa – seria como que mudança de localização do nazismo. Este sistema/governo será aliado do regime do Estado Novo de Portugal.

Anteriormente a estes acontecimentos, fazendo-se valer de seu poderio, o regime português,

Acompanhando, em fins do século XIX, o término do tráfico negreiro, deu-se o deslocamento do eixo econômico do norte para o sul de Moçambique (inclusive com a transferência da capital da ilha de Moçambique para Lourenço Marques), reforçado pela descoberta de ouro em Lydenburg, a leste do Transvaal, e dos diamantes Kimberley. Em 1875 o processo migratório iniciado na década de 1850 intensificou-se, sendo a exportação de mão-de-obra institucionalizada, conforme o acordo firmado entre o governo português e a Wittwaters Rand Native Labour Association. O número de trabalhadores saídos de Moçambique para a África do Sul e demais países vizinhos para o plantio de algodão e a construção do porto de Durban e das primeiras linhas férreas cresceu significativamente depois de 1885. (HERNANDEZ, 2005, p. 593/4).

Para este trabalho as chefaturas locais desempenharam um papel importante na medida em que, para além da intermediação entre estes com os portugueses, negociavam facilidades de trânsito da mão-de-obra. Portugal, forçado a ocupar efetivamente o território por conta da Conferência de Berlim, investiu nisso toda a máquina administrativa, militar e ideológica. Esta ação dos portugueses contou com a estratégia de passar algumas responsabilidades a companhias majestáticas, o que veio a ser abolido com o Estado Novo de Salazar.

A exploração aos moçambicanos via venda da mão-de-obra à África do Sul, assim como a agricultura forçada nas grandes plantações dos colonos em detrimento das plantações familiares; as prisões compulsórias para o trabalho forçado denominado “chibalo”, a política do indigenato levada ao extremo por

António Enes, revelaram-se racismo camuflado levando a que a divisão administrativa fosse em “circunscrições” e “regedorias” para os indígenas e para os colonos uma divisão administrativa em “Freguesias”. Os indígenas eram facilmente identificados como o “exército” de reserva para o trabalho forçado.

Estes e outros aspectos constituem de qualquer forma a afronta à dignidade humana; as contestações como forma de luta contra o colonialismo foram aparecendo e

ainda no decorrer da década de 1920 foram registrados levantes rurais em Angoche, Erati e Moginqual, ao norte de Moçambique. Não poucas vezes, a insatisfação era manifestada por símbolos culturais como cantigas de trabalho e provérbios que desafiavam os mecanismos próprios do sistema colonial. A eles se somaram novas formas culturais como as danças de trabalho, levadas pelos migrantes que haviam trabalhado na África do Sul. Por sua vez, merece destaque a revolta de Santaca, em 1932, como consequência da oposição dos trabalhadores agrícolas ao trabalho forçado do cultivo de algodão. Outros movimentos resultavam de não-pagamento de impostos pelos baixos preços obtidos com a venda do algodão ou mesmo contra o imposto “indígena”. (HERNANDEZ, 2005, p. 598)

A revolta dos trabalhadores rurais era acompanhada também por trabalhadores urbanos, tais como estivadores e outros trabalhadores pertencentes ao grupo de assimilados. O sentimento de exploração era generalizado dentro destes grupos. A classe operária era bastante incipiente, mas, por causa da sua condição urbana, acabou liderando, juntamente com alguns assimilados indignados pela exploração, o processo de libertação anticolonial.

A ação urbana de reivindicação contra o colonialismo é partilhada por Hernandez como uma manifestação ligada também às “elites culturais” aliadas aos trabalhadores, brigando constantemente contra as formas variadas de exploração e opressão colonial. Esta elite soube, através de jornais, revistas, agremiações culturais<sup>38</sup>, lutar contra o colonialismo. Nestas manifestações

---

<sup>38</sup> “Praticamente ao mesmo tempo, como no sul dos Estados Unidos, no sul da África e por todo o continente africano, as ‘elites culturais’ de Moçambique partilharam com os trabalhadores rurais um sentimento de indignação, ainda que resultasse em graus variados de radicalismos, apresentando certa ambivalência, ora pendendo para um discurso reformista, ora para uma negação dos mecanismos fundamentais do sistema colonial, sobretudo o trabalho forçado, a cultura obrigatória, a cobrança de impostos e o funcionamento dos *prazos*. Formavam associações, clubes negros, jornais (desde 1885, com a *Gezeta do Sul* e o *Clamor Africano*), equipas desportivas agrícolas (como a Cooperativa Agrícola de Tsombeni), o Grupo Desportivo Africano do Sábie e o Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique (Nesam). Tinham como objetivo constituir espaços de ‘diálogo racial e cultural’ onde podiam ser discutidas questões

encontramos as igrejas protestantes<sup>39</sup> a assumirem um papel de relevo no processo de descolonização através de um engajamento sem precedente. Muitos líderes africanos da época do pan-africanismo, das lutas de libertação, tiveram uma formação religiosa. Em Moçambique o primeiro presidente do movimento que liderou a independência, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Eduardo Mondlane, era presbiteriano.

Foi com estas e outras manifestações e à luz das experiências adquiridas pelos moçambicanos nos países vizinhos que acabavam de ascender à independência do império britânico, que despontaram partidos políticos como a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), sob a liderança de Adelino Guambe, fundado em Salisbury (atual Harare) em 1960; a Mozambican African National Union (MANU), liderado por C. Mahal, fundado em Tanganyika em 1961, e a União Africana de Moçambique (UNAMI), fundada em Niassalândia (atual Malawi) em 1961. Estes partidos constituirão a base organizada e unida de resistência ao colonialismo, que em 1962 sob a liderança de Eduardo Chivambo Mondlane<sup>40</sup> decidem unir-se e criar a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

A FRELIMO, fundada em 1962, um movimento eminentemente camponês/urbano, com pessoas oriundas de diversas partes do território moçambicano, com matizes culturais, religiosos, políticos e ideológicos diferentes, assim como quanto à origem social, iniciarão a luta armada de libertação em

---

relativas ao preconceito racial, à importância das culturas tradicionais africanas dos povos de Moçambique e ao significado da história de Moçambique, antes e desde a opressão portuguesa. Em 1909, foi criado o Grêmio Africano de Lourenço Marques e, dois anos depois, o jornal *O Africano*, de Lourenço Marques, constituindo-se porta-voz contra o colonialismo e em defesa dos 'indígenas', além de ressaltar as injustiças que também se estendiam sobre os 'rebotalhos brancos', isto é, os imigrantes portugueses comuns, chamados 'mumadji'(...) dando lugar ao Brado Africano (1919)(...) O Brado africano não se deixou intimidar, continuando a publicar artigos que denunciavam a opressão e a violência do governo colonial. Em 1936 o salazarismo condenou-o ao silêncio." (HERNANDEZ, 2005, p. 599/600)

<sup>39</sup> Podemos destacar: Igreja Metodista Episcopal (hoje Igreja Metodista Unida), A Igreja Metodista de Londres (Igreja Metodista Wesleyana), Igreja Missão Suíça (hoje Igreja Presbiteriana de Moçambique) e leigos e clérigos de diferentes ordens religiosas da Igreja Católica.

<sup>40</sup> Eduardo Mondlane, era filho de camponês e chefe. Foi educado na Missão Suíça em Mause na Província de Gaza, mais tarde no Khovo, onde, para além de estudar, era empregado de um dos missionários suíços. Mais tarde foi estudar na Missão Metodista Episcopal de Cambine na Província de Inhambane, onde fez o curso de agricultura básica. Estudou na África do Sul de onde veio a ser expulso; estudou em Portugal e, mais tarde, nos Estados Unidos, onde fez o Doutorado em Antropologia. Depois dos estudos trabalhou nas Nações Unidas, no Comité de Descolonização.

1964, depois do fracasso de várias tentativas de fazer ver o regime português que a melhor via para a independência de Moçambique seria a não derramamento de sangue.

O desencadeamento da luta armada de libertação nacional no dia 25 de setembro de 1964 ocorre no momento em que as relações no mundo eram regidas pela bipolaridade entre o Leste (representado pela URSS) e o Oeste (representado pelos EUA) denominado Guerra Fria. Portugal, aliado “natural” do Ocidente, era tolerado pelas potências ocidentais, apesar das constantes denúncias acerca das condições desumanas a que os moçambicanos eram submetidos. A FRELIMO, consciente da necessidade de fazer triunfar a luta pela independência, procurou apoio nos países do Leste (socialistas) da Europa, movimentos de solidariedade nos Estados Unidos e na Europa, além de na China e URSS.

Crescente influência do pensamento socialista da FRELIMO foi igualmente alimentada pela conjuntura internacional da Guerra Fria. Embora os países ocidentais não apoiassem formalmente o sistema colonial, mantinham uma posição ambígua em relação à ‘especificidade luso-tropical’, útil à sua confrontação com o bloco de Leste. Parceiros de Portugal na NATO, os Estados Unidos e os parceiros europeus se recusaram o apoio militar às lutas armadas de libertação e se limitavam a autorizar ações de ajuda humanitária por organizações não-oficiais (CABAÇO, 2007, p. 419)

A dinâmica da Guerra Fria foi trazendo no seio da FRELIMO a discussão sobre o tipo do Estado a ser edificado. Através da estratégia da relação constante entre os militares (combatentes guerrilheiros) e camponeses, foi ficando clara a necessidade de no processo da luta procurar-se vencer alguns males que poderiam prejudicar o Estado Independente. Era necessário aprofundar o conceito de Unidade Nacional, pois a concepção de tribo, da etnia (que às vezes criava fissura entre os camaradas) era ainda muito viva. Havia necessidade de construir UNIDADE NACIONAL, como plataforma do nascimento do Estado-Nação.

O ano de 1969 constitui o primeiro grande teste da FRELIMO. Eduardo Mondlane, líder do movimento, em circunstâncias ainda por esclarecer, é assassinado, trazendo à luz do dia a discussão que já se fazia sentir, isto é, a questão da existência de dois grupos: os **revolucionários** e os **reacionários**. A discussão era em torno da estratégia de luta, quem devia participar da luta?

Quem era o inimigo? Que ideologia a seguir? Estas questões não foram resolvidas ao longo da luta armada nem no pós-independência; as contradições teimaram e teimam em permanecer como forma da construção de uma sociedade.

A FRELIMO, não descurando da relação luta armada e aprender ler e escrever (na medida em que grande parte dos guerrilheiros que aderiam as fileiras da frente eram analfabetos), cria o Instituto Moçambicano<sup>41</sup> para ser o espaço de “forja” e de sistematização do conhecimento através de saber ler e escrever. Muitos freqüentaram cursos naquele estabelecimento, assim como muitos saíram para o campo político-militar e para as grandes universidades nos EUA, na Europa, URSS e outros. A crise que levou à morte do líder da FRELIMO atingiu também o Instituto, levando a que fosse reestruturado com maior enfoque em cursos de curta duração e cursos mais técnico-profissionalizantes.

O campo de treinamento político-militar de Nachingwea, na Tanzânia, era visto pela liderança da FRELIMO como a grande escola, o ponto de partida para forjar o HOMEM NOVO. Além de Nachingwea, as zonas libertadas (espaços geográficos do território moçambicano que era administrado pela FRELIMO após a conquista) constituíam também a grande escola. É nesse sentido que a FRELIMO apostou no modelo das zonas libertadas para que no período pós-independência fosse a base da organização do Estado. Um testemunho de Cabaço é assim relatado:

Quando visitei o campo em junho de 1974 cerca de 5.000 jovens de ambos os sexos estavam em treinamento militar e político, participando nos trabalhos de manutenção e construção. Ali aprendi por que os dirigentes da FRELIMO chamavam a Nachingwea a ‘nossa universidade’, a escola de vida onde se ‘criavam relações de

---

<sup>41</sup> Janeth Mondlane dá o seu testemunho afirmando: “Quando o Dr. Mondlane e eu estivemos em Moçambique em 1960 e 1961, recebemos a visita de muitos jovens moçambicanos que queriam estudar. Muitos deles conseguiram frequentar escolas nocturnas, outros conseguiram fazer a 4ª classe mas não tinham dinheiro para fazer estudos secundários. Tendo conseguido obter um fundo secreto para bolsas de estudo conseguimos ajudar alguns, porem um número reduzido. Quando se formou a FRELIMO em 1962 decidimos que os jovens moçambicanos tivessem mais oportunidade de estudar.

Primeiramente, 3 jovens foram enviados estudar em escolas secundarias fora de Moçambique, mas esta experiencia não deu bons resultados porque a mudança foi demasiado súbita para estudantes que mal tinham terminado a escola primaria. Assim a ideia seguinte foi a de se criar um internato em Dar-El-Salam. Foi possível arranjar dinheiro nos Estados Unidos para construir um edifício, este no qual nos encontramos. O edifício acabou de construir-se nos fins de 1964, e o primeiro grupo de estudantes imediatamente foi instalado” (MONDLANE, J., in : ZAWANGONI, S. 1999, anexos)

tipo novo; onde se forjava a unidade nacional; onde estava a gestação de um homem novo por oposição ao 'Homem Velho' (resultante do contato com o colonialismo) que deveria dar corpo a uma nova 'identidade moçambicana'. (CABAÇO, 2007, p. 413).

Como em qualquer luta, a contradição estava sempre presente; se, por um lado, a luta era vencer o colonialismo, criar novas estruturas de governação e um novo modelo de "sociedade", onde a justiça e os recursos financeiros são colocados ao bem dos cidadãos, havia, por outro, aqueles que acreditavam que o caminho mais correto era a simples substituição do colono nos destinos do país. A discussão era como é que o novo modelo de sociedade iria se materializar? A FRELIMO, mesmo durante a luta armada de libertação (mesmo que de forma difusa), optará por um modelo socialista como aquele que melhor expressaria os anseios das populações. Esta opção é fruto da experiência da luta e do sofrimento, assim como da conjuntura internacional da Guerra Fria.

### **1.2.1 Sociedade Nova e Homem Novo**

As experiências das independências dos países africanos colonizados pela Grã-Bretanha, França e Bélgica constituíam desafio para o projeto que a FRELIMO queria levar adiante. Estes países acabavam de ascender à independência, tinham grandes desafios de ponto de vista da organização do Estado. Era necessário fazer chegar a presença da administração estatal aos locais aos quais o colonialismo nunca tinha conseguido lá estar. Para além deste aspecto, era a necessidade da criação de uma consciência nova entre as populações; fazer com que se perceba que a independência significa maior responsabilidade de cada cidadão. Isso fez com que as novas autoridades dedicassem maior parte do seu tempo à conscientização e educação dos cidadãos.

Moçambique é circundada por países que foram colonizados pela Grã-Bretanha, com outro modelo imperial, onde não foi implantada a política de assimilação como aconteceu na colonização portuguesa, onde se valorizou a cultura indígena. Estes elementos acabaram influenciando os moçambicanos que emigraram para os países vizinhos e conseqüentemente na formação de uma consciência de luta com esse cariz. A Tanzânia, a base segura e retaguarda da luta moçambicana sob a liderança do Presidente Julius Nyerere (o Nwalimo),

assumiu uma opção socialista do tipo **Ujamaa**<sup>42</sup> enraizado na cultura tanzaniana. Para este a sociedade nova passava necessariamente pela valorização dos aspectos que dignificam o tanzaniano como um ser solidário com uma cultura específica.

O conceito de Sociedade Nova/Homem Novo é um conceito que encontramos nos textos de Karl Marx quando ele aborda a questão da influência que o meio social exerce no indivíduo. O homem novo que se relaciona com os outros seres sociais.

a consciência é, antes de tudo, mera consciência do meio sensível mais próximo e consciência de uma interdependência limitada com as demais pessoas e coisas que estão situadas fora do indivíduo que se torna consciente. (MARX; ENGELS, 2004, p. 23).

A consciência humana brota das relações entre pessoas, brota das relações que constrói com o outro. A FRELIMO tinha consciência deste dado, daí a convicção que tinha da necessidade da transformação do **homem tradicional**, assim como da transformação do **homem da mentalidade colonial**, onde as novas relações humanas de solidariedade, de compreensão, de fraternidade se afirmam.

Para a construção da Nova Sociedade e do Homem Novo a FRELIMO esboça uma lista enorme de aspetos a serem vencidos para que a sociedade nova tenha lugar; são eles: o tribalismo, o regionalismo, o racismo, o individualismo, corrupção, a superstição. Estes aspectos aparecem de uma forma mais clara no período que antecede à morte de Eduardo Mondlane em fevereiro de 1969. O que se percebe é que a contradição existente no seio da frente produziu fissuras que fez com que, após a morte de Mondlane, não tenha mais sido possível a convivência das duas “alas” em confrontação. Isso levou a que o então vice-presidente (a pessoa que logicamente deveria assumir a direção dos destinos da luta) não assumisse. Como saída a FRELIMO nomeia Samora Machel que, na altura, era chefe do departamento de defesa, membro juntamente com Urias Simango e Marcelino dos Santos, membros do “triunvirato” que dirigiu a Frente, após a morte de Mondlane, para liderar a organização. Ele irá dar

---

<sup>42</sup> Ujamaa: termo em Swahili; conceito introduzido por Julius Nyerere que significa socialismo africano baseado no conceito de família alargada que é característica da família em África.

seguimento à concepção da Sociedade Nova e Homem Novo que se iniciara na era Mondlane.

Conforme nos referimos anteriormente, as zonas libertadas, laboratório por excelência das idéias, do modelo de Estado-Nação a construir, foram sujeitas a vários experimentos, mas uma das grandes preocupações era a forma com que os guerrilheiros deveriam ser diferentes, distintos em relação ao comportamento do soldado português, na medida em que ele (guerrilheiro) incorporava ou deveria incorporar uma nova mentalidade rumo à sociedade nova. Para este, a razão da luta era o povo explorado, colonizado, ao paço que para o soldado português a razão da guerra era para continuar a exploração; pois o soldado português era um homem alienado, para ele não existindo verdadeiras relações humanas. Para nos ajudar a entender e explicar, Mézaros<sup>43</sup> diz:

O “verdadeiro homem” – a “verdadeira pessoa humana” – não existe realmente na sociedade capitalista salvo em uma forma alienada e reificada na qual encontramos ele como “trabalho” e “capital” (propriedade privada) opondo-se antagonicamente. (MÉSZAROS, 2006, P. 106)

A luta armada de libertação devia levar à superação desta situação.

O processo de emancipação que estava em curso tinha em frente o grande desafio da massificação da luta e a questão do índice elevado de analfabetismo. Como superar a tradição para que a modernidade ajude no alavancar na compreensão da razão da luta?

A educação nas zonas libertadas também será um fator de unidade assim como da construção do Homem Novo. Ela ajudará os combatentes a aprofundar a sua consciência de explorados na medida em que a realidade social, histórica, cultural, e não só, constituíam a sala de aulas onde o combatente e o camponês interagiam constantemente.

A própria existência social do homem, que até aqui era enfrentada como algo imposto pela natureza e a história, é, de agora em diante, obra livre sua. Os poderes objetivos e estranhos, que até aqui vinham imperando na história, colocam-se sob o controle do próprio homem. Só a partir de então ele começa a traçar a sua história com plena consciência do que faz. E só daí em diante as causas sociais postas em ação por ele começam a produzir predominantemente, e cada vez em maior medida, os efeitos

---

<sup>43</sup> MÉSZAROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006

desejados. É o salto da humanidade do reino da necessidade para o reino da liberdade. (ENGELS, 2003, p. 65)

A construção de uma nova sociedade é concretizada pela ação humana que transforma a sua “condição objetiva” e da realidade concreta, as relações de “produção e de reprodução”, negação da velha sociedade numa atuação consciente e engajada do Homem Novo.

A discussão aqui está em torno da questão da essência humana discutida por Marx nos seus vários textos. Uma essência que se revela a partir do trabalho, do “agir sobre a natureza, transformando-o”. Nos textos de Marx (*Manuscritos Econômico-Filosóficos 1844, Teses sobre Feuerbach e Ideologia Alemã*) encontramos a evolução do seu pensamento sobre a concepção do Homem. Esta evolução vai desde a visão “metafísica abstrata” à relação teoria e prática (práxis). Sim a essência do Homem se manifesta na sua contradição, na sua existência, é o conjunto das relações que estabelece com o outro. “[...] um fenômeno social que, por sua vez, é fundamentado e explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 228)

O Homem, ser social que transforma o seu meio, que a partir das relações sociais e de produção se cria e se recria. Chê Guevara num dos textos que escreve estando em África resgata a concepção de Marx de Homem na sociedade capitalista, que considera o Homem Velho; reafirma o carácter alienado do Homem na sociedade capitalista e a necessidade de libertá-lo dessa alienação. Ele constrói a concepção do Homem Novo, “consciente, individual e coletivamente em todos os mecanismos de direção e produção”<sup>44</sup> necessitando constantemente da educação técnica e ideológica.

O Homem no socialismo não está livre das contradições, pois está em constante luta com a velha sociedade, com o Velho Homem para se libertar do trabalho alienado construindo um trabalho social.

Os meios de produção pertencem à sociedade e a máquina é apenas a trincheira onde o dever é cumprido. O homem começa a libertar seu pensamento da obrigação penosa que tinha de satisfazer suas necessidades animais através do trabalho. Ele começa a se ver retratado em sua obra e a compreender sua magnitude humana através do objeto criado, do trabalho

---

<sup>44</sup> GUEVARA, Chê. O socialismo e o Homem em Cuba, [www.marxists.org/portugues/guevara/1965/03/homem\\_cuba.htm](http://www.marxists.org/portugues/guevara/1965/03/homem_cuba.htm) (capturado, 30.11.2009)

realizado. Isto já não significa deixar uma parte de seu ser em forma de força de trabalho vendida, que não lhe pertence mais, mas significa uma emanação de si mesmo, uma contribuição à vida comum, em que se reflete; o cumprimento do seu dever social. (GUEVARA, 1965, p. 8)

A construção do Homem Novo acontece ao mesmo tempo em que o modo de produção se transforma, é um acontecimento que se dá em simultâneo ao primeiro. Neste sentido assume-se a dimensão da contradição permanente, ou seja, do conflito permanente nas relações sociais que acontece entre o velho e o novo Homem ou entre a velha (capitalista) e a nova (socialista) Sociedade. A Sociedade velha tem hábitos egoístas do capitalismo, ela precisa ser negada e superada pelo homem novo, socialista, consciente da sua condição social, transformador da natureza e do meio onde ele vive.

No primeiro Seminário organizado pelo Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO em Dezembro de 1968, no seu discurso de abertura, o Presidente do movimento, Eduardo Mondlane, irá chamar atenção da necessidade da educação na medida em que é ela que permite o domínio da ciência para que a luta avance, visto que “A luta moderna é uma luta científica. Como tal ela tem que ser dirigida por indivíduos com um mínimo de conhecimento científico”. (CONFERENCIA DO DEC, 1968, p. 4).

Por sua vez, Samora Machel, Presidente da FRELIMO após o assassinato de Mondlane, na II Conferencia do DEC, na perspectiva de olhar a educação, não só no processo de luta, mas para o período da independência, conclama-a a ser a educação revolucionária onde se formam novas mentalidades com novo comportamento fruto do Homem Novo e Sociedade Nova. Assim afirma:

a educação para nós não significa ensinar a ler e escrever, fazer dum grupo uma elite de doutores, sem relação directa com os nossos objectivos. Por outras palavras, assim como fazer luta armada sem se fazer revolução, também se pode ensinar sem se educar de uma maneira revolucionária. Não queremos que a ciência sirva a enriquecer a minoria, oprimir o homem e retirar a iniciativa criadora das massas, fonte inesgotável do processo coletivo. Cada um de nós deve assumir com o ensino as suas responsabilidades revolucionarias. Conceber o livro, estudo, como um instrumento ao serviço exclusivo das massas. Ver no estudo uma tarefa revolucionaria, que deve ser combinada com as tarefas revolucionarias de produção e combate. Aquele que estudou deve ser o fósforo que vem acender a chama que é o Povo. (...) A educação deve preparar-nos a assumir a nova sociedade e as suas exigências. A Educação deve dar-nos uma personalidade

moçambicana, que sem subserviência alguma, assumindo a nossa realidade, saiba, em contacto com o mundo exterior, assimilar criticamente as idéias e experiências de outros povos, transmitindo-lhes também o fruto da nossa reflexão e prática. Necessitamos de uma consciência de responsabilidade e solidariedade colectivas, livre de todo o individualismo e corrupção. (MACHEL, 1970, p. 36).

A preocupação é que a educação, tanto no processo da luta pela independência, assim como no pós-independência, seja motor na criação de um Homem Novo, solidário, consciente da sua realidade social e que constantemente busca a superação da exploração.

### **1.3 A independência no contexto da Guerra Fria**

Um dos legados da segunda Guerra Mundial foi a produção de dois blocos distintos liderados, por um lado (Ocidente), pelos Estados Unidos de América, e, por outro (Leste), pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

As desavenças havidas em 1946 por causa da discórdia em torno do pedido feito por Irão para que fossem retiradas as tropas aliadas (pedido recusado); a guerra civil grega no mesmo ano com o apoio dos países do leste europeu (esquerda) pelo não retorno da monarquia ao poder, levou à intervenção da Grã-Bretanha para manter a Grécia sob o domínio do Ocidente. “A Guerra Fria nasceu da incapacidade de compreensão, por parte dos anglo-saxões, das motivações que moviam seus adversários”. (SEISTENFUS, 2004, p. 53)

Os fatos descritos no parágrafo anterior juntam-se ao fato de os partidos políticos que resistiram terem ascendido ao poder (Bulgária, Tchecoslováquia, Hungria, Romênia e Albânia), assim como a disputa em torno da Turquia. O ano de 1947 será o ano da ruptura para o estabelecimento dos dois blocos. A partir dessa data a disputa entre os dois blocos foi muito clara em torno do domínio do nosso planeta.

Pela necessidade de fazer valer o seu poderio, os dois países líderes dos blocos tomaram ações “espetaculares”. Os EUA, por seu Presidente Truman, com a doutrina da contenção, cria o Plano Marshal com a finalidade de apoiar financeiramente os países europeus assolados e destruídos pela guerra. Em 1949 a URSS lidera o ressurgimento da III Internacional Comunista, cria uma organização econômica para os países do leste, a COMECON. No mesmo ano

(1949), sob a liderança dos EUA, nasce a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), uma organização militar, civil e ideológica para a defesa dos interesses do Ocidente.

A Revolução de 1917 acalentava o sonho de um mundo solidário. Muitos movimentos de libertação do proletariado ganharam maior identidade e, nesta altura, depois da Guerra, sentiram maior apoio dado pelo governo de Moscou na medida em que o Ocidente dava mais apoio ou privilégio aos impérios colonizadores.

Podemos dividir a Guerra Fria em quatro momentos, a saber: (1) o início da Guerra Fria- 1945/1953; (2) o degelo – 1953/1962; (3) a distensão – 1962/1977; e (4) o fim da bipolarização – 1977/1991.

O movimento Pan-africano atravessou os primeiros dois períodos da Guerra Fria; o movimento de libertação em Moçambique toma forma nos finais do segundo período e vai até a distensão.

Afinal o que de fato marcou este período? Foi o momento em que havia uma procura constante de diálogo, acordos que evitassem uma confrontação armada direta entre os blocos foram assinados. É o período dos grandes tratados: em 1963, assinatura do tratado contra testes nucleares; em 1967, o tratado que declarava o espaço como zona desmilitarizada, livre de testes nucleares; 1968 foi o ano da conclusão do tratado de não proliferação de armas nucleares; 1972, o término das negociações do **Strategic Arms Limitation Talks**. Esta série de acordos concluídos e assinados encorajou a possibilidade da coexistência pacífica.

Apesar desta situação favorável da pacificação internacional, a agenda dos assuntos do terceiro mundo, especialmente dos países que ainda estavam sob o domínio colonial, quase ou nada foi contemplado. Poucas ações foram feitas para que a colonização não continuasse. Podemos destacar o esforço da comunidade internacional, especialmente das Nações Unidas, no processo da descolonização, no qual o Conselho de Segurança tomou várias resoluções<sup>45</sup> nesse sentido, assim como o Movimento dos Não Alinhados<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> Resolução nº 180 de 31 de julho de 1963; Resolução nº 183 de 11 de dezembro de 1963 acusando Portugal de intensificação militar contra a população africana sob a sua jurisdição

A disputa entre os blocos estava latente, o controle e domínio pelas áreas de “influência” foram determinantes para o apoio ou não aos movimentos de libertação. A URSS, em nome da solidariedade dos povos oprimidos pelo capitalismo e imperialismo internacional, apoiava claramente os movimentos de libertação, inclusive a FRELIMO em Moçambique. Este apoio custou à independência um “preço” muito alto pelo fato de Moçambique estar situado na zona Austral de África, ponto de convergência e disputa de recursos pelos blocos. Os EUA, a França, a Grã-Bretanha, Alemanha e outros países ocidentais aliam-se a Portugal contra a autodeterminação de Moçambique e Angola. Essa aliança representou para Portugal o apoio em termos armamentista e morais nos fóruns internacionais.

Pela necessidade da proteção das riquezas na África do Sul, Namíbia, Angola, Moçambique, República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Zimbábue gerou-se na zona da África Austral uma situação desconfortável para o

---

territorial; Resolução nº 218 de 23 de novembro de 1965 liderada por 32 países africanos acusando Portugal de não cumprir a resolução nº 180 de 1963 intensificando ações militares contra a população indefesa; Resolução nº 221 de 9 de abril de 1966 decretando sanções contra a Rodésia do Sul. Mais informações sobre documentos aprovados por órgãos das Nações Unidas relativas ao processo da descolonização podem ser adquiridas no site: [www.guerracolonial.org/specific/guerra\\_colonial/documents\\_onu/un.swf](http://www.guerracolonial.org/specific/guerra_colonial/documents_onu/un.swf) (capturado 26.04.2009)

<sup>46</sup>“Em meados da década de 50 persiste a dificuldade na instauração da coexistência pacífica e mantêm-se os conflitos localizados em zonas estratégicas.

Neste contexto há a afirmação de uma corrente de opinião pacifista e anticolonialista por parte dos países do Terceiro Mundo, nascidos da descolonização. Estes apresentam-se como uma “terceira” via, uma alternativa aos blocos capitalista e comunista. Cientes dos seus interesses comuns, os países saídos da descolonização, cedo se esforçam por estreitar os laços que os unem e por marcar uma posição na política internacional.

Assim, é convocada uma conferência – Conferência de Bandung – potenciadora da constituição de um movimento, desencadeado por países de independência recente e descomprometidos com qualquer um dos dois blocos geoestratégicos. Este movimento condena o colonialismo, rejeita a política de blocos, apela à resolução pacífica das divergências internacionais e à proclamação da liberdade e igualdade de todos os povos e nações.

A mensagem de Bandung foi tomando corpo através de sucessivos encontros internacionais que desembocaram na criação do Movimento dos Não-Alinhados, na conferência de Belgrado. Nehru da Índia, Nasser do Egito e Tito da Jugoslávia foram os seus grandes promotores, empenhando-se no estabelecimento de uma via política alternativa à bipolarização mundial.

No início da década de 60 há o incremento desta terceira força pela adesão maciça de numerosos países do Terceiro Mundo, membros da ONU.

Apesar de não se aliarem nem à Rússia nem aos EUA esta política não é neutral, procurando sim defender “uma política activa, positiva e construtiva” com vista ao estabelecimento da paz mundial.

Na prática, a actuação política do Movimento foi predominantemente a nível da luta contra o colonialismo. É este grupo que transforma a Assembleia Geral da ONU numa tribuna onde se debatem e se condenam as actuações dos franceses na Argélia, dos portugueses em Angola e Moçambique ou dos americanos no Vietname”. ([www.exames.org/apontamentos/Hst/historia-tema12-2\\_2.doc](http://www.exames.org/apontamentos/Hst/historia-tema12-2_2.doc)) (capturado a 26.04.2009)

Ocidente na medida em que a nível do terreno o confronto com o Leste estava claro mas a nível da ONU várias resoluções que condenavam Portugal, assim como África do Sul do Apartheid, eram aprovadas, mesmo que não fossem aplicadas. Jeffrey Sachs<sup>47</sup> afirma que,

assim que terminou o período colonial, a África tornou-se um peão da Guerra Fria. Alguns participantes ocidentais na Guerra Fria e operacionais da CIA e das suas contrapartes na Europa opuseram-se aos líderes africanos que pregavam o nacionalismo, que procuravam ajuda da União Soviética ou que exigiam melhores termos nos contratos dos investimentos ocidentais nos minérios africanos e nas reservas energéticas. Em 1960, numa demonstração das abordagens ocidentais à independência africana, a CIA e operacionais belgas assassinaram o carismático primeiro-ministro do Congo, Patrice Lumumba, instalando em seu lugar o tirano Mobutu Sese Seko. (SACHS, 2006, p. 285).

Mais ainda,

Em 1980, os Estados Unidos apoiaram Jonas Savimbi na sua violenta insurreição contra o governo de Angola, com base no argumento de que Savimbi era um anticomunista, quando na verdade se tratava de um criminoso violento e corrupto. Os Estados Unidos apoiaram o regime de *apartheid* da África do Sul durante muito tempo, e deram apoio tácito quando esse regime armou as insurreições da violenta Renamo, no vizinho Moçambique. Houve mão da CIA no sangrento derrube do Presidente do Gana, Kwame Nkrumah, em 1966. De facto, quase todas as crises políticas africanas – Sudão, Somália e uma mão-cheia de outros países – têm uma longa história de intromissão ocidental entre as suas inúmeras causas (SACHS, 2006, p. 285).

Moçambique torna-se independente de Portugal a 25 de junho de 1975, num clima de hostilidade por parte de grupos de colonos privilegiados e que, na estratégia ocidental, terão a base de apoio da Rodésia (atual Zimbabwe) e África do Sul, países que eram liderados por governos racistas representantes dos interesses do Ocidente. Se por um lado o governo do país recém independente dava sinais claros de uma tendência de adesão ao socialismo, por outro, no III Congresso da FRELIMO, o primeiro realizado no Moçambique independente, em fevereiro de 1977, a Frente de Libertação de Moçambique transforma-se em partido político marxista-leninista.

---

<sup>47</sup> SACHS, J., *O fim da Pobreza, como consegui-lo na nossa geração*. Tradução de Paulo Tiago Bento, 1ª edição, Lisboa, Casa das Letras, 2006

A opção marxista anunciada pela FRELIMO trouxe desconforto para o Ocidente, pois a ameaça à sua zona de influência política era clara. Em um discurso histórico o então Presidente da República de Moçambique, Samora Machel, em cumprimento da Resolução das Nações Unidas de 1966 referente a sanções econômicas à Rodésia, declara o encerramento das fronteiras entre os dois países. Rodésia, país dependente dos portos moçambicanos, especialmente o porto da cidade da Beira, para a recepção de combustível, assim como para o escoamento de seus produtos, sentiu o impacto dessa medida. Além desta medida, o governo de Moçambique iniciava claramente a dar abrigo aos movimentos que lutavam pela libertação da Rodésia.

Para contrapor-se a esta situação os regimes da Rodésia e da África do Sul formam e armam grupos de desestabilização da África Austral<sup>48</sup>, e Moçambique foi um dos alvos ao dar abrigo aos militantes do ANC (African National Congress) movimento antiapartheid que mais tarde em 1994 ascendeu ao poder pondo fim à era do apartheid naquele país.

O processo de desestabilização deixou milhões de moçambicanos na situação de refugiados e de deslocados. As infra-estruturas econômicas e sociais foram destruídas. Os dois regimes racistas, a pretexto de estarem a perseguir os guerrilheiros que lutavam pela sua independência, invadiram e bombardearam tudo, inclusive as populações.

A África Austral acabava de ter dois países independentes (Angola e Moçambique), com um alinhamento claro com os países socialistas. Angola, com a independência proclamada em baixo do fogo das armas<sup>49</sup>. Com o apoio dos EUA e Portugal a partir da África do Sul, a UNITA declarou guerra contra o MPLA, e o FNLA, com apoio do Zaire, faz o mesmo. O MPLA terá o apoio de Cuba e URSS.

A saída brusca de Portugal provocou rivalidades severas em Angola, apoiadas por diferentes interesses externos. Através da

---

<sup>48</sup> A RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) é criada pela Rodésia e com a independência do país as suas ações são dirigidas a partir da África do Sul

<sup>49</sup> Esta situação foi provocada pelo desentendimento entre os três movimentos de libertação que no dia 15 de Janeiro de 1975 assinaram com Portugal (Acordo de Alvor) o acordo de reconhecimento aos três Movimentos e ao direito do povo angolano a autodeterminação. Os movimentos são eles: MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola, UNITA – União Nacional para Independência Total de Angola, e FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola

ação clandestina (encoberto) da CIA, e forte apoio à UNITA, a administração Ford tentou evitar a tomada de poder pelo MPLA (...) Como consequência, antes da data da independência, as tropas cubanas que o MPLA tinha convidado tiveram que combater a invasão do território angolano pelas forças de defesa e segurança da África do Sul. Simultaneamente, os distúrbios sociais crescentes na República da África do Sul culminaram nos disparos em muitas centenas de estudantes no SOWETO. Como consequência, Kissinger ficou mais preocupado com o perigo do aumento da influência do que havia estado quando lançou a política de comunicação alguns anos antes. Ele reconheceu, então, a necessidade urgente de um governo de maioria na Rodésia, a independência da Namíbia e a abolição do apartheid segundo um calendário concordado e desenhado pelas partes em questão (ABRAHAMSSON, 2001, p. 163/4).

Desta forma abria-se a possibilidade de uma solução negociada para a questão rodesiana, sul africana e namibiana e conseqüentemente a solução para a África Austral. Em nível da Rodésia, com a ausência portuguesa (aliado), o Reino Unido vai aproximar-se da FRELIMO (Moçambique) com o intuito de se estabelecer uma plataforma de apoio para as ações conducentes à independência da Rodésia (Zimbábue). A FRELIMO, por seu Presidente, irá se engajar com os britânicos para o efeito. Esta “ginástica” comercial passava também pelo envolvimento da África do Sul.

Os EUA, à procura de uma solução negociada global para a região, por intermédio de seu Secretário de Estado Henry Kissinger, iniciam uma política de revisão da sua estratégia em relação à região Austral de África. A estratégia consistia em: (1) procurar aliciar Moçambique para a esfera do seu domínio mediante o apoio de programas de desenvolvimento, assim como da criação de um Estado de “governo majoritário” no Zimbábue; (2) apoiar o estabelecimento da SADCC<sup>50</sup> como uma organização para travar a dependência contínua em relação à África do Sul.

Esta estratégia não deixava o regime do apartheid da África do Sul tranqüilo na medida em que via no estabelecimento do governo de maioria no Zimbábue perigo se se levar em conta os regimes políticos de Moçambique e Angola. A África do Sul reforçava a máquina opressiva, apesar da grande

Pressão internacional por reformas políticas após o levante do Soweto em 1976 e o assassinato de Steve Biko em 1977, o que levou a Administração Carter, orientada para os direitos humanos,

---

<sup>50</sup>

SADCC – Southern African Development Cooperation Conference

a deixar de voltar a Resolução 418, impondo um embargo obrigatório de armas à República da África do Sul. (ABRAHAMSSON, 2001, p.168).

A SADCC, criada pelos países da LINHA DA FRENTE<sup>51</sup>, representava para o Ocidente a oportunidade para a não radicalização na solução dos problemas da África do Sul e Rodésia. Era mais ou menos como “moeda de troca”, visto que a Europa investia na reabilitação das infraestruturas e disponibilizava fundos para programas de desenvolvimento. Com este papel, a Europa assumia-se o braço do Ocidente para criar bases seguras para a não “comunização” da região.

O governo da FRELIMO em Moçambique desempenhou um papel importante para esta “engenharia” internacional e regional: (1) pelo desenho estratégico na criação da Linha da Frente; (2) pela criação da SADCC; (3) no envolvimento da comunidade internacional na luta contra o apartheid; (4) no engajamento nas negociações para a independência do Zimbabwe, como membro do grupo de contacto; e (5) pela assinatura do Acordo de Inkomati<sup>52</sup> com a África do Sul.

Com a independência do Zimbabwe em 1980 e a solução encontrada em Londres a partir destas negociações, já não representava temor a questão da Independência da Namíbia, mas o ceticismo em relação ao futuro da África do Sul continuava. É como bem diz Abrahamsson,

A questão do Ocidente não era mais como impedir os grupos radicais com inspirações socialistas de chegar ao poder, mas de como, por um lado, fazer estes movimentos abandonarem as suas ambições socialistas depois de chegar ao poder e, por outro lado, convencer um número suficiente de brancos sul-africanos que isso iria acontecer. (2001, p. 170).

A situação descrita nos parágrafos anteriores não trouxe em curto e médio prazos os benefícios à população moçambicana, porque continuou a sofrer os

---

<sup>51</sup> Linha da Frente (uma organização política que os países da África Austral, excluindo África do Sul do Apartheid, usaram para a resistência ao apartheid e à colonização) e mais tarde a SADCC Southern African Development Cooperation Conference (1980-1993) deram base sólida para a materialização da SADC.

<sup>52</sup> Tratado de não agressão assinado a 16 de março de 1984 nos termos do qual o governo moçambicano se comprometia a suspender o apoio logístico ao Congresso Nacional Africano (ANC), que combatia o regime de Apartheid na África do Sul e em contrapartida o governo sul-africano faria o mesmo em relação aos rebeldes da Renamo. Nos anos seguintes o governo de Maputo denunciou transgressões do acordo por parte dos sul-africanos. [www.geocities.com/flashmocambique/MainMoz.htm](http://www.geocities.com/flashmocambique/MainMoz.htm) (capturado a 06.05.2009)

horrores da guerra da desestabilização iniciada já em 1976 com apoio do governo minoritário de Iann Smith (então primeiro Ministro) na Rodésia (Zimbábue). A economia do país arruinava a cada dia, a estratégia de Moscou em apoiar os países do terceiro mundo não surtia efeito para Moçambique, pois, por duas vezes, a candidatura de Moçambique à COMECON foi rejeitada a pretexto de que este país não era socialista, não podendo se beneficiar dos empréstimos que o país precisava para fazer face à guerra. A situação caricata é que Moçambique e URSS tinham assinado um tratado de amizade depois de a FRELIMO ter se declarado partido marxista-leninista em fevereiro de 1977.

Moçambique não se sentia atrelado a Moscou pelo fato de ter assinado o tratado assim como pelo fato de ter optado pelo marxismo-leninismo; um exemplo típico é o fato de o governo de Moçambique não ter aceito o uso para fins militares, pelos soviéticos, do porto estratégico de Nacala, na Província de Nampula.

A pressão econômica era grande, o país não conseguia ter dinheiro para satisfazer as condições básicas da população, as relações de troca com os diferentes países tinham se reduzido a uma situação inaceitável, a dívida externa era insuportável, a seca assim como a guerra de desestabilização tornavam o país “inviável”. É neste contexto que no seio do partido no poder surgem vozes clamando pela necessidade de reforçar a política externa, de ter “mais amigos e menos inimigos”.

A experiência das relações amistosas do Presidente Samora Machel de Moçambique e Margareth Thatcher na condução da questão zimbabweana trazia maior confiança entre ambos. Esta situação levou a que a primeira ministra britânica desempenhasse um papel importante na aproximação de Ronald Reagan dos EUA e Samora Machel. Era necessário trazer Reagan para o programa desenhado pelo Departamento do Estado americano sob o lema de “engajamento construtivo”, assim como fazer crer a ele que Samora Machel não era um marxista representante de Moscou.

Em nível da África Austral (os países da Linha da Frente) era necessário que o ressentimento em relação ao governo Reagan fosse diminuído, pois no início da sua gestão mostrou estar mais ligado ao governo da África do Sul,

reforçou as ações da CIA para a África Austral e o fazia com convicção de estar a proteger a região da influência soviética.

Ao mesmo tempo em que se procurava aproximar Moçambique e Estados Unidos, um incidente tem lugar em 1983: Moçambique expulsa diplomatas americanos acusando-os de pertencerem à CIA e que estavam a fazer espionagem a favor da África do Sul. Este incidente levou a que as relações entre os dois países chegassem ao nível mais baixo da sua história.

O tempo foi “sarando” as feridas entre os dois países, mas não o suficiente para criar uma atmosfera que chegasse a que o governo Reagan persuadissem o governo da África do Sul para deixar de apoiar política e militarmente o grupo rebelde RENAMO que lutava contra o governo de Moçambique.

A FRELIMO, recuperando a ideia da vontade expressa pelo governo da África do Sul, quando da Independência, de haver relações cordiais desde que Moçambique não abrigasse os movimentos que lutavam contra o apartheid (ANC e SWAPO), inicia as negociações para um acordo entre os dois países que será assinado em 1984 (Acordo de INKOMATI). Também conforme a constatação do Abrahamsson, “Assim, quando em 1983, Samora Machel finalmente se voltou para o Ocidente para apoio, Washington deu a sua aprovação, apesar de dúvidas iniciais e lutas internas entre diferentes interesses” (ABRAHAMSSON, 2001, p. 181). Além disso, “o investimento privado deveria ser canalizado através de filiais na África do Sul; a ajuda bilateral requeria a aprovação de instituições de Bretton Woods; e a ajuda alimentar dependia da aceitação dos EUA” (ABRAHAMSSON, 2001, p. 180).

O Acordo de Inkomati, apesar de grande parte não ter sido cumprido pelo governo Sul-Africano, por não ser visto com bons olhos pelos membros do ANC (Congresso Nacional Africano), assim como pelas forças que eram solidárias na luta contra o apartheid, foi capaz de produzir um novo *momentum* para a região. A discussão sobre o fim dos conflitos na África Austral sempre foi vista por Moçambique como uma discussão global que deve ser resolvida de forma global; daí que foi depois da assinatura do Acordo de Inkomati que a discussão sobre a Independência da Namíbia e a saída das tropas cubanas de Angola ganhou força.

Em dezembro de 1988 o governo sul-africano assina a concessão da independência à Namíbia abrindo uma janela para a libertação de Nelson Mandela (símbolo da resistência ao apartheid que ficou preso 28 anos) no dia 11 de fevereiro de 1990 e para o fim do apartheid na África do Sul.

O fim da Guerra Fria coincidiu com o fim dos conflitos na África Austral. Isso permitiu que os novos governos saídos das eleições multipartidárias nesta região pudessem iniciar um novo processo de construção dos seus Estados, excetuando Angola que, após as Eleições Gerais em 1992, cujos resultados a UNITA, liderada por Jonas Savimbi, derrotado nas urnas, não aceitou, alegando ter havido fraude; reacendeu a guerra que só veio a terminar no ano de 2003 com a morte de Savimbi.

Conforme pudemos perceber no início deste estudo, o postulado da Guerra Fria estava sob fogo cruzado. As forças neoliberais (apesar da crise), corporificadas pelas instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e FMI), e a política deliberada do Ocidente, liderado pelos Estados Unidos de América, criaram e sustentaram as forças que desestabilizaram a região e o país.

Esta situação levou a que Moçambique fosse atacado militarmente e sua economia ficasse fragilizada, pois, com a intensificação da guerra, aliada a uma seca prolongada, as populações não podiam produzir. As populações abandonavam os locais de residência e de cultivo para se refugiarem nas cidades – locais considerados mais seguros –, as receitas externas e internas diminuíram e, como consequência, as importações diminuíram drasticamente. Para fazer face a esta situação o Governo de Moçambique teve que desenhar uma estratégia diplomática, militar e econômica. Na diplomacia, apregoava a necessidade de fazer mais amigos e menos inimigos; foram enviados vários emissários para a frente diplomática com o intuito de esclarecer a agressão que o país estava a sofrer por parte do governo do apartheid (depois do fracasso do Acordo de Inkomati<sup>53</sup>). Os Estados Unidos foi o país escolhido. Os americanos, preocupados com o desenvolvimento da região austral de África, assim como preocupados com

---

<sup>53</sup> Um tratado de não agressão assinado a 16 de março de 1984 nos termos do qual o governo moçambicano se comprometia a suspender o apoio logístico ao Congresso Nacional Africano (ANC), que combatia o regime de Apartheid na África do Sul e em contrapartida o governo sul africano faria o mesmo em relação aos rebeldes da Renamo. Nos anos seguintes o governo de Maputo denunciou transgressões do acordo por parte dos sul africanos. [www.geocities.com/flashmocambique/MainMoz.htm](http://www.geocities.com/flashmocambique/MainMoz.htm) (capturado a 07.05.2009)

influência político-ideológica e econômica da presença cubana em Angola<sup>54</sup>, precisavam - para além da África do Sul de Apartheid – de um aliado da região. Assim, Moçambique aparece em melhor hora para ser um aliado na política americana do engajamento construtivo.

A estratégia diplomática levou a que Moçambique se tornasse membro das instituições financeiras de Bretton Woods, nomeadamente do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM). O país não possuía stock suficiente que o pudesse levar a ter acesso aos fundos. Margareth Thatcher e Ronald Reagan desempenharam um papel importante para que Moçambique fosse aceito.

Conforme nos referimos acima, o país estava debilitado, fragilizado e o Governo, com um espaço de manobra reduzido. Como consequência, segundo ABRAHAMSSON & NILSSON<sup>55</sup>,

Moçambique foi forçado a aceitar o diagnóstico feito pelo FMI sobre as raízes dos problemas econômicos que o país estava enfrentando assim como a mediação (...) devido a explicações políticas foram elaborados programas de ajustamento econômico baseados em potencialidades futuras de exportação, altamente irrealista, juntamente com a ignorância total das medidas mínimas necessárias para a reconstrução e reabilitação das instalações e infra-estruturas destruídas durante a guerra, de modo a atingir o balanço macroeconômico no prazo previsto. (ABRAHAMSSON & NILSSON, 1995, p. 8).

É assim que em 1986 Moçambique assina o Acordo com o FMI.

É neste exercício de relação Governo de Moçambique e FMI/BM que é introduzido o Programa de Reajustamento Econômico (PRE) em 1987 e em 1990 o Programa de Reabilitação Econômica e Social (PRES), numa tentativa de fazer crescer a dimensão social do programa, já que a exclusão dava indícios de crescimento. Estas reformas não representaram a redução da pobreza, apesar do aquecimento da economia. A guerra só veio a terminar nos finais de 1992.

---

<sup>54</sup> Angola, durante a luta armada contra a dominação colonial, teve vários movimentos (MPLA liderado por Dr. Agostinho Neto, UNITA, liderado por Dr Jonas Savimbi e FNLA liderado por Dr Olden Roberto) de libertação que não se uniram já que o inimigo era comum. No dia 11 de Novembro de 1975 o MPLA proclama a Independência numa situação crítica cercado em Luanda por varias facções. O MPLA pede a presença das tropas cubanas para apoiar as Forças do MPLA a combater para expulsar a UNITA apoiado pelo exercito sul africano.

<sup>55</sup> ABRAHAMSSON, H., & NILSSON, A., *Ordem Mundial Futura e Governação Nacional em Moçambique*, Gotemburg e Maputo: Ed. Padrigu & CEEI-ISRI, 1995

Qual era objetivo da introdução desse programa, PRE?

O objetivo imediato do Programa de Reabilitação Estrutural (Econômica) era repor a balança macro-econômica em curto prazo. O programa apelou para cortes agudos nas despesas do Governo e para por fim a atitude que o Estado iria satisfazer as necessidades de cada um sem pedir nada em troca (...) Acreditava-se que, com as desvalorizações, as exportações seriam mais atrativas internacionalmente e que as exigências para as importações seriam contidas, uma vez que estas ficariam mais caras. Isto poderia de maneira efetiva, reduzir o atual déficit da conta corrente. (ABRAHAMSSON, 2001, p. 211/2)

O Estado, ao nível da Administração Pública, introduz a Política da descentralização que iria fazer o Estado oferecer serviços menos burocratizados e centralizados. Forçou-se a redução do número de funcionários públicos; ao nível da saúde foi introduzida a cobrança de taxas pelos tratamentos prestados às populações nas unidades sanitárias; na educação foi introduzido o sistema de pagamento de taxas escolares inclusive no Ensino Superior Público.<sup>56</sup> O Estado passa a diminuir sua responsabilidade pelos serviços sociais. Na linguagem de Bourdieu<sup>57</sup>, a mão direita ganha força em relação à mão esquerda.

Esta situação ocorre em simultâneo às reformas políticas impostas através da Reforma Constitucional de 1990; uma reforma do Partido Marxista Único para um sistema multipartidário e para, além disso, as negociações em curso para o fim das hostilidades levados a cabo pela RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) apoiado pelo regime do Apartheid da África do Sul.

---

<sup>56</sup> Através do Diploma Ministerial N°6/86, de 22 de janeiro, assinado pelo Ministro das Finanças e o Ministro da Educação e Cultura, aprovou-se o Regulamento de Propinas e Taxas no Sistema Nacional de Educação. Em 1989, através do outro Diploma Ministerial n°62/89, de 26 de julho, assinado pelo Ministro de Educação e Cultura e pelo Vice-Ministro das Finanças aprova-se o Regulamento de Propinas para o Subsistema de Educação Superior.

<sup>57</sup> No seu livro *Contrafogos – táticas para enfrentar a invasão neoliberal*, vol.1 (RJ: Jorge Zahar Editor, 1998), Bourdieu afirma: “todos os trabalhadores sociais: assistentes sociais, educadores, magistrados e também, cada vez mais, docentes e professores primários. Eles constituem o que eu chamo de mão esquerda do Estado, o conjunto de agentes dos ministérios ditos ‘gastadores’, que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado. Eles se opõem ao Estado da mão direita, aos burocratas do ministério das finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais (...) Uma das razões maiores do desespero de todas essas pessoas está no fato de que o Estado se retirou, ou esta se retirando, de um certo numero de setores da vida social que eram sua incumbência e pelos quais era responsável: a habitação pública, a televisão e a rádio públicas, a escola pública, os hospitais públicos etc., conduta ainda mais espantosa ou escandalosa, ao menos para alguns deles, já que se trata de um Estado socialista do qual se podia esperar pelo menos a garantia do serviço público, assim como do serviço aberto e oferecido a todos sem distinção”. (p.10)

É na esteira do exposto neste capítulo que é aprovada a Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, sobre o Sistema Nacional de Educação com fundamentos fortes do marxismo-leninismo (nos primeiros anos da independência) e em 1992 é aprovada a Lei n.5/92, de 8 de maio de 1992, sobre o Sistema Nacional de Educação.

O longo “caminho” percorrido nos conduz a uma outra realidade que será desenvolvida no capítulo que se segue. Trata-se de trazer de forma rápida a política de educação nas zonas libertadas no processo da luta da libertação que, por sua vez, nos remeterá àquilo que constitui o sistema de educação nos primeiros anos pós-independência na perspectiva da construção do Homem Novo e de uma Nova Sociedade. Assim, iniciaremos a discussão sobre o ensino superior e a Reforma do Estado que teve início com a exaustão do sistema socialista e as implicações daí decorrentes para as políticas sociais com incidência na Educação e particularmente no ensino superior. Será de extrema importância fazer a ligação entre Reforma do Estado, Globalização e Ensino Superior.

## CAPITULO II – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE 1975 A 1992

*A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira científica rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas conseqüências. (MARX, 1983, p. 25).*

A proclamação da Independência, cercada por um clima de euforia por parte da população excluída pelo sistema colonial e vivida com grande entusiasmo pelos atores diretos que lutaram nas matas para que esse dia fosse realidade, ocorreu em meio à desconfiança e ao ceticismo por parte dos colonos residentes em Moçambique e pelos países como Rodésia (Zimbabwe) e África do Sul. Estes dois países olhavam com desconfiança, porque a libertação de Moçambique representava um desassossego para eles na medida em que desencadeavam o “efeito cascata” na libertação da África Austral.

A discussão permanente no seio dos movimentos que lutam pela independência deu-se geralmente em torno do tipo de Estado a construir. A definição que foi aparecendo foi a de um Estado que não fosse reprodutor da sociedade tradicional, enraizada nas formas retrógradas de discriminação na base da tribo, assim como na forma colonial- elitista de cunho capitalista. A primeira Constituição da República (1975) proclamava Moçambique uma República Popular. No seu artigo 4º afirmava claramente que um dos objectivos era **“a eliminação das estruturas de opressão e exploração coloniais... e a luta contínua contra o colonialismo e o imperialismo”**. Para que isso se materializasse era necessário criar um Estado socialista onde a acumulação privilegiada de recursos, sejam eles econômicos ou materiais, era abominável e combatida.

O processo de transição para a Independência permitiu que no nível de vários setores o governo português fosse passando as responsabilidades à

FRELIMO. A educação talvez fosse o setor mais difícil na medida em que não se tratava somente de passagem de pastas ou diálogo, mas de lidar com conteúdos enraizados que eram veiculados nos livros didáticos para a reprodução do sistema colonial. Através dos conteúdos curriculares era perpassada a ideologia marcante do colonialismo e capitalismo.

É nessa perspectiva que o Ministério de Educação e Cultura iniciou o processo de discussão em torno dos conteúdos a serem veiculados tendo em vista a nova realidade, a necessidade da construção do Homem Novo. A título de exemplo, os conteúdos dos livros de História, Geografia e Língua Portuguesa sofreram uma reformulação profunda visto que no regime colonial os conteúdos diziam respeito a Portugal.

Para além da introdução de novos currículos escolares com novos conteúdos, um mês depois da proclamação da independência, no dia 24 de julho de 1975, para fazer valer o postulado na Constituição da República é nacionalizada a educação, a saúde, a terra. De acordo com o governo era necessário devolver aos moçambicanos o acesso à educação, saúde e à terra, pois estes setores representavam em grande parte a manifestação da exploração capitalista e discriminatória. A educação e a saúde foram mercantilizadas, excluindo os moçambicanos do seu acesso e é nessa medida que no discurso das nacionalizações Samora Machel afirma que “esta decisão visava criar as bases que permitissem uma real democratização do ensino e a sua generalização a todo o país”. (MACHEL, 1976, p. 11)

A divisão da sociedade durante o colonialismo entre o colono, assimilado e indígena, era reproduzida no acesso aos serviços de saúde e educação. Além disso, o facto de ser uma sociedade colonial-capitalista, regido pelo capital existia hospitais e escolas a que as populações já excluídas pelo sistema não tinham acesso porque não tinham condições do seu pagamento.

## **2.1 A criação do Sistema Nacional de Educação: Legislação e desafios**

A tarefa de controlar o setor de educação por parte do Estado revelava-se tarefa muito difícil na medida em que esta mudança implicava a nacionalização de todos os estabelecimentos de ensino, passando todos sob a responsabilidade do

Estado, a implementação da estrutura administrativa a nível nacional, isto é, do nível Central, Provincial e Distrital, sem recursos humanos suficientes e qualificados. Não era somente a gestão das escolas, mas era também a formação de professores que pudessem garantir ensinar os novos conteúdos e com novas atitudes, como a nova relação professor/aluno.

É no quadro da preocupação em tornar cada vez mais clara a política de educação e o futuro da educação, seu papel no novo país, que a Assembléia Popular aprova a Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE). Nesta lei encontramos claramente expressões, tais como Homem Novo, Sociedade Nova, e que representam o aprofundamento dos mesmos conceitos utilizados durante a luta armada de libertação e que são trazidas na altura do III Congresso da FRELIMO em fevereiro de 1977, quando esta se transforma em Partido marxista-leninista.

Apesar do uso constante da terminologia burguesia colonial, aliança camponesa e operária, luta de classes, marxismo-leninismo, não nos é possível afirmar com rigor que Moçambique ou a FRELIMO tenham sido marxista-leninistas ou socialistas. De qualquer maneira, vários documentos e várias ações do Partido FRELIMO nos levaram ao entendimento de que se estava a construir o socialismo. A propósito disso, tivemos oportunidade de nos referir nos capítulos anteriores sobre os constrangimentos da construção do Estado moçambicano durante a Guerra Fria.

O preâmbulo da Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, enuncia o que é o Sistema Nacional de Educação quando afirma:

O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua **ideologia** e das suas **instituições sociais**. (destaques nossos).

Afirma ainda existir na sociedade moçambicana a educação tradicional e a educação colonial. Estes deveriam ser substituídos por uma educação “socialista”, fruto de luta heróica do povo moçambicano pela resistência colonial “... expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional”.

O legislador tinha consciência que a superação do modo de produção capitalista e colonial, assim como tradicional, não acontecia somente por enunciados; a educação deveria ter um papel importante para o entendimento do aprofundamento das contradições históricas em curso em Moçambique com o fim do colonialismo e a busca da sua superação na construção do socialismo. A Independência alcançada poderia ser interpretada usando a visão de Marx quando fala do estágio de “putrefação” do sistema capitalista.

Em certo estágio de desenvolvimento as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De forma de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. (MARX, 1977, p. 24-25)

A revolução estava em curso, os camponeses deviam se apropriar cada vez mais desse processo, de uma sociedade nova, de uma sociedade sem exploração. “A educação é um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia” (AZEVEDO, 2004, p. 40), participa na “recaptação do Estado pelas classes subalternas”.

A formulação que acabamos de fazer nos remete de novo ao preâmbulo da lei em estudo quando afirma que “a educação é direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico científico dos trabalhadores”.

A lei resgata a experiência vivida durante a luta de libertação nacional quando a educação assumia um papel preponderante em termos de método e conteúdo na formação do Homem Novo. O Sistema de Educação que estava a ser criado tinha esse alicerce, assim como o marxismo-leninismo. Os beneficiários do Sistema de Educação são o camponês e o operário, seus filhos; eles é que tinham o direito de aceder ao sistema de educação em todos os níveis. A contradição aqui subjacente é a questão do direito de acesso de todos a todos os níveis e o que vem no artigo 7º quando afirma que “a frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta do pagamento de propinas”. Podemos com isto afirmar a possibilidade de vedação àquele que por razões financeiras não pudesse pagar as propinas determinadas pelo governo?

Para legitimar uma prática que já existia quando das nacionalizações em 1975, o legislador nos remete ao papel do Estado<sup>58</sup> quando afirma no artigo 1 alínea “e” que “A educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição”. O Estado aqui referido é o socialista, marxista-leninista cujo princípio de governação é a ditadura do proletariado.

O Sistema Nacional de Educação (segundo a lei) é constituído por cinco subsistemas, a saber:

- Subsistema de Educação Geral
- Subsistema de Educação de Adultos
- Subsistema de Educação Técnico-Profissional
- Subsistema de Educação de Formação de Professores
- Subsistema de Educação Superior (Artigo 8º)

O subsistema de educação geral entre tantos objetivos a atingir terá que criar os alicerces para a criação do Homem Novo com

personalidade socialista, dotado de uma consciência nacional, patriótica, revolucionária e internacionalista, de respeito e amor pelo trabalho, pela propriedade social e pelas classes trabalhadoras; dos fundamentos de uma visão científica do Mundo; de iniciativa criadora e capacidade crítica (artigo 12º alínea 3).

A FRELIMO assumiu sempre a condição de ser o partido dirigente, partido dos trabalhadores (operários e camponeses) e, por isso, o conceito trazido no

---

<sup>58</sup> Lendo autores como Bobbio, Poulantzas, Marx, ficamos com a idéia de que não há uma sistematização sobre a teoria do Estado em Marx. No entanto, para melhor aprofundamento podem ser vistas as seguintes obras: (1) POULANTZAS, N., *O estado, o poder, o socialismo*. Tradução de Rita Lima, 2ª edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985; (2) BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. 3ª edição, Brasília: UnB, 1986; (3) BOBBIO, N., Existe uma doutrina marxista de Estado? In: \_\_\_\_\_ et al. *O marxismo e o Estado*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.

No entanto, gostaríamos de deixar registrado que o movimento de luta de classes na sociedade capitalista, segundo Marx, é para levar a classe trabalhadora a superar o capitalismo pelo comunismo onde não haveria mais lugar para as relações de exploração e dominação. O socialismo seria o momento de transição, em que a ditadura do proletariado pode ter lugar a partir do Estado. Vejamos o que Marx afirma: “A primeira superação positiva da propriedade privada, o comunismo *grosseiro*, não portanto nada mais do que uma forma fenoménica da infância da propriedade privada que se quer instaurar como *coletividade positiva*.[...] O comunismo como superação *positiva* da *propriedade privada*, enquanto *auto-alienação do homem*, e por isso como *apropriação* efetiva da essência *humana* através do homem e para ele; por isso, como retorno do homem a si enquanto homem *social*, isto é, humano; retorno acabado, consciente e que veio a ser no interior de toda a riqueza do desenvolvimento até o presente. Este comunismo e, como acabado naturalismo-humanismo, como acabado humanismo-naturalismo; é a *verdadeira* solução definitiva do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-afirmação, entre liberdade e necessidade (*Notwendigkeit*), entre individuo e género. É o enigma resolvido da história e se conhece como esta solução”. (MARX, 1987, p. 174)

artigo 32 sobre ideologia ter essa dimensão de classe. O professor precisa elevar a sua consciência de classe, que lhe permita entender a condição social em que o aluno se encontra para ele poder continuamente lutar pela nova sociedade que permite que todos os “bens culturais” produzidos possam servir à maioria.

O subsistema de Formação de Professores assegura uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica do corpo docente para os vários subsistemas e tem um caráter profundamente ideológico que confere ao professor a consciência de classe que o torna capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo-Leninismo. (artigo 32 alínea 1).

O princípio do Sistema é que deve ser articulado entre si para ser SISTEMA; é nesse sentido que encontramos o fundamento de continuidade para permitir o acesso a classes subseqüentes desde que o aluno tenha sido aprovado. O subsistema de formação de professor deveria em princípio formar professores para os níveis médios e superiores.

## **2.2 O papel do Ensino Superior na construção do paradigma de desenvolvimento**

O ensino superior mercê de o governo moçambicano ter herdado uma única instituição de ensino superior – Universidade de Lourenço Marques – público, não sofreu de imediato ações intervencionistas; somente no dia 1º de maio de 1976 é que de forma concreta o governo começa a “olhar” para ela quando o Presidente da República Samora Machel visita a Universidade.

No discurso proferido por ocasião da visita àquele estabelecimento de ensino superior, Samora Machel discorreu sobre o caráter elitista e o fato de aquela instituição ter preparado sempre filhos da classe dominante, colonialista; o fato de o conhecimento e a ciência que ali adquiriam ser para a dominação dos moçambicanos. Dirá Samora Machel: “A universidade é (...) o expoente supremo [da] seleção de classe. Aí verificamos que os ‘sobreviventes’ das classes oprimidas constituem pequenas franjas da população estudantil, em parte integrada aos valores da burguesia”. (MACHEL, 1976, p. 11). No entendimento de Machel aquele estágio de coisas não era aceitável, a universidade não podia continuar a pesquisa científica para exploração através do desenvolvimento da

maquinaria que permita a mais valia em detrimento do ser humano. Era necessário uma ruptura com o tipo de Universidade colonial,

[...] uma ruptura deliberada e consciente com o passado colonial e burguês. Ela implica, ao mesmo tempo, a inserção do sistema educacional ao nível nacional, dentro das tradições e das experiências revolucionárias adquiridas durante a guerra popular de libertação. [...] A Universidade procura agora descer ao povo, à realidade revolucionária em que se encontra inserida, [...] é tarefa da Universidade mergulhar as suas raízes na realidade nacional, procedendo de forma sistemática e organizada à investigação e recolha do nosso património histórico, cultural, artístico e técnico. [...] Para tal devemos ligar a Universidade à fábrica e à aldeia cumunal. (MACHEL, 1976, p. 35/36)

O conhecimento científico produzido pela universidade deveria significar a libertação do homem, contribuir para a criação de condições de uma sociedade solidária.

O preâmbulo da Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983 afirma o seguinte: "O Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras". No artigo 36, fazendo a caracterização do subsistema de educação superior, deixa claro que "realiza a formação de profissionais técnicos e científicos com um alto grau de qualificação e um profundo conhecimento da realidade nacional e das leis do desenvolvimento da natureza, a da sociedade e do pensamento, para participarem no desenvolvimento e defesa do País e da Revolução. A formação neste subsistema realiza-se em estreita ligação com a investigação científica".

A lei traz um elemento fundamental na educação superior, a questão da ligação entre o ensino e pesquisa, assim como a dimensão da utilidade da pesquisa científica para o desenvolvimento do País (Artigo 37).

A política de educação desenvolvida a partir do Sistema Nacional de Educação (SNE) (lei em estudo), em especial o subsistema de educação superior, nos leva a reafirmar a responsabilidade do Estado pela educação e ao mesmo tempo o alinhamento nas políticas públicas do país naquela altura.

Ressentindo-se o país da falta de professores – majoritariamente eram portugueses que fugiram após a independência –, serão criados cursos com a

duração entre seis meses a dois anos para formação de professores. A universidade será a instituição utilizada para o efeito.

O SNE, atribuindo um papel fundamental à capacitação de professores do ensino básico, estabeleceu um subsistema de formação integrado em dois níveis (básico e médio) e o subsistema de ensino superior com a função de formar os graduados necessários à direção e gestão dos diferentes sectores sociais e económicos e à promoção e desenvolvimento da instituição científica (RDHM<sup>59</sup>).

O setor de educação (Ministério, Universidade e escolas secundárias) foi potenciado pela presença de “cooperantes” oriundos dos países do leste ou mesmo da América Latina, de partidos e ONGs solidárias com a luta de Moçambique.

### **2.3 Possibilidades e Limites do subsistema de educação superior**

A anteceder a aprovação da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação em 1983 para além da eclosão da guerra de desestabilização movida pelo governo minoritário da Rodésia e o governo de apartheid da África do Sul, outros acontecimentos devem merecer a nossa atenção. Referimo-nos a (1) III Congresso da FRELIMO em 1977 que transforma a Frente em partido político marxista-leninista, (2) a aprovação do Plano Prospectivo Indicativo em 1980, que preconizava a eliminação do subdesenvolvimento de Moçambique em 10 anos trazia a necessidade de se fazer o ajuste económico e a modernização do país. Para isso no setor da indústria pesada, agricultura, a educação deveria trabalhar para o desenvolvimento no período proposto. É neste contexto que a Assembléia Popular através da resolução nº 11/81 de 17 de Dezembro aprova o documento intitulado: “**Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação**” que servirá de base para a elaboração da Lei do SNE. Os elementos contidos no documento tais como *Homem Novo*, *Construir a Pátria Socialista* entre outros nortearão o SNE.

No seu relatório o III Congresso da FRELIMO, analisando-se a situação da debandada dos portugueses de Moçambique que afetou não somente os setores sociais, mas também o setor económico nomeadamente a agricultura, comércio e indústria, viu a necessidade de adotar medidas que evitassem o colapso da

---

<sup>59</sup> Relatório do Desenvolvimento Humano de Moçambique. [www.SARDC.net/HDEV/MDR.200/port/capitulo3/6htm](http://www.SARDC.net/HDEV/MDR.200/port/capitulo3/6htm) (capturado a 10.05.2009)

economia. O governo da FRELIMO cria as empresas estatais nesses setores todos; já não é somente a educação e saúde que sofrem a intervenção do Estado. Talvez aqui pudéssemos pensar como Kurz, quando se refere ao processo estatizante durante a revolução soviética: “A tendência estatista, qualquer que seja o seu fundo social ou ideológico, não como elemento integrante do processo capitalista, mas como pólo oposto deste e como potência que eventualmente pudesse suprimi-lo”. (KURZ, 1996, p.63)

As circunstâncias que andaram à volta da independência de Moçambique levaram a que muitos portugueses abandonassem o país; de cerca de 250 mil que existiam chegaram a ficar menos de vinte mil; situação que afetava todos os setores. Esta situação terá contribuído em grande medida para que a FRELIMO se apoiasse numa política mais estatizante com cunho forte da presença dos países socialistas do leste europeu.

A lei nº 4/83 de 23 de março sobre o Sistema Nacional de Educação é aprovada num contexto internacional e nacional adverso por duas razões: a primeira é o recrudescimento da guerra fria, e a segunda o crescimento de forma assustadora do índice de pobreza, a destruição de infra-estruturas sociais nomeadamente as escolas e os hospitais provocados pela guerra de desestabilização contra Moçambique, levando a que todo o esforço que tinha sido feito logo após a independência no sentido de construção dessas infra-instrutoras fosse reduzido a quase nada. Para além destes dois elementos é o fato de nessa altura o ensino superior contar somente com uma única instituição de ensino superior (a Universidade Eduardo Mondlane).

A Direção Nacional de Estatística (DNE) e a Comissão Nacional de Plano (CNP) divulgaram dados que consubstanciam a situação do declínio econômico que o país atravessava; as dificuldades de tesouraria, as exportações que chegam a baixar 53,6% no período que vai de 1980 a 1983, e a forma vertiginosa com que caíram as importações<sup>60</sup>

A abordagem sobre o ensino superior era por outro lado uma discussão e enunciado que incorporava o presente de uma realidade de instituição única de ensino superior, mas ao mesmo tempo a preparação do que viria a ser o ensino

---

<sup>60</sup> Estes dados podem ser encontradas com maior precisão nos relatórios: CNP, 1984, p. 44/45; DNE, 1985, p. 68 ; CNP, 1984, p.47)

superior numa situação de mais instituições estatais de ensino superior. O fato de o artigo nº 36 referir o subsistema de educação como aquele que permitiria a “formação científica de técnicos superiores com alto grau de qualificação” assim como a referência da “ligação do ensino à pesquisa”, confere ao subsistema uma responsabilidade que vai para além de uma mera reprodução enciclopédica dos conteúdos científicos, mas desafiando a instituição existente e a que vier a ser criada à ligação clara e inequívoca entre ensino e pesquisa visto o papel importante que isto tem para o desenvolvimento do país recém independente.

Um dos outros grandes constrangimentos para que o ensino superior pudesse servir de alavanca para o desenvolvimento é o fraco desenvolvimento do ensino secundário e pré-universitário em todas as Províncias no momento da promulgação desta lei. Por causa de falta de número de professores suficientes e pela escassez de alunos qualificados para os anos subseqüentes, não foi possível ir para além de algumas capitais provinciais<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup>

MINED, Desenvolvimento da Educação, Relatório Nacional, Maputo, 2001

## **CAPÍTULO III - A REFORMA DO ESTADO E A EDUCAÇÃO**

*A dialética entre a crise estrutural do modo de produção capitalista e o processo de internacionalização da economia, estão, portanto, na base das reformas do Estado, bem como da gestação de novas condições históricas para a reprodução ampliada do capital, agora em escala global” (MINTO, 2006, p. 3)*

### **3.1 “O vento sopra do Norte”: o que acontece no Norte**

A Reforma do Estado ganha seu impulso com a crise do Estado do bem-estar social que acontece num contexto da globalização da economia mundial a partir da década de 1980. Nesse período assistimos o questionamento do papel do Estado nos países mais ricos, num momento que a economia na escala mundial assume-se “mundializada” através dos capitais, comunicação e tecnologia; questionando constantemente o Estado Nacional. Os governos passaram a ficar com o espaço de manobra cada vez mais reduzido porque as decisões são tomadas a escala global para ter a sua aplicação a escala local, ou seja, nacional.

Os séculos XVII, XVIII, XIX e XX foram de grandes transformações políticas, econômicas e sociais na Europa. De uma economia feudal com o desenvolvimento baixo ao salto da revolução industrial que servirá de impulsionadora para o capitalismo; assistimos o rompimento da monarquia a partir da Revolução Francesa para um estado liberal democrático. Estas transformações levaram ao surgimento de um Estado burguês, liberal e capitalista.

Da construção do Estado liberal onde a liberdade é o estandarte a ser defendido por ela ser natural ao ser humano, onde o poder político quase que não tem nenhum papel, não pode fazer ingerência na vida dos cidadãos. Se por um lado o Estado liberal contratualista não pode fazer ingerência na vida dos cidadãos em nome das liberdades, por outro, assistimos à subida galopante das diferenças sociais provocadas por uma sociedade cada vez mais egoísta; um Estado dependente do sistema capitalista.

A necessidade de regular – por causa dos estragos feitos – o sistema capitalista, surge a teoria do Estado do Bem-Estar Social. Este apesar de ter a sua gênese no século XIX, ganha maior consistência com John Keynes (conforme já nos referimos) que da sua formação liberal desenvolveu a teoria

sobre o papel do Estado classificando-o como o grande agente de desenvolvimento econômico. O Estado pode intervir na vida econômica do país “com seu poder de investir e de reduzir juros, poderia gerar atividades produtivas, e, assim, ampliar o consumo e combater o desemprego, o que não ocorreria naturalmente pelas forças do mercado entre si” (Silverio Filho, 2004, [www.focca.com.br/revista/scientie\\_una3.htm](http://www.focca.com.br/revista/scientie_una3.htm) (capturado, 20.09.2009))

Keynes postulava que a estabilidade econômica é garantida por vários intervenientes na sociedade, desde o processo produtivo até ao consumo. O Estado capitalista tenta garantir que o processo de acumulação do capital seja efetivo assim como o processo que evite as convulsões sociais através de políticas sociais. Isto é, permitir que o capital não seja ameaçado pelos possíveis destúrbios da classe trabalhadora. O Estado do Bem-Estar Social (Welfare State) tinha que garantir a reprodução permanente do capitalismo.

A crise econômica de 1930 seguida pela II Guerra Mundial permitiu que através do Welfare State se experimentasse um crescimento econômico nunca antes visto até a década de 1970 quando em 1973 explodiu a crise do petróleo. Os anos de 1940 a 1970 marcados pelo capitalismo monopolista irão proporcionar uma “nova” ordem que permite – segundo ABREU,

a reprodução ampliada do capitalismo mediante um mercado de trabalho e de consumo crescente, tendência do pleno emprego com forte mobilidade sócio-profissional e salarial, diversificação do consumo de bens e serviços, crescentes direitos à segurança e ao bem-estar sociais (garantidos por leis e, sobretudo, pactos entre atores sociais e políticos) e uma cultura de equidade e justiça, além de uma democratização do processo eleitoral-partidário articulador e legitimador das estratégias dirigentes, através do sufrágio universal e da regra da maioria” (ABREU, 1997, p. 52).

Ainda sobre o Estado do Bem-Estar Social, Francisco de Oliveira, no seu livro *Os Direitos do antivalor* no subtítulo *O surgimento do antivalor*<sup>62</sup> chama atenção no sentido de que a construção do Welfare State é fruto das exigências das crises cíclicas do capitalismo. Esta afirmação torna mais clara a citação anterior porque nos mostra que foi no processo de busca da superação de uma das suas crises que houve o desvio dos padrões da acumulação do capital.

---

<sup>62</sup> OLIVEIRA, Francisco, *Os direitos do antivalor – a economia política da hegemonia imperfeita.*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 19 e 20.

O preço a ser pago pelo sistema capitalista estava a ser muito alto, com menos possibilidade de sustentação; o Estado com as políticas sociais adotadas “milagrosas” não garantia a harmonia social desejada; as contradições do capitalismo eram latentes. Tanto na situação de antes e pós I Guerra Mundial, assim como após a II Guerra, havia a necessidade de enfrentar o desemprego em massa que se fazia sentir e tentar minimizar os efeitos da Revolução Soviética de 1917.

Alguns autores, como ESPING-ANDERSEN, afirmam que uma das expressões mais claras do *welfarestate* é a social-democracia na medida em que é pelo mercado e pela família. O poder público intervém para minimizar ou diminuir ou eliminar as desigualdades entre os participantes no mercado.

Ao contrário do modelo corporativista-subsidiador, o princípio aqui não é esperar até que a capacidade de ajuda de família se exaure, mas sim de socializar antecipadamente as causas da família [...] Neste sentido o modelo é uma fusão peculiar de liberalismo e socialismo. O resultado é um Welfare State que garante transferência diretamente aos filhos e assume responsabilidade direta pelo cuidado com as crianças, os velhos e os desvalidos ( ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 110)

A prosperidade que se fazia sentir na América e na Europa no período pós II Guerra Mundial, por um lado, por causa do Plano Marshall que serviu para levantar a economia europeia e, por outro, por causa do sucesso do Welfare State, é abalado pela crise do petróleo na década de 1970 e leva a que o Estado de Bem-Estar Social entre em declínio.

A crise do Estado que se iniciava tinha três dimensões que eram próprias do Welfare State, a saber: as dimensões econômica, social e administrativa.

atuar em setores considerados estratégicos para o A primeira dimensão era a Keynesiana, caracterizada pela ativa e intervenção estatal na economia, procurando garantir o pleno emprego e desenvolvimento nacional – telecomunicações e petróleo, por exemplo. O *Welfare State* correspondia à dimensão social do modelo [...] O Estado do Bem-Estar Social tinha como objetivo primordial a produção de políticas públicas na área social (educação, saúde, previdência social, habitação , etc.) para garantir o atendimento das necessidades básicas da população. (ABRUCIO, In: PEREIRA, 2007, p.175).

Vários são os fatores que levaram ao surgimento da crise do Estado. Iremos nos ater àquelas que ABRUCIO (2007) considera as mais importantes: (1) a crise econômica por falta de reservas; (2) crise fiscal, os governos não tinham

como financiar o seu déficit; (3) ingovernabilidade, os governos eram incapazes de resolver os seus problemas e (4) a mundialização do capital que levou a que os Estados nacionais fossem incapazes de ditar as suas políticas económicas ficando isso a cargo das grandes empresas multinacionais.

A crise em questão levou a que os Estados não tivessem recursos financeiros para responder a demanda. O Estado tinha que reduzir os seus gastos com os recursos humanos, era necessário reduzir a burocracia, tornar o Estado mais ágil, menos pesado e mais responsivo aos problemas do cidadão. É introduzido nesse período o conceito do Estado gerencialista, um Estado nacional com menos poder.

“*O vento sopra do Norte*”, a Inglaterra de Margareth Thacher (1979) será a alavanca deste grande movimento da reforma do Estado fruto da crise do Estado do Bem-Estar Scoil e os EUA de Reagan (1980) mais tarde mesmo sem sucesso por causa do modelo muito autónomo do federalismo americano assim como pelo belicismo que levou a elevação do gasto público não logrará sucesso. O capitalismo através do Welfare State tinha conseguido ganhar fôlego que o permitia para muitos a acenar com a perspectiva social do sistema e quiça uma tentativa de cumprir um dos seus objetivos: o de contrapor-se ao comunismo representado pela União Soviética. Com a crise permite-se criar um “Novo modelo” neoliberal com carácter conservador.

O terceiro mundo (denominado por nós do Sul) com a crise do Norte que o influenciou sobremaneira sentira o crescimento avassalador dos níveis de pobreza; à medida que a industrialização ocorria a migração rural crescia e formava o cinturão de um número elevado de pessoas que vão à cidade à busca de melhores condições reforçando dessa maneira a mão excedentária de trabalhadores.

A depressão de 1930 nos EUA, a II Guerra Mundial, que devastou a Europa – não chegou a antigir o PIB americano –, os anos dourados e a crise do petróleo em 1973 são acontecimentos que não podem ser vistos como isolados do resto do mundo, pois estes quatro momentos tinham uma dimensão mundial por causa dos seus efeitos para além fronteira.

O esforço de recuperar-se dos efeitos catastróficos causados pela II Guerra Mundial sentiu-se diretamente na Europa e indiretamente em outros países, inclusive nos territórios que estavam sob o seu domínio. A economia Ocidental cresceu muito depois de 1945, a década de 1960 foi o auge. Segundo HOBBSAWM (2007), citando o relatório da OCDE, “a era do ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas, representavam cerca de três quartos da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufaturadas” (HOBBSAWM, 2007, p. 255). Este crescimento não pode ser visto como algo que beneficiou os países do terceiro mundo e muito menos a África apesar dos excedentes dos produtos alimentícios e outros. A contradição estava instalada, pois em tese o crescimento dos países do Norte deveria beneficiar os países do Sul conforme me referi ainda neste parágrafo.

A discussão que iniciamos em torno da Reforma do Estado, a crise do Estado, assim como a reforma do Estado levada a cabo pelo governo britânico de Thatcher, tem a sua razão de ser quando olhamos, por exemplo, alguns aspectos que acabam influenciando na tomada da decisão para a Reforma do Estado moçambicano. Refiro-me a questões tais como: o excesso de burocracia; os serviços públicos “inchados”; a falta de recursos financeiros para sustentar a máquina administrativa; a necessidade de fazer da administração pública mais gerencial com uma base privatizante; a necessidade de “accountability”; fazer com que o setor público tenha características do setor privado para permitir que responda eficazmente às necessidades das comunidades tendo com base a cidadania. Esta é, aliás, a grande contradição entre a reforma britânica e o chamado “Public service orientation (PSO)”.

Portanto, a PSO defende as virtudes políticas da descentralização. No gerencialismo puro, a descentralização era valorizada como meio de tornar mais eficazes as políticas públicas. Já no *consumerism* o processo de descentralização era um meio de conferir aos consumidores o direito de escolher os equipamentos sociais que lhe oferecessem a melhor qualidade. O ponto que distingue o PSO das outras correntes é o conceito de cidadão, pois enquanto o conceito de cidadão tem conotação coletiva – pensar na cidadania como um conjunto de cidadãos com direitos e deveres –, o termo consumidor (ou cliente) tem um referencial individual, vinculado à tradição liberal, a mesma que dá, na maioria das vezes, maior importância à proteção dos direitos do indivíduo do que à participação política, ou então maior valor

ao mercado do que à esfera pública. ( POLLITT, 1990, *Apud* PERREIRA & SPINK, 2007, p. 190 )

Estes elementos, numa realidade moçambicana, onde no momento em que o Welfare State se consolida e começa a entrar em crise; assim como a questão da crise do petróleo tem lugar no período que antecede a sua independência em junho de 1975; com uma opção política marxista-leninista, a reforma do Estado imposta a este país para poder ser aceite nas instituições financeiras internacionais, foi vinculada à burocracia do Estado tipo soviético<sup>63</sup>.

A reforma do Estado para Moçambique não passou por fazer cumprir os enunciados a que nos referimos no princípio do parágrafo acima, mas acima de tudo passar a “ler a cartilha” e a tradição neoliberal. É aí que inicia o movimento que culminou com a aprovação da Constituição de 1990.

A educação, a saúde foram objetos da reforma de Margareth Thatcher. Em que consistiu a reforma educacional thatcheriana? É importante lembrar que a reforma que estava em voga naquele país (Grã-Bretanha) tinha como pilares a necessidade da (1) reforma fiscal e económica visando controlar as despesas do sistema para evitar o aumento dos custos e a (2) reforma da burocracia estatal para que passasse a ser um Estado gerencial (que buscava a eficiência e efetividade para obter maiores resultados) com menos gastos públicos.

A educação superior, recorrendo à citação feita por Sguissardi (2005, p. 12) de Gareth Williams que dizia que

entre 1979 e 1997 o setor público no Reino Unido tem sido objeto de rigoroso questionamento e reforma radical por um governo conservador de direita. Muitos economistas tinham estado, por mais de uma década, incomodados pela maneira como a produção, alocação e distribuição dos serviços públicos fizeram pender a balança do poder muito mais a favor dos produtores (staff académico], em detrimento dos consumidores [estudantes, sociedade. (...) Nos primeiros anos do governo Margareth Thatcher a preocupação principal era com os níveis excessivos dos gastos políticos. Na educação superior uma de suas primeiras ações foi remover todo o subsídio público para estudantes cuja residência estivesse fora da Comunidade Europeia. A isto se seguiu, um ano mais tarde, a redução de 15% dos fundos [públicos] gerais para a educação superior

---

<sup>63</sup> O Partido e o Estado assumiam o centralismo democrático como sua forma de governação. O partido exercia um papel preponderante no Estado. A conjuntura interna e internacional em torno da revolução bolsheviq ue levou a que as liberdades individuais fossem limitadas. Para maior aprofundamento podemos encontrar esta discussão no livro: TROTSKI, L. *A Revolução Traída*, Global Editorial, Brasil, 1980.

O modelo gerencial que estava a ser adotado tinha uma relação com os indivíduos beneficiários dos serviços públicos como consumidores/clientes. É o público consumidor que deve avaliar constantemente a sua satisfação pelos serviços oferecidos. Assim, foram instalados serviços de avaliação do desempenho das organizações para auferir o nível de satisfação do cliente. Para isso o governo britânico procurou incentivar a competição no setor público.

Toda a lógica da gestão pública inclusive no setor educacional tem esta dimensão. Isto levou à redução dos gastos pelas instituições de Ensino Superior<sup>64</sup>; procuraram outras formas ou fontes de financiamento não governamental. Segundo Sguissardi,

significa que a partir de então as IES britânicas deveriam ser vistas como vendedoras de serviços de ensino (as universidades, também de pesquisa). Isto significa também que a única forma de as IES fazerem efetivo uso de sua autonomia legal era buscando diversificar suas fontes de recursos (2005, P. 13).

O governo de Margareth Thatcher na busca da eficácia gerencial do Estado introduzirá dois instrumentos legais, segundo Sguissardi, na reforma da educação; são eles: “Education Act de 1988 e o Further and Higher Education Act de 1992” Segundo podemos depreender do texto de Sguissardi, o sistema de educação britânico com estes dois documentos se tornava claramente virado para o mercado numa relação de satisfação ao cliente.

A política social entra no cenário como paternalismo, como geradora de desequilíbrio, como algo que deve ser acessado via mercado, e não como direito social. Daí as tendências de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado, o que aos poucos (...) vai se configurando como *Estado mínimo* para os trabalhadores e um *Estado máximo* para o capital” (BEHRING, 2007, p. 163)

Conforme nos referimos no Capítulo um da segunda parte deste estudo, Moçambique estava – no período em que tem lugar a Reforma do Estado britânico – numa crise profunda por causa do crescimento da guerra de desestabilização e da seca prolongada. Além desses dois fatores, crescia no seio do governo moçambicano a necessidade de buscar fontes de financiamento que

---

<sup>64</sup> A referir que na Grã-Bretanha o ensino superior não é estatal; é constituído de instituições “filantrópicas”.

pudessem alavancar a economia do país. Com a crise do capitalismo e com a crise do socialismo real era necessário identificar parcerias. É nessa senda que o FMI e o Banco Mundial são eleitos como instituições que deveriam cumprir com a sua vocação ajudando o país no processo de reconstrução.

### **3.2 O Acordo entre o Estado moçambicano e o FMI: estratégia de sobrevivência?**

Quando Margareth Thatcher assume a governação na Grã-Bretanha em 1979, entre tantos desafios que tinha, a Reforma do Estado e a busca da Independência da Rodésia (Zimbabwe) tiveram destaque. Quanto a este último o governo de Moçambique desempenhou um papel importante para a aproximação das partes em conflito assim como entre os movimentos de libertação que lutavam pela independência. É no processo pela independência da Rodésia que o estadista moçambicano (Samora Machel) e a estadista britânica (Margareth Thatcher) passam a ter relações privilegiadas que levaram a que ajudasse o governo moçambicano considerado comunista a ser admitido nas instituições financeiras internacionais.

As razões do declínio econômico que estava em curso a nível mundial assim como o declínio econômico em Moçambique pós-Independência não poderiam ser vistas ou analisadas como frutos do mesmo problema. Para o caso vertente moçambicano a crise econômica era parte: (i) das sanções econômicas aplicadas a Rodésia, (ii) das perdas das receitas externas por causa da desestabilização na e da África do Sul, (iii) da guerra de desestabilização, e (iv), por último, da seca. “Entre 1981- 1986, a produção geral caiu em cerca de 30% e as exportações em cerca de 75% [...] forçando o país a um pesado fardo de endividamento” (ABRAHAMSSON, 2001, p. 201).

A situação da crise já mencionada levou a que o governo da Frelimo fizesse uma revisão das estratégias de desenvolvimento do País. O apoio político dos países do Leste não era suficiente para debelar as endemias que se faziam sentir. Segundo ABRAHMSSON, “este foi provavelmente o ponto de partida do gradual abandono da visão inspirada no socialismo, da modernização forçada e do desenvolvimento econômico” (ABRAHAMSSON, 2001, p. 201)

A declaração de Crocker<sup>65</sup>, subsecretário para os Assuntos Africanos do governo Reagan, na sua política de engajamento construtivo e na senda da aproximação que o governo Thatcher procurava fazer entre o governo de Moçambique e o governo dos Estados Unidos de América de Reagan, para além de ilustrar a estratégia Ocidental em relação ao País demonstra-nos claramente as várias tentativas que Moçambique já tinha feito no sentido de obter o apoio para entrada no FMI no início da década de 1980.

A Reforma do Estado que tomava forma tinha como grandes atores o Ministério das Finanças ou Ministério de Plano e Finanças – que na linguagem de Bourdieu seria um dos Ministérios da mão direita - liderado pelo então Ministro Rui Baltazar (1978 a 1986), seguido por Abdul Magid Osman (1986 a 1991), Eneas da Conceição Comiche (1991 a 1994) e Tomás Salomão (1994 a 2000). Apesar de este, representando o Estado/Governo moçambicano, terem liderado o processo das negociações com o Banco Mundial e FMI, não podemos esquecer o carácter dirigente do partido FRELIMO no processo. O Ministério da Administração terá um papel secundário no processo da reforma visto que este tratava da implementação das exigências em voga, assim como procurava aprofundar questões tais como a da Descentralização.

Foram o Ministro das Finanças e o Ministro da Educação e Cultura que, mediante o Diploma Ministerial nº 6/86, de 22 de janeiro, aprovaram o regulamento de propinas e taxas no Sistema Nacional de Educação. Em 1989, através de outro Diploma Ministerial, o de nº 62/89, de 26 de julho, assinado pelo Ministro de Educação e Cultura e pelo Vice-Ministro das Finanças, aprovou-se o regulamento de propinas para o Subsistema de Educação Superior.

Apesar de os dois Diplomas ministeriais terem sido assinados pelo ministério “da mão direita” das Finanças e pelo ministério “da mão esquerda” da Educação e Cultura”, isto não desresponsabiliza o Ministério das Finanças como

---

<sup>65</sup> “A nossa prioridade nesses primeiros encontros era demover Moçambique da sua confrontação autodestrutiva com Pretória, para criar um repensar sobre a sua política doméstica arruinante e explorar a sua prontidão para abandonar o alinhamento soviético e cubano, e portar-se mais como um país independente, não alinhado. Nós também buscamos o seu apoio no nosso tratamento com o regime do MPLA em Angola ... No princípio do ano de 1983, este diálogo estava a valer a pena. Nos meses seguintes, a ajuda alimentar dos EUA começou a fluir, e tiveram lugar conversações sobre um programa de ajuda para apoiar o setor do mercado [...] e o pedido para membro do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional”(Crocker, 1992, p. 237 *apud* ABRAHAMSSON, 2001, p. 204)

líder formal e principal responsável pelo processo de negociações com o Banco Mundial e o FMI.

A morte do primeiro Presidente de Moçambique, Samora Moisés Machel, em outubro de 1986, levou a que o partido no poder – a FRELIMO – nomeasse outro Presidente, Joaquim Alberto Chissano, que deu continuidade à Reforma do Estado, reforma aprofundada pelos Ministros das Finanças, nomeados em vários momentos da sua governação, aliada essa à necessidade do Acordo de Paz e a sua implementação. Por vários momentos o país foi visto como país modelo nas reformas preconizadas pelas instituições financeiras internacionais e pelo próprio Estado moçambicano.

A elite dirigente, neste caso personificada pelo partido FRELIMO, assim como liderou a luta contra o colonialismo, será responsável na liderança pelas reformas em curso no país, carregando consigo as contradições inerentes a um Estado que surge no período da *guerra fria* e que, tendo optado pelo socialismo, quer, ao mesmo tempo, estar a se beneficiar da ajuda financeira do Banco Mundial e FMI

A admissão de Moçambique ao Fundo Monetário Internacional tem lugar no dia 24 de setembro de 1984 e no dia 18 de junho de 1985 o Banco Mundial concede o primeiro empréstimo para a reabilitação da sua economia no valor de 45.5 milhões de dólares americanos. Nesta altura a economia moçambicana atravessava uma crise sem precedente, mostrando desta maneira o desafio que se colocava. O documento do FMI<sup>66</sup> a que tivemos acesso afirma que

acima da década passada e particularmente os passados cinco anos Moçambique tem experimentando a deterioração dramática na sua economia. Depois de um crescimento acima de 2% por ano entre 1977 e 1981, o PIB decresceu em 8% por ano entre 1981 a 1986; a produção agrícola é agora 75% do nível de 1981; as necessidades de comida importada 90% do mercado desejado; a operação na indústria é de 20-40% da capacidade; os serviços de transporte internacional é de 60% de 1981, e 30% de meados de 1970 (FMI, 1987, p. 25 tradução nossa).

---

<sup>66</sup> International Monetary Fund, People's Republic of Mozambique. Request for Arrangements Under the Structural Adjustment Facility. Prepared by the African Department, Approved by C. E. Condwe and S. Kanesa-Thanan, May 11, 1987. [www.ifm.org](http://www.ifm.org), (capturado 6.03.2009).

Era necessário tomar medidas de carácter monetário, medidas de segurança, isto é a necessidade da resolução da situação de guerra sem a qual não era possível vingar a parte econômica.

O diagnóstico feito pelo FMI mostrava uma situação preocupante. Além dos aspectos focados acima havia a erosão da taxa de câmbio, o câmbio paralelo crescia de forma galopante assim como o déficit.

A situação orçamentária governamental deteriorou-se drasticamente desde o início de 1980 devido à erosão da base final fiscal porque diminuiu a produção e cresceram os mercados ilícitos, à pressão das despesas da defesa e à tentativa de manter as despesas sociais e de investimento. As receitas diminuíram em termos nominais entre 1983 e 1985 e, em 1986, o déficit global (não contando as perdas de empresas públicas) excedeu 45% do total das despesas; quase metade desse déficit foi financiado pelo crédito bancário no mercado interno. Em 1985-86 despesas de defesa e segurança representavam 1/3 do total das despesas e 1/5 até o início de 1980. As despesas de salário correspondiam a 1/5 das despesas ao longo do período de uma década; houve congelamento de salário, compactado [...]. Isso levou à perda de trabalhadores mais capazes (FMI, 1987, p. 3 tradução nossa).

O programa de ajustamento estrutural que estava em curso nos outros países em África liderados pelo FMI, em Moçambique tem o seu início em 1987, tendo como desafio trabalhar com os seguintes aspectos: a situação de preços, finanças públicas, dinheiro e crédito, as transações internacionais, realinhamento da política econômica. Os objetivos para a criação do Programa de Reabilitação Económica (PRE) são os seguintes: atingir um ritmo sustentável de crescimento econômico; aumentar a eficiência econômica e fortalecer a política fiscal do País e posições de balança de pagamento.

O programa acordado implicava na liberalização econômica, administrativa e política. Acreditamos ter havido uma avaliação suficiente para perceber as implicações da opção adotada pelo governo moçambicano no sentido de liberalizar a sua economia a partir de 1987 através do primeiro programa chamado PRE<sup>67</sup>. Segundo ABRAHAMSSON (2001, p. 203-4)

---

<sup>67</sup> O Programa de Reabilitação Económica avaliado por ser economicista levando a consequências sociais nefastas, foi rebatizado em PRES. Estudos feitos por Joseph Hanlon, Carlos Cardoso, Abrahamsson e Nilsson, demonstram o quanto as políticas adotadas neste período que classificamos de transição foram prejudiciais à economia do país. "Temos a tendência de pensar nas IBWs como dois gémeos, e ambos, por exemplo, insistiam vigorosamente nas privatizações. Mas trava-se uma batalha acérrima entre o FMI e o Banco Mundial acerca dos salários a

a FRELIMO subestimou a capacidade das forças hostis internacionais, econômicas e políticas, em função na época de independência (Abrahamsson & Nilsson, 1984) o partido subestimou o futuro impacto do “Consenso de Washington” e a política neo-liberal que seu novo aliado iria introduzir.

Na tentativa de corrigir os efeitos nefastos do Programa de Reabilitação Económica (PRE) e para dar a dimensão social ao programa, o governo de Moçambique e o FMI criam o Programa de Reabilitação Económica e Social (PRES). O governo reforçando as críticas que cresciam em torno do PRE entendia que havia a necessidade de humanizar o programa, pois a reforma era demasiadamente economicista, não levando em conta a situação da educação, saúde e não só. Em nome da reforma fiscal, liberalização, Moçambique entrava na economia de mercado abandonando a economia centralmente planificada com a proposta da construção do socialismo. KURZ, referindo-se à capitulação do socialismo a partir da União Soviética, RDA, Hungria e outros, dirá o seguinte:

Tomando-se ao pé da letra o conceito de *conflicto de sistemas*, pode-se, de fato, verificar uma capitulação social e econômica, teórica e prática, de dimensões assustadoras, que ninguém poderia sequer imaginar (e, menos ainda, em um espaço tão curto de tempo).[...] Não apenas na própria União Soviética passou-se a “condenar a idéia de uma ditadura do proletariado”, a propagar a propriedade individual e a anunciar a mudança para a economia de mercado baseada na concorrência. Junto com o grande colosso, suas sociedades periféricas, zonas de dependência e porta-estandartes ideais também pedem rendição. A RDA terminou com um suicídio e na Hungria “o capitalista passa a ser uma figura positiva”. O PC italiano, que já se tornou social-democrata há muito tempo, afirma: “Martelo e foice vão para o ferro-velho”, enquanto a classe intelectual da Itália, com sua despedida do marxismo comete “parricídio por falta de interesse”. A Líbia de Kadhafi “tenta o abandono cuidadoso do socialismo restrito da revolução”, Mengistu da Etiópia, “renuncia ao marxismo”, Moçambique e Angola “viram, empobrecidos, as costas ao marxismo” e o governo em Hanói “aposta em John Maynard Keynes”. (KURZ, 2004, P. 13-14)

O país estava em crise por razões já enumeradas, mas também não estava imune à crise do capitalismo e do socialismo real. Ao mesmo tempo em que o país passava por este “sufoco”, isto é, pela crise econômica e política, o mundo atravessava o declínio do capitalismo do modelo keynesiano/fordista. A Grã-

---

fucionários públicos e dizia que em Moçambique ‘a folha de salários do funcionalismo público continua muito baixa em termos relativos quando comparada com outros países da África subsahariana’. O FMI discordava completamente e em 1991 pedia cortes massivos nos gastos do governo e salários dos funcionários públicos. Enfermeiros e professores caíram para baixo da linha da pobreza no início de 1992 e abaixo da pobreza absoluta em meados de 1993” (HANLON, 2008, p. 40)

Bretanha, além da Nova Zelândia, tomava dianteira na Reforma do Estado. O quadro abaixo mostra de forma estatística a evolução, de ponto de vista financeiro, do estado em que o país se encontrava.

Uma leitura mais cuidada dos números do quadro nos deixa claramente elucidados sobre o estado da economia do país. Um país cujas contas, na sua totalidade, estavam no “vermelho”; quase se ia para uma situação de falência do Estado.

**Tabela nº 1 - Indicadores econômicos e financeiros, 1981/87.**

Download Date: 6/3/2009 - 12:19 PM  
Current Classification: Available to the Public

- 61 -

APPENDIX IV

Table 1. Mozambique: Selected Economic and Financial Indicators, 1981-87

	1981	1982	1983	1984	1985	1986 Prov.	1987 Prog.
(Annual percentage changes, unless otherwise specified)							
Production <sup>1/</sup>							
Agriculture	1.0	-1.0	-22.1	1.7	0.8	...	...
Industry	3.1	-13.7	-20.0	-22.4	-20.6	...	...
External trade (based on US\$ values)							
Exports, f.o.b.	--	-18.4	-42.6	-27.3	-19.9	3.1	8.9
Imports, c.i.f.	0.1	4.3	-23.9	-15.2	-21.5	29.1	18.8
Export volume	-2.7	2.6	-45.5	-35.5	-18.5	4.1	3.7
Import volume	-9.9	-5.2	-28.9	-21.1	-19.9	28.5	10.8
Terms of trade	4.9	-16.3	9.3	16.6	-0.2	-1.5	-2.1
Exchange rate							
Average (US\$/Mt.)	-8.3	-6.2	-6.2	-5.3	-1.7	6.8	-83.8
Nominal effective <sup>2/</sup>	3.9	7.7	3.2	11.7	13.0	-5.0	-90.8
State budget (cash basis)							
Revenues	23.1	36.1	-11.2	-2.3	-15.2	7.0	297.6
Total expenditure	24.9	23.9	5.1	4.2	-21.2	21.9	258.2 <sup>3/</sup>
Current expenditure	17.7	19.0	11.3	-0.3	8.4	16.8	150.8 <sup>3/</sup>
Money and credit							
Domestic credit	25.6	17.1	41.0	20.7	16.1	16.8	23.8
Government (net)	278.2	-39.1	251.8	64.1	21.4	29.3	71.6 <sup>3/</sup>
Economy	16.8	23.5	29.2	14.1	14.9	13.9	11.2 <sup>4/</sup>
Money and quasi-money	29.3	30.3	21.9	15.4	15.4	17.8	43.7
(In units stated)							
Overall balance of payments deficit (US\$ millions)	66.5	142.9	328.6	362.3	365.6	542.0	404.0
Gross foreign reserves (months of imports, c.i.f.)	3.1	0.9	0.9	1.5	1.4	1.2	1.3
Debt service ratio <sup>5/</sup>	76.4	98.8	131.9	98.0	102.7	274.8	237.0

Sources: Data provided by the Mozambican authorities; and staff estimates.

<sup>1/</sup> Gross value of output at 1980 prices.  
<sup>2/</sup> December averages compared.  
<sup>3/</sup> Reflects inclusion of enterprise losses in both 1986 and 1987 data.  
<sup>4/</sup> Does not include foreign borrowing on-lent through domestic credit.  
<sup>5/</sup> Scheduled external debt service as percent of exports of goods and services (including workers' remittances), after reschedulings of 1984-85.

Fonte: FMI

Verificamos que a discussão em torno do Acordo FMI e governo de Moçambique traz consigo vários aspectos, entre eles a necessidade de reformar o Estado, descentralizá-lo. É daí que os temas, como descentralizar, desburocratizar, redução de número de funcionários considerados excessivos, estavam presentes na discussão sobre a questão do control fiscal. O desafio era ainda maior, pois a mudança de uma economia centralmente planificada para economia do mercado trazia consigo a grande concepção do neoliberalismo, a “democracia”. O país foi desafiado a adotar novos instrumentos jurídicos desde a Constituição da República para poder adequar-se aos novos desafios. A discussão dentro do neoliberalismo liderado pelo BM/FMI, o que terá dito em tom bem alto era que “o Estado é inerentemente opressivo e limitativo da sociedade civil, porque só reduzindo o seu tamanho é possível reduzir o seu dono e fortalecer a sociedade civil” (SANTOS, 2002, p. 41). Mais tarde, para o caso moçambicano, com uma resistência do governo e também por questões conjunturais, já que a nível internacional estava a ser revista esta concepção, “a idéia de Estado forte passou a ser condição para sociedade civil”

### **3.3 O “novo” paradigma de desenvolvimento e “globalização”**

Moçambique – da sociedade pré-colonial à colonização por regimes monárquicos absolutistas aos republicanos, com uma visão de desenvolvimento alicerçada no trabalho escravocrata e mais tarde de uma sociedade com a divisão de trabalho e mão-de-obra assalariada barata – atravessou um longo caminho para o que é hoje. O momento que antecedeu à independência, da grande euforia, era a eliminação do colonialismo, era erradicar a exploração do homem pelo homem, era a implantação do socialismo. Passados nove anos (1984) após a proclamação da independência há mudança para o capitalismo, ou seja, o retorno.

A pergunta que se coloca é se de fato as perspectivas de desenvolvimento preconizadas pelos governos colonial-portugueses foram superadas no Moçambique independente? Nunca é demais voltar a nos referir que a revolução que levou à independência de Moçambique queria edificar um país que não reproduzisse a visão colonialista de desenvolvimento e de Estado, mas, que fosse a inauguração de uma era de inclusão; uma era de justiça social. Ora, como isso poderia acontecer? Numa realidade de um mundo bipolar (Leste e Oeste) os

revolucionários apostavam por maior aproximação ao Leste ao mesmo tempo em que se afirmavam NÃO ALINHADOS na busca de apoio na construção de um novo paradigma de desenvolvimento.

As colônias perdiam cada vez mais a possibilidade de sustentar a Metrópole. Com as independências esperava-se a inauguração da nova era. Sem alimentar a Metrópole esperava-se que os recursos financeiros fossem aplicados para a nova era. Marx, citado por KURZ, dirá que

hoje em dia, a supremacia industrial traz consigo a supremacia mercantil. No período manufatureiro propriamente dito, ao contrário, é a supremacia mercantil que proporciona a supremacia industrial. Daí o papel predominante que desempenhava naquela época colonial. Foi o “deus alheio” que se instalou no altar, ao lado dos antigos ídolos da Europa, até derrubar, um belo dia, todos eles de uma vez. Proclamou o lucro o último e único objetivo de humanidade. O sistema de crédito público, isto é, das dívidas do Estado, cujas origens já descobrimos na Idade Média em Gênova e Veneza, toma posse durante o período manufatureiro de toda a Europa. O sistema colonial com seu comércio ultramarino serviu-lhe de estufa [...] A dívida pública tornou-se uma das alavancas mais enérgicas de acumulação primitiva (MARX, 1, C. p. 785 *apud* KURZ, 2004, p. 30)

Conforme nos referimos várias vezes neste estudo, as condições econômicas e sociais, não só de Moçambique, na altura da sua Independência (1975) eram deveras difíceis. A participação dos colonos, dos assimilados e asiáticos na economia do país, remetendo aos africanos nativos à marginalização mediante o uso da sua força do trabalho, manifestava de forma clara a exclusão e conseqüentemente um tipo de desenvolvimento. A situação de país subdesenvolvido depois de quase 500 anos da presença colonial portuguesa, com um capitalismo primitivo, leva-nos à situação referida por Florestan Fernandes (1972), a idéia de que o colonialismo/capitalismo vai para além da situação econômica.

O capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorrem vários fatores extra-econômicos (do direito e do Estado nacional à filosofia, à religião, à ciência e à tecnologia. (FERNANDES, 1972, p. 9).

A superação desta situação passa por uma transformação profunda que possa levar todo esse amálgama constitutivo do capitalismo referido por Fernandes.

A Independência que em princípio podia representar a ruptura com o colonialismo/capitalismo poderia levar à inauguração da nova era tão almejada. No entanto, a situação provocada pela falta da transformação da matéria-prima que pudesse levar a riqueza nacional para o desenvolvimento levou a que o paradigma de desenvolvimento socialista tivesse “pés de barro”. Era uma independência com uma forte dependência econômica dos seus vizinhos, especialmente a África do Sul e também do mercado internacional e mercê da guerra fria. As aspirações de ter um país com o desenvolvimento econômico e social equilibrado, com o desenvolvimento agrícola, industrial e tecnológico, ganhava força; mas era mera utopia, muito cedo foi-se.

Alguns estudiosos<sup>68</sup> afirmam que a ‘globalização’ tem o seu início com o processo de colonização; alguns afirmam que só com o advento do capitalismo, com uma economia concorrencial, pode-se falar da ‘globalização’, visto ser este o momento da expansão econômica em nível mundial. Seja a primeira como a segunda afirmação, a ‘globalização’ ganha o seu ritmo depois da I Guerra Mundial. Ela ganha várias facetas através da economia, da cultura e não só. Segundo Boaventura Souza Santos (2002), a ‘globalização’ deve ser vista como sistema mundial na perspectiva hegemônica e contra-hegemônica. Na primeira, refere-se aos Estados do Centro/Norte que têm um papel mais ativo e que buscaram nos últimos anos a construção do neoliberalismo também conhecido por *Consenso de Woshington*. Este dita as regras, as políticas de desenvolvimento; dita o papel do Estado na economia Mundial e local. As fronteiras políticas e econômicas deixaram de existir,

as economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamento; os direitos da propriedade privada devem ser claros e invioláveis; o sector empresarial do Estado deve ser privatizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização; a mobilidade dos recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulação estatal da economia deve ser mínima, deve reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais,

---

<sup>68</sup> Ver BAYLIS, J. & SMITH, S. (Editors), *The Globalization of World Politics – an introduction to international relations*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

eliminando a sua universalidade, e transformando em meras medidas compensatórias em relação aos estratos inequivocamente vulnerabilizados pela atuação do mercado. (SANTOS, 2002, p. 19-20)

O eixo de desenvolvimento não será o indivíduo, mas as forças do mercado; a mais valia é que será o motor do desenvolvimento. Este pode ser gerado pelas empresas nacionais ou pelas empresas transacionais (já que o princípio é a desnacionalização), multinacionais.

O desenvolvimento visto nestes moldes, sem dúvida, por ele ser gestado na relação Centro-Periferia, em que o Centro está cada vez mais rico e o sul cada vez mais pobre<sup>69</sup>; a escala nacional reproduzia-se ao mesmo tempo o modelo onde a minoria da elite econômica concentra os recursos em detrimento da maioria.

Esta nova classe é composta por um ramo local e por um ramo internacional. O ramo local, a burguesia nacional, é uma categoria socialmente ampla que envolve a elite empresarial, os diretores de empresas, os altos funcionários do Estado, líderes políticos e profissionais influentes. (SANTOS, 2002, p. 33)

Os elementos referenciados aqui ganham maior força em nível de Moçambique quando nos apercebemos que o Programa de Redução de Pobreza Absoluta (PARPA)<sup>70</sup> teve como padrinhos o FMI/BM, as Nações Unidas e os doadores bilaterais que financiavam o Orçamento do Estado.

A entrada de Moçambique na economia global através da sua adesão ao FMI permitiu que a liberalização econômica – panacéia do FMI – ganhasse contornos nunca vistos de ponto da economia transnacional e ou multinacional. Companhias multinacionais como a Mozal (2000) de (capitais australianos,

---

<sup>69</sup> “É hoje evidente que a iniquidade da distribuição da riqueza mundial se agravou nas duas últimas décadas: 54 dos 84 países menos desenvolvidos viram o seu PNB *per capita* decrescer nos anos 80, em 14 deles a diminuição rondou os 35%, segundo as estimativas das Nações Unidas, cerca de 1 bilhão e meio de pessoas (1/4 da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros 2 bilhões vivem apenas com o dobro desse rendimento. Segundo o Relatório do Desenvolvimento do Banco Mundial de 1995, o conjunto dos países pobres, onde vivem 85,2% da população mundial, detém apenas 21,3% do rendimento mundial, enquanto o conjunto dos países ricos, com 14,8% da população mundial, detém 78,5% do rendimento mundial. Uma família africana média consome hoje 20% menos do que consumia há 25 anos.” (SANTOS, 2002, p. 33-34. Para o aprofundamento deste assunto pode ser consultado o Relatório do Desenvolvimento Humano publicado pelo PNUD referente a 1999; também relatórios recentes do FMI, BM, PNUD)

brasileiros, japoneses e moçambicanos), a Companhia brasileira Vale do Rio Doce e a companhia sul-africana Sasol se instalaram no país.

As medidas econômicas adotadas pelo país depois da adesão às IBWs trouxeram mudanças nesse nível importantes; a inflação diminuiu e a moeda nacional ganhou robustez estabilizando, a produção industrial cresceu, os produtos apareceram nas lojas, novos estabelecimentos comerciais e bancários foram abertos, enfim experimentou-se o crescimento econômico. À margem disso, o comércio informal cresceu muito, as esquinas das cidades foram inundadas pelo mercado paralelo, o índice de desemprego cresceu.

A forma rígida com que o FMI impôs as suas políticas a Moçambique, mesmo com o fim da guerra, não se lograram grandes avanços. De qualquer forma, o investimento no setor da indústria açucareira, no setor energético (todo investimento estrangeiro) permitiu um crescimento assinalável em emprego direto.

A partir de 1996, o investimento estrangeiro cresceu muito no país, a África do Sul e Maurícias são os países que mais investimentos fizeram. A situação de investimento pode assim ser descrita por HANLON & SMART (2008, p. 43)

O FMI de início pedia mais isenções fiscais e taxas para atrair estes mega-projectos, mas agora diz que a sua contribuição para o orçamento do Estado tem sido marginal e que as taxas perdidas equivalem a 3,6% do PIB, cerca de um quarto das actuais taxas que são de 200 milhões de US\$ por ano. Muito do investimento é emprestado e “só uma pequena parte dos lucros em divisas fica em Moçambique”, diz o Fundo. Os mega-projectos contribuem para o PIB em 7% e em 65% das exportações.

Destes investimentos todos, conforme Hanlon, fica pouco para o país e, citando comentário do economista Nuno Castel, Branco,

estima que, deste projecto gigante a economia moçambicana apenas ganha 45 milhões de US\$ por ano de salários (17 milhões de US\$), aquisições à economia doméstica (14 milhões de US\$), programas sociais geridos pela Mozal (4 milhões de US\$), e taxas e ganhos fiscais (10 milhões de US\$). (HANLON & SMART, 2008, p. 44).

Além disso, do investimento da Sasol na área energética (gás) pouco tem ficado para o país.

Esta é a dura realidade da ‘globalização’ da economia e seus constrangimentos para as economias periféricas como Moçambique.

### **3.4 A Constituição de 1990: democratizar e liberalizar**

Conforme nos referimos anteriormente, a mudança que estava a ocorrer por conta da crise política (guerra de desestabilização) com apoio da máquina da Guerra Fria, pela necessidade de criar um clima favorável para o “novo mundo” a que o país estava a entrar, era necessário fazer a revisão da Constituição sem a qual não seria possível o país adequar-se a esse novo cenário.

A revisão constitucional em si só não podia resolver a situação da crise nem a reforma fiscal; era necessário que o país estivesse em paz. Neste aspecto, manifestações vindas da sociedade e das confissões religiosas reiteravam o desejo de se viver em paz para que o sofrimento das populações tivesse fim. A Igreja Católica, o Conselho Cristão de Moçambique (CCM), representando as igrejas protestantes, empenharam-se em várias frentes e, com o Governo de Moçambique, procuraram formas de contactar vários intervenientes para que ajudassem na agenda para a paz.

Um aspeto que foi marcante no processo da revisão constitucional foi o movimento popular que permitiu o envolvimento em larga escala na discussão da Carta Magna. Este movimento ajudava ao mesmo tempo aproximar os moçambicanos na busca do mesmo objetivo e do processo de reconciliação.

Na primeira Constituição da República aprovada no dia 20 de Junho de 1975 pelo Comité Central da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Moçambique foi declarado uma República Popular, com uma carga muito grande do Movimento de Libertação (artigo 2); uma preocupação de fazer constar o engajamento na luta contra o colonialismo, o imperialismo, exploração do homem pelo homem (artigo 4).

De ponto de vista da economia, estava patente a idéia da economia centralmente planificada (artigos 9 e 10), com o Estado a assumir o papel preponderante. Apesar de estar reconhecida a propriedade privada (artigo 12), ela é vedada ao uso fora do previsto na Constituição (artigo 13). É incentivado o uso de cooperativas como modelo de desenvolvimento. Quanto ao capital estrangeiro, reserva-se o direito ao Estado de autorizar ou não a sua atividade econômica (artigo 14).

Esta constituição de 1975, além das particularidades já mencionadas, torna clara a preferência nas relações com os Estados socialistas, considerados países aliados naturais (artigo 22). Esta situação colocava Moçambique mais próximo ao Leste do que ao Ocidente.

A forma da eleição dos órgãos do poder do Estado (Executivo, Legislativo e Judicial) obedecia à forma indireta e o Partido no poder tinha uma responsabilidade específica. Por exemplo, o Presidente da República era o Presidente do Partido eleito pelo Comité Central do Partido Frelimo (artigo 52). A composição da Assembléia Popular era feita de pessoas oriundas de vários órgãos do partido e ou escolhidos pela Frelimo conforme a sua idoneidade. Não existia o princípio da eleição por sufrágio universal. (artigo 37)

Por fim, conforme a Constituição da República, o Presidente do Tribunal Popular Supremo era nomeado pelo Presidente da República. (artigo 64 e 65).

Esta pequena incursão que fizemos na Constituição de 1975 nos mostra as bases com que foi criado o Estado moçambicano pós-Independência; um Estado com um cunho forte de presença do socialismo, daí ter sido elaborada [a Constituição] com um cunho mais revolucionário e o propósito de fazer triunfar a revolução socialista. É nesta esfera que a terra é nacionalizada, cabendo ao Estado a regulamentação sobre o seu uso e aproveitamento (artigo 8).

Algo que também nos chama atenção nesta Constituição é o fato de o Estado se comprometer com a criação do Sistema de Saúde que vai atender a todos os cidadãos (artigo 16) e com a educação que aparece mencionada como um dos direitos, ao lado do trabalho, assumindo o Estado a responsabilidade de a estender a todos os cidadãos (artigo 31). O que terá acontecido com o legislador? Pela prática que se seguiu à proclamação da Independência a saúde e a educação foram eleitas como vanguardas para a criação do Homem Novo e para a criação de um Estado independente.

A Constituição de 1990 no seu preâmbulo resgata o papel histórico da FRELIMO como frente na conquista da Independência (não mais como partido dirigente). Proclama que as liberdades trazidas pela Independência são aprofundadas nesta Constituição, com a necessidade de se adequar à evolução da sociedade e do Mundo. É neste sentido que questões como luta contra o

imperialismo e exploração de Homem pelo Homem já não fazem parte desta nova Carta Magna.

No artigo seis (alíneas “d” e “e”) aparecem termos muito caros ao liberalismo, ou seja, os direitos humanos, igualdade dos cidadãos perante a lei, democracia e liberdade individual. Esta declaração dos direitos fundamentais deixava de forma relativamente clara a viragem para o neoliberalismo do Estado moçambicano.

Pela primeira vez na história do constitucionalismo do país aparece o conceito de “pluralismo político” como manifestação democrática. Os artigos 30, 31, 32, 33 e 34 o ilustram bem; aos partidos políticos, com a nova Constituição, era permitido se organizarem dentro da lei. Também as organizações sociais antes não permitidas são autorizadas; são assumidos como parceiros na construção de um país democrático, de Estado de Direito.

1. A ordem econômica da República de Moçambique assenta na valorização do trabalho, nas forças de mercado, na iniciativa dos agentes econômicos, na participação de todos os tipos de propriedade e na acção do Estado como regulador e promotor do crescimento e desenvolvimento econômico e social, visando a satisfação das necessidades básicas da população e a promoção do bem-estar social.

1. A economia nacional compreende os seguintes tipos de propriedade que se complementam:

- a) Propriedade estatal;
- b) Propriedade cooperativa;
- c) Propriedade mista;
- d) Propriedade privada (Constituição, artigo 41)

O artigo citado acima torna claro o papel da economia privada no desenvolvimento do país; e apesar de se reservar ao Estado o papel regulador, as ditas “forças de mercado” têm uma palavra a dizer. Mesmo que de forma residual, ainda acreditava-se num Estado que pudesse promover justiça social, mesmo que fosse um Estado keynesiano, o Estado do Bem-Estar Social. Talvez seja neste princípio que o constituinte, nos artigos 42, 43 e 44, elege o setor familiar, a organização dos camponeses, empresariado nacional, as pequenas empresas, onde a classe com menos possibilidades financeiras pudesse se organizar e buscar espaço de participação nesta economia “troglodita”.

A conquista em torno da terra é mantida, “a terra é propriedade do Estado” (artigo 46). Este será um dos grandes nós que continuou a não agradar os interesses do FMI/BM. Não é só o fato da terra não privatizada, mas é o fato de não ser permitida “outra forma de alienação, nem hipoteca e nem penhora” (artigo 43.2). Ao Estado é reafirmada a responsabilidade de regular o uso e o aproveitamento: “como meio universal de criação de riqueza e do bem-estar social, o uso e aproveitamento da terra é direito do todo o povo moçambicano” (artigo 43.3)<sup>71</sup>

Também a Constituição de 1975 responsabiliza o Estado pela regulamentação sobre os direitos de uso e aproveitamento de terra (artigo 47 e 48).

A atividade de empresas estrangeiras na Constituição de 1990 não é facultativa como era na Constituição de 1975,

(1) o investimento estrangeiro opera no quadro da política econômica do Estado. (2) Os empreendimentos estrangeiros são autorizados em todos os sectores económicos, excepto naqueles que estejam reservados à propriedade ou exploração exclusiva do Estado” (artigo 45).

Apesar de a Constituição de 1975 não trazer de forma explícita a proibição da atividade educativa por particulares ou privados, as ações que se seguiram à proclamação da Independência, especialmente as nacionalizações ocorridas para os setores de educação e saúde, deram sinal suficiente para que se percebesse que não eram permitidas atividades que não fossem do Estado nesse domínio.

No âmbito do processo da liberalização econômica a Constituição de 1990 traz de forma inequívoca aquilo que é o papel do Estado na educação e abre a outros intervenientes que não sejam o Estado:

1. A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos; 2. O Estado organiza e desenvolve a educação através de um sistema nacional de educação; 3. O ensino ministrado pelas coletividades e outras entidades é exercido nos termos da lei e sujeito ao controlo do Estado (artigo 50).

---

<sup>71</sup> Até hoje (2009) o FMI está em “guerra” contra o governo moçambicano para que o artigo constitucional que declara a terra pertença do Estado seja retirado.

As coletividades podem ser associações, igrejas; e as entidades podem ser empresas ou mesmo o próprio Estado. Este será a grande conquista do neoliberalismo no processo da Reforma do Estado em Moçambique, pois ela atinge um dos nichos reservados com tanto carinho pelo partido FRELIMO como aquele que iria formar o Homem Novo e uma sociedade nova.

A nossa leitura em torno da Constituição de 1990 nos deixa mais claro sobre o princípio da “queda do muro”, o fim de um caminho, de uma utopia de uma sociedade justa socialista para a construção do capitalismo

A discussão que iniciamos no começo deste capítulo sobre a Reforma do Estado, que nos “levou” à Grã-Bretanha, assim como as implicações desse processo no setor da educação, ganha em Moçambique um parceiro. Era necessário que o país entrasse na roda do neoliberalismo.

### **3.5 As políticas públicas: um olhar para a educação**

A produção e a reprodução das condições econômicas e sociais do sistema capitalista geram riqueza e pobreza levando a que o Estado crie mecanismos para que os conflitos gerados ou que sejam gerados por essa condição sejam minorados. É comum ver os Estados a criarem programas – em âmbitos mundial e local – que levam a que haja maior comprometimento na relação dos níveis de pobreza. A Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, no ano de 2000 convocou uma Conferência Mundial<sup>72</sup> que tinha como objetivo levar a que os Estados se comprometessem com a redução dos níveis de analfabetismo, de deficiência do acesso à água potável e à saúde materno infantil, assim como com a ampliação da prevenção e do acesso a antiretrovirais em relação a HIV/SIDA.

As políticas públicas, uma forma de comprometimento dos Estados/Governos com o seu eleitorado, assumem maior dimensão quando nos percebemos que nos últimos dois séculos houve maior exclusão do sistema internacional. Os Estados membros da ONU apercebendo-se do nível da exclusão social aprovam a Declaração Universal dos Direitos Humanos no dia 10

---

<sup>72</sup> Para ver os objectivos do desenvolvimento do milénio pode consultar as seguintes páginas: [www.un.org/millenniumgoals](http://www.un.org/millenniumgoals) ; [www.undp.org/mdg](http://www.undp.org/mdg)

de Dezembro de 1948. Era um tipo de consenso no sentido que há situações de exclusão que devem ser intoleradas pela comunidade internacional. Um mundo que acabara de sair de uma guerra devastadora (II Guerra Mundial) sentia a necessidade de construir um mundo de paz, de respeito com o homem nas suas múltiplas dimensões.

O enunciado da Declaração Universal dos Direitos Humanos não representou a reestruturação produtiva mundial; a mão-de-obra excedentária cresceu muito para poder manter o sistema capitalista – provocando concorrência –; os salários continuaram baixos, a emigração da África, América Latina e Ásia cresceu muito para a Europa. O foço entre ricos e pobres era cada vez mais assustador (ver o relatório Anual do Banco Mundial de 1990)<sup>73</sup>

A criação de políticas públicas é um ato político porque traz a dimensão da estratégia e por outro nos remete ao que queremos como finalidade. Numa situação onde os “pobres são os insolventes”, criam-se políticas de redução da pobreza ou de luta contra a pobreza. Isso nos leva à necessidade de eleição daquilo que devem ser as políticas públicas e sociais para além da questão dos recursos que permitam que os partidos possam exercer o poder político.

A educação é parte das políticas públicas que o Estado oferece ao cidadão; poderá sê-lo na dimensão referida por Friedman<sup>74</sup> no sentido da responsabilidade “nacionalizada” para o ensino primário e secundário e “desnacionalizado” para o ensino superior como forma de igualdade de tratamento entre os cidadãos.

---

<sup>73</sup> Escolhemos este relatório porque ele dedica a sua análise a questões sobre a pobreza no Mundo.

<sup>74</sup> “O investimento público no ensino superior pode ser justificado como meio de treinar os jovens para a cidadania e liderança – embora faça questão de acrescentar que a grande porção de investimento que está sendo atualmente aplicada no treinamento estritamente vocacional não pode ser justificada dessa forma e nem mesmo, como veremos, por nenhuma outra. Restringir a subvenção à instrução obtida numa instituição administrada pelo Estado não pode ser justificado sob nenhum ponto de vista. Qualquer subvenção deve ser passada aos indivíduos, para ser utilizada em instituições de sua própria escolha com a única condição de que sejam do tipo e naturezas convenientes. As escolas governamentais que continuarem em funcionamento deveriam cobrar anuidades que cobrissem os custos educacionais, competindo, assim, em nível de igualdade com as escolas não subvencionadas pelo governo [...] A adoção de tal sistema tornaria mais efetiva a competição entre os diversos tipos de escolas, e mais eficiente a utilização de seus recursos. Também diminuiria a pressão para uma assistência direta do governo aos colleges e universidades privadas, preservando assim sua completa independência e diversidade –ao mesmo tempo que poderiam crescer em comparação com as universidades estatais” FRIEDMAN, 1982, p. 94)

A discussão iniciada por Friedman na análise do sistema educacional dos EUA, sendo ele um dos representantes do pensamento econômico neoliberal, perpassará este pensamento sobre a educação que será assumido pelos representantes do “Consenso de Washington”. Nesse sentido, ao Moçambique entrar no “clube” do “Consenso de Washington”, através dos acordos assinados em 1984 e pela Constituição de 1990, a política de educação sem dúvida vai passar a ser diferente à dos primeiros anos da independência nacional. Isto é evidenciado através das leis nº6/92 de 6 de Maio, do “Sistema Nacional de Educação”; lei nº1/93 de 24 de Junho, “Lei do Ensino Superior”; e lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro, além da Resolução nº8/95, da “Política Nacional de Educação” aprovada pelo Conselho de Ministros.

### **3.5.1 Os labirintos do desenvolvimento de Ensino Superior no Moçambique Independente**

Conforme já tivemos a oportunidade de nos referir, quando da proclamação da Independência do País em 1975 o país contava com uma única instituição de ensino superior, a Universidade de Lourenço Marques, uma instituição para servir o número cada vez crescente dos filhos de colonos no país. Havendo a necessidade de colocar a universidade ao novo *momentum* que o país vivia, a partir de 1º de Maio de 1976, quando da visita do então Presidente da República, Samora Machel, passa a ser chamada Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em homenagem ao primeiro presidente da FRELIMO, acadêmico assassinado ainda no processo da luta contra o colonialismo.

A mudança do nome da universidade não se cingia somente a esse aspecto, mas passava também por impor uma nova concepção do que é universidade, o seu papel na nova situação do país.

Por causa da fuga de muitos dos quadros superiores, ou seja, dos professores da universidade, das escolas secundárias e primárias, houve remanejamento dos cursos e níveis de formação, dando prioridade àqueles que contribuiriam para a formação de professores, pelo menos para os níveis anteriores ao ensino superior. Como a universidade era esse centro de formação,

muitos cooperantes oriundos do bloco socialista e outras partes solidárias à causa moçambicana foram contratados para lecionar.

A necessidade de não permitir o colapso da educação levou a que o governo de Moçambique adotasse medidas no sentido de direcionar maior número de graduados do ensino secundário para a formação de professores. Foi criada na UEM a Faculdade de Educação com a função específica de formar professores para diferentes níveis. Com o crescimento da demanda (número de cidadãos para a escola), foi criado em 1985 o Instituto Superior Pedagógico sob tutela do Ministério de Educação, com a finalidade de formação de professores. No âmbito de enquadramento da Lei nº 1/92, é esse Instituto transformado em Universidade Pedagógica em 1994. Esta instituição pública de ensino superior foi a primeira a ter delegações (Cidades da Beira e Nampula) fora da Cidade Capital, Maputo.

Ressentindo-se o país de deficiências na área de cooperação e diplomacia, o governo cria o Instituto Superior de Relações Internacionais em 1986, sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação.

Com a reforma do Estado iniciada com o acordo entre Moçambique e FMI em 1984 que levou à revisão da Constituição em 1990, inicia-se a abertura para a economia do mercado e conseqüentemente a possibilidade de criação de instituições educacionais não mais sob tutela do Estado; é permitida a criação de instituições de ensino superior não estatais de caráter lucrativo. A Lei 6/92 de 6 de Maio e a Lei 1/93 de 24 de Junho servirão de base para esta nova realidade de educação no país.

As primeiras instituições de ensino superior privadas foram criadas em 1995, nomeadamente o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM), e no ano seguinte (1996) o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM). Os quadros nº 2 e 3 abaixo mostram a evolução do número de IES em Moçambique de 1962 até 2009.

## Quadro 2 – Instituições de ensino superior públicas

Nº	Instituição	Endereço	Data de criação	Diploma legal de criação
1.	Universidade Eduardo Mondlane (UEM) 01/05/1976 converte a Univ. de L. Marques em UEM	Praça 25 de Junho Cidade de Maputo	1962	Decreto-lei n.º44 530, de 21 de agosto de 1962 Decreto n.º12/95 de 25 de abril
2.	Universidade Pedagógica (UP)	Rua Comandante Cardoso, 135 Cidade de Maputo	1985	Diploma ministerial 73/85 de 25 de Abril Decreto 13/95 de 25 de Abril
3.	Instituto Superior de Relações Internacionais (ISR)	Rua Damião de Gois, 100 Cidade de Maputo	1986	Decreto 1/86 de 5 de fevereiro
4.	Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	Michafutene Província de Maputo	1999	Decreto 24/99 de 18 de Maio , 1 serie nº 19, 4º suplemento
5.	Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA)	Av. Tomás Ndunda Cidade de Maputo	2003	Decreto 47/03 de 18 de Novembro
6.	Academia Militar (AM)	Av FPLM, 338 Província de Nampula	2003	Decreto 62/2003 de 24 de Dezembro
7.	Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	Praça Robert Mugabe, n.º1 Cidade de Maputo	2004	(criação autorizada pelo Conselho de Ministros a 30/06/2004)
8.	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	Cidade de Maputo		
9.	Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	Escola Agrária de Chokwe 1º Bairro - Chokwe Província de Gaza	2005	Decreto 32/2005 de .....Junho
10.	Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	Chimoio-Província de Manica	2005	Decreto 32/2005 de .....Junho
11.	Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	Província de Tete	2005	Decreto 32/2005 de .....Junho
12.	Universidade Lúrio (UNILURIO)	Nampula, Rua dos Comandantes, 171 Província de Nampula	2006	Decreto 50/2006 de 26 de Dezembro BR. Nº 51
13.	Instituto Superior da Administração Pública (ISAP)	Cidade de Maputo	2005	
14.	Universidade Zambeze (UniZambeze)	Província de Sofala-Beira	2006	
15.	Escola Superior de Jornalismo (ESJ)	Av. Ho chi Min, 103 Cidade de Maputo	2008	
16.	Instituto Superior de Artes e Cultura (ISAC)	CFOPH Av. das Indústrias, Machava Província de Tete	2008	Decreto nº 45/2008, de 26 de Novembro
17.	Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	Província de Tete	2008	Decreto nº 22/2008, de 27 de Julho

Fonte: DPC, MEC, 2009

### Quadro 3 – Instituições de ensino superior privadas

Nº	Instituição	Endereço	Data de criação	Diploma legal
1.	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	Av. 25 de Setembro Cidade de Maputo	1996	Decreto 46/96 de 5 de Novembro
2.	Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	Av. 10 de Novembro, 1 Cidade de Maputo	1999	Decreto n.º32/99 de 4 de Junho
3.	Universidade Politécnica A Politécnica	Av. Paulo S. Kankhomba, 1170 Cidade de Maputo	1995	Decreto n.º 44/95 de 13 de Setembro
4.	Universidade Mussa Bin Bique (UMBB)	Rua Cidade de Moçambique,10 (Pensão Rofas) – Nampula	1998	Dec. 13/98 de 17 de Março
5.	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	Rua Marques de Soveral, 960 – Beira Sofala	1995	Decreto n.º43/95 de 14 de Setembro
6.	Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	Av. Alberto Lithuli, 438 Cidade de Maputo	2002	Decreto 42/2002 de 26 de Dezembro
7.	Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	Av. Ahmed Sekou Touré Cidade de Maputo	2004	(criação autorizada pelo Conselho de Ministros a 30/06/2004)
8.	Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)	Av. Pedro chaves, n.º37, Beira Sofala	2004	(criação autorizada pelo Conselho de Ministros a 10/08/2004)
9.	Instituto Superior de Educação e Tecnologia ISET)	Província de Maputo	2005	Decreto n.º33/2005, BR nº 33. 1ª Série de 23 de Agosto de 2005
10.	Instituto Superior Cristão (ISC)	Província de Tete Angónia	2005	
11.	Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	Cidade de Maputo	2004	
12.	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC) isfic@edu.port.ac.mz	Av. para o Palmar, 562 C.P. nº 2940 Esc. Port. De Moç Cidade de Maputo	2005	Decreto nº 57/05 de 27 de Dezembro
13.	Dom Bosco	Província de Maputo	2006	
14.	Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTEG)	Estrada Nacional nº 4 Belo Horizonte, Boane Província de Maputo	2008	
15.	Instituto Superior Monitor (ISM)	Av. SamoraMachel, 202, Cidade de Maputo	2008	Decreto nº 43/2008 de 16 Setembro
16.	Instituto Superior de Comunicação e Imagem (ISCIM)	Av. Zedequias Manganhela, 267, Cidade de Maputo	2008	
17.	Universidade do Índico ( )	Cidade de Maputo	2008	
18.	Instituto Superior Maria Mãe África	Av. Vladimir Lenine nº 3621, Cidade de Maputo	2008	52/2008 de 30 de Dezembro
19.	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGCOF)	Av. Eduardo Mondlane nº 245 Cidade de Maputo	2009	
20.	Instituto Superior de Tecnologia Alberto Chipande (ISTAC)	Cidade da Beira Sofala	2009	
21.	Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)	Nacala-Nampula	2009	

Fonte: DPC , MEC, 2009

Os dados estatísticos referentes ao ensino superior, os mais recentemente divulgados pela Direcção de Coordenação do Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura (MEC), referem-se ao ano de 2006, sistematizados e publicados no ano de 2008.

Se, por um lado, existem dados actualizados até o ano de 2009, como os referentes ao número das instituições de ensino superior públicas e privadas, o mesmo não acontece com os dados relativos ao número de estudantes. Como é de conhecimento público, o processo de sistematização desses dados é bastante moroso, o que acaba refletindo na incompletude desta análise que teve de ater aos números do ano de 2006.

**Tabela 2 - Dados resumidos das instituições de ensino superior públicas em Moçambique, 2006**

Siglas	Denominação	Tipo	Estudantes Matriculados		Professores Tempo inteiro		Professores Tempo parcial		Áreas científicas cobertas	
			2005	2006	2005	2006	2005	2006	2005	2006
ACIPOL	Academia de Ciências Policiais	Publica	429	478	5	13	65	72	1	1
AM	Academia Militar	Publica	65	148	40	40	12	18	1	1
ESCN	Escola Superior de Ciências Nauticas	Publica	288	518	22	22	10	27	2	2
ISAP	Instituto Superior de Administração Publica	Publica		276		3		21		
ISCISA	Instituto de Ciências de Saúde	Publica	345	332	11	11	28	28	2	2
ISPG	Instituto Superior Politecnico de Gaza	Publica		60		7		6		
ISPM	Instituto Superior Politecnico de Manica	Publica		60		8		4		
ISPT	Instituto Superior Politecnico de Tete	Publica		39		7		3		
ISRI	Instituto Superior de Relações Internacionais	Publica	680	763	34		46		2	2
UEM	Universidade Eduardo Mondlane	Publica	11.517	14.199	758	830	402	386	17	17
UP	Universidade Pedagógica	Publica	5.539	15.049	310	264	232	232	7	7
<b>Subtotal</b>			<b>18.863</b>	<b>31.922</b>	<b>1.180</b>	<b>1.205</b>	<b>795</b>	<b>797</b>		

Fonte: DCEN-MEC, 2008

**Tabela 3 - Dados resumidos das instituições de ensino superior privadas em Moçambique, 2006**

Siglas	Denominação	Tipo	Estudantes Matriculados		Professores Tempo inteiro		Professores Tempo parcial		Áreas científicas cobertas	
			2005	2006	2005	2006	2005	2006	2005	2006
POLITECNICA	Universidade Politecnica e Universitaria	Privada	2.991	2.570	26	24	175	221	6	6
ESEG	Escola Superior de Economia e Gestao	Privada		872		3		102		
ISC	Instituto Superior Cristao	Privada		38		11		4		
ISSET	Instituto Superior de Educacao e Tecnologia	Privada	200	115	5	8	4	5	1	1
ISCTEM	Instituto Superior de Ciencias e Tecnologia de Mocambique	Privada	1.595	1.466	13		202		5	5
ISUTC	Instituto Superior de Transportes e Comunicacoes	Privada	255	463	7	10	49	74	3	3
UCM	Universidade Catolica de Mocambique	Privada	1.647	2.223	118	136	100	54	9	9
UDM	Universidade Tecnica de Mocambique	Privada	986	1.108	10	13	123	167	3	3
UJPM	Universidade Jean Piaget de Mocambique	Privada	324	527	10	9	58	51	3	3
UMBB	Universidade Mussa Bin Bique	Privada	706	756	5	5	79	57	2	2
USTM	Universidade São Tomas de Moçambique	Privada	731	1.173	15	12	87	114	3	3
<b>Subtotal</b>			9.435	11.311	178	185	698	517		
<b>Total Tabelas 1.1 e 1.2</b>			28.298	43.233	1.358	1.390	1.493	1.314		

Fonte: DCEN-MEC, 2008

O que podemos ver nesses dados é que o número de estudantes a nível das instituições públicas recae majoritariamente sobre UEM e UP, cabendo às restantes instituições um número não superior ao dessas duas grandes Universidades. A repartição do financiamento, acreditamos que respeitaria essa mesma proporção. Por outro lado, os dados deixam claro que o número de estudantes matriculados nas instituições privadas representa  $\frac{1}{4}$  do número de estudantes matriculados nas instituições públicas de ensino superior. Em números absolutos verifica-se que, dos 43.233 estudantes matriculados no ensino superior em 2006, 11.311 estavam matriculados nas instituições privadas.

Uma das discussões que tem tido lugar em Moçambique centra-se no facto de a maioria dos professores não terem tempo de se dedicar à pesquisa por conta de estarem envolvidos na lecionação em várias instituições de ensino superior e também pelo facto de as instituições de ensino superior privadas não possuírem um quadro de professores a tempo integral e dedicação exclusiva. Essa dedicação à pesquisa depende em quase exclusiva medida dos professores vinculados às instituições públicas. Para um total de 11.311 estudantes, as instituições privadas somente contam com 185 professores a tempo inteiro e 517 a tempo parcial.

Além destas observações percebemos que as instituições públicas contam com 1205 professores a tempo inteiro e 797 professores a tempo parcial para um universo de 31.422 estudantes matriculados. Estes dados sem dúvida mostram o quanto as instituições públicas proporcionalmente às instituições privadas dispõem de corpo docente significativo que ao introduzir os cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) poderão impulsionar a pesquisa.

#### **3.5.1.1 A Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992, Sistema Nacional de Educação**

O contexto que levou à criação da Lei nº4/83 de 23 de Março difere ao da Lei nº6/92 de 6 de Maio porque este último surge especialmente com o imperativo de adequar-se à nova realidade social, econômica e política. O que estava a ser inaugurado por esta lei era conformá-la a uma realidade de economia de mercado. Para justificar a aprovação da nova lei a Assembléia da República afirma: "Havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e

adequar às disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de Março, às atuais condições e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.” (Lei 6/92).

Esta Lei recupera o princípio constitucional da Constituição de 1990 sobre a educação como direito e dever de todos os cidadãos (artigo 5.1 alínea a). É uma lei depurada dos conteúdos marxistas, do princípio da luta contra exploração do homem pelo homem, do papel da educação na formação do Homem Novo. Esta terminologia deixará de existir e a lei, no seu articulado, é bastante reduzida em relação à anterior. A ligação entre o ensino e pesquisa no ensino superior é mantida (artigo 20.2), traz maior detalhamento em relação ao ensino superior em matéria da caracterização, objetivos, tipos de instituições, criação, natureza jurídica, acesso e não só. É nos artigos 20 a 27 que é espelhada a compreensão daquilo que constituirá os princípios norteadores do subsistema do ensino superior e que servirão de base no aprofundamento desta área na legislação que mais tarde será aprovada (Lei 1/93 de 24 de junho, Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto do Conselho de Ministros, o Plano Estratégico de Educação, 1999-2003; o Plano Estratégico de ensino superior, 2000 e a Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro).

A abertura para que a educação não seja somente da responsabilidade exclusiva do Estado encontra-se nesta Lei (ver artigo 1.b) e é extensiva ao ensino superior (ver artigo 23.1). Tanto as IES públicas, assim como as privadas, são responsabilizadas pela criação de condições para a promoção e realização da investigação científica e tecnológica (artigo 27.1).

O acesso aos cursos de ES é mediante a escolha do cidadão e não mais a partir das prioridades de desenvolvimento do país quando o MEC tinha a responsabilidade de fazer a distribuição dos graduados do ensino secundário em conformidade com as necessidades do país. Um elemento que está presente nas leis já estudadas e que aparece nesta é a afirmação de que, apercebendo-se das desigualdades sociais que poderão influenciar na falta de igualdade de tratamento para o acesso e permanência no ES,

- a) o Estado deve garantir bolsas de estudo com quotas pré-estabelecidas e outras formas de apoio para as classes de menor rendimento económico e para cada região. Estas bolsas poderão ser atribuídas a estudantes de instituições de ensino superior estatais e particulares.; b) nas instituições de ensino superior estatais poderão ser consideradas quotas e ou reserva de lugares

para os vários grupos de indivíduos mencionados na alínea anterior (artigo 25 alíneas a) e b)).

Esta é de forma clara a contradição do sistema capitalista, pois ele produz as desigualdades, mas tenta, por outro lado, usando expressão popular, “tampar o sol com a peneira”, pois a exclusão, marca do sistema, está lá patente.

Apesar de a Lei sobre o Sistema Nacional de Educação fazer uma abordagem mais detalhada do subsistema do ensino superior nos artigos 23. 1 e 26.4, remete à Lei específica sobre o subsistema de ensino que terá como propósito definir os procedimentos para a abertura e encerramento das IES, sobre os graus acadêmicos, tipos de IES, etc.

### **3.5.1.2 A Lei nº 1/93 de 24 de junho de 1993, regula a atividade de ensino superior**

No período em que tem lugar a discussão e a aprovação da Lei 6/92 estavam a decorrer em Roma as negociações que levaram à assinatura do Acordo de Paz, no dia 4 de Outubro de 1992, entre o Governo da Frelimo e o movimento rebelde RENAMO. A aprovação da lei 1/93 sobre o ensino superior em recomendação da Lei sobre o SNE tem lugar num momento de paz, ainda num parlamento monopartidário. Apesar desta situação, a lei é bastante ousada porque extrapola o simples mecanismo de aprovação ou definição do que é ensino superior. Os princípios que norteiam a atuação das IES são:

a) democracia e respeito pelos direitos humanos, b) igualdade e não discriminação, c) valorização dos ideais da Pátria, ciência e humanidade, d) liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica, e) participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país, da região e do mundo, f) autonomia das instituições do ensino superior” (artigo 2). Como objetivos a lei afirma que:

Na realização dos princípios referidos no artigo anterior, e em conformidade com os artigos 20 e 21 da Lei nº 6/92 de 6 de Maio, são objetivos do ensino superior,

a) formar nas diferentes áreas do conhecimento técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação, b) incentivar a investigação científica tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade,c) assegurar a ligação

ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes; d) realizar actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico científico; e) realizar acções de actualização dos profissionais graduado pelo ensino superior;f) desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviços nos vários ramos e sectores de actividade; g) formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação. 2. Constituem também objectivos do ensino superior: a) difundir os valores éticos e deontológicos, b) prestar serviços à comunidade, c) promover acções de intercâmbio cultural, científico, técnico e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras (artigo 3).

Esta é a primeira Lei que aborda separadamente e de forma detalhada um dos subsistemas de educação. No seu articulado revela a vontade do governo em contar com o ensino superior privado assim como com os mecanismos que nortearão esta atividade de ensino (ver os artigos 9,10,11 e 12).

A Lei sobre o SNE assim como a Lei sobre o ensino superior não tornam claro a relação entre o ensino e pesquisa. Esta aparece de forma muito tímida (ver artigo 21 do SNE), o que leva a crer que no processo de transição não havia amadurecimento da continuidade da existência da universidade *humboldtiana* ou não. Também como a lei não diferencia a atividade de uma universidade e de outras instituições de ensino superior, verifica-se uma lacuna que sem dúvida terá contribuído sobremaneira para o fraco número e nível de investigações nas IES. Quanto ao tipo das IES, a lei limita-se a dizer que “o ensino superior realiza-se em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias” (artigo 7), não especificando a missão de cada tipo.

As IES públicas e privadas, segundo a lei ao abrigo do artigo 5 da Lei 1/93, gozam de autonomia<sup>75</sup> apesar desta se realizar em instâncias diferentes, pois para as IES públicas é regulada pelas normas do Estado e, para as IES privadas, a partir dos seus Estatutos de criação. Para que a autonomia nas IES privadas seja preservada o artigo 14, alínea 3, diz que “o exercício das competências próprias da entidade proprietária da instituição privada de ensino superior não pode prejudicar a autonomia científica, pedagógica e administrativa da instituição tal como se encontra estabelecido no respectivo Estatuto Orgânico”. Aqui parte do

---

<sup>75</sup> “Segundo Schugurensky [...] o princípio da autonomia sugere a capacidade de autodeterminação, independência e liberdade” (SGUISSARDI, 2009, p.117)

princípio de que no ato da aprovação do Estatuto pelo Conselho Nacional de Ensino Superior (CNES) deve-se incluir questões ligadas com a autonomia. Por outro lado, a falta da especificação da missão de cada tipo das IES não nos deixa claro o âmbito da autonomia dos diferentes tipos.

Assim como na Lei sobre o SNE o legislador teve de acautelar-se, criando brecha para que a situação de exclusão fosse minimizada, nesta Lei 1/93 encontramos a recuperação clara daquele postulado (ver artigo 6.5). O elemento novo que aparece neste artigo é a abertura para oferecimento das bolsas para os estudantes das IES públicas e privadas como princípio de igualdade de oportunidade de acesso.

A Lei inaugura o princípio de supervisão às IES feita não pelo Ministério da Educação mas por um órgão denominado Conselho Nacional de Ensino Superior (CNES), com a descrição clara sobre a natureza, competências, composição e funcionamento (artigos 25,26,27,28). Entendemos que se abria aqui uma página no que diz respeito à gestão do ensino superior que se estendia até aos dirigentes das IES. O artigo 27 refere-se à composição do CNES feito pelos dirigentes das IES. No entanto, o legislador ao dar esta composição a este órgão deixou de lado a possibilidade que se abria de crescimento em termos quantitativos das IES assim como o fato de os gestores das IES serem membros desse órgão, abrindo-se à partida uma lacuna em termos de isenção no exercício das suas funções naquele órgão. Para ilustrar esta inquietação, por exemplo, o artigo 30 diz que é função desse órgão determinar ações de fiscalização. Se a lei abre a possibilidade de encerramento de uma IE por falta de cumprimento da Lei, e a recomendação para o encerramento ao Conselho de Ministro é feita pelo CNES, pergunta-se “quem põe o guizo ao gato”?

A lei em apreço no seu artigo 8 refere que as IES são dirigidas por reitores e coadjuvados por vice-reitores, cabendo ao Presidente da República a nomeação e exoneração dos Reitores das Universidades Estatais (ver artigo 121 da Constituição de 1990). Tanto na Constituição assim como na Lei não encontramos escrito o processo de seleção dos reitores a serem nomeados pelo Presidente da República assim como a duração dos seus mandatos.

Quanto à criação dos novos cursos, a sua responsabilidade está no âmbito da autonomia pedagógica referida na Lei. No entanto se percebe que não existe

em nenhuma parte da Lei um dispositivo legal sobre as *Diretrizes Curriculares dos Cursos*, cabendo a cada instituição aprovar o currículo. Esta representa uma lacuna, pois poderá ocorrer que cursos com nomes semelhantes em diferentes IES estejam a veicularem conteúdos diferentes, o que seria perigoso para o país. Por exemplo, o curso de medicina, que parâmetros poderiam ser usados para avaliar o médico que está ou já foi formado?

Por último, o grande desafio que a Lei remete às IES é a necessidade de introdução de Pós-graduação “tendente ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e sector de actividade” (artigo 3 alínea f.).

### **3.5.1.3 Resolução nº 8/95 de 22 de agosto de 1995, Política Nacional de Educação**

O ano de 1995 abre uma nova página da história de Moçambique porque após as eleições gerais de democracia multipartidária em 1994 toma posse o primeiro parlamento multipartidário. A nova realidade do país, com a tomada de posse do Governo, saída dessas eleições levou a que à luz da nova realidade se definissem políticas setoriais que levassem em conta a realidade do momento e projeção para o futuro. A Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto que aprova a Política Nacional de Educação surge no âmbito da implementação dos compromissos assumidos pelo Partido Frelimo durante a campanha eleitoral no que diz respeito à reabilitação da rede escolar destruída durante a guerra, a formação e valorização dos professores, a melhoria de acesso, etc.

a política nacional de educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Portanto, pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade. (Resolução, 8/95)

A política nacional de educação foi elaborada tendo em conta todos os níveis, nomeadamente: (1) ensino primário, (formal, não-formal e especial) (2) ensino secundário geral, (3) ensino técnico – profissional e (4) ensino superior. A

resolução, mesmo reconhecendo a importância dos outros níveis de ensino, dedicará grande parte ao ensino primário por ser considerado o “eixo do sistema educativo”. A política nacional de educação, na componente da estratégia de implementação, faz projeções em torno do número de alunos a ingressar no ensino primário e secundário; faz projeção em infra-estrutura, número de professores formados e em exercício, livro escolar necessário, e o desenvolvimento curricular até o ano de 2008 (ver PNE nº 2).

Ao ensino secundário geral, na Resolução, é dada a função de “preparar alunos para o ensino superior” (PNE, 3.1 e 3.4). Para isso era necessário que a rede escolar que alberga este nível de ensino fosse ampliada. Segundo estatísticas fornecidas pelo MEC, durante seis anos consecutivos (1985 a 1990) o número de escolas que oferecia o ensino geral (2º ciclo –EPU) era de cinco. Este número, na altura da aprovação do plano de educação era de nove escolas com 4.110 alunos. A política de educação previa que o número de alunos fosse o dobro no ano de 2000. Segundo a análise feita, este número foi ultrapassado tendo chegado a 10.057 (públicos) e 1.768 (privados).

**Quadro nº 4 - Evolução de graduados do 2º Grau, 1989 a 1999.**

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
ESG2	2.539	3.343	3.439	3.500	3.441	3.654	4.110	5.158	7.981	9.465	10.117

Fonte: MEC, 2000

O quadro nº 4 acima demonstra a evolução dos graduados do Ensino Geral do 2º Grau que é o nível de escolaridade permitida para candidaturas a ingresso do ensino superior. A partir do ano de 1997 o país passou a contar com graduados oriundos do ensino privado sem contar com os graduados do ensino técnico profissional.

O elemento revelador no quadro nº 5 é o crescimento rápido do número de graduados a partir de 1996. Isso deveu-se: (1) aumento de escolas secundárias; (2) a Paz que se vivia no país; (3) aumento de número de estudantes secundários (4) a introdução do ensino privado e a (5) equidade de gênero, isto é a introdução de políticas que ajudem a evitar a desistência da rapariga.

### Quadro nº 5 - Evolução de graduados desde 1990

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
<b>Publicas</b>	3.750	4.112	4.654	5.283	6.074	6.844	7.359	7.875	8.537	8.921
<b>Privadas</b>							262	775	1.785	2.913
<b>Total</b>										11.834

Fonte MEC, 2000

Se fizermos a comparação dos graduados do ensino secundário geral de 1989 a 1996 com os ingressos para o ensino superior no mesmo período, esta revela-nos que a entrada ao ensino superior não dependeu somente dos graduados daquele subsistema porque o número era superior aos graduados no ESG2. Outro dado revelador é o fato de já três anos mais tarde depois da introdução de ensino superior privado as três instituições privadas contarem com mais ou menos 1/3 dos matriculados em todas as IESP.

Uma das preocupações do governo é a equidade de gênero; por isso o acesso da rapariga ao ensino primário é a redução da sua desistência, ou seja, a permanência na escola é uma prioridade a ser seguida. Esta preocupação consubstancia-se no princípio de que se a rapariga não tem acesso ao ensino primário, para ali permanecer e passar para o ensino secundário, sem dúvida nunca chegará ao ensino superior.

Na transição do Ensino Primário para o Secundário, o sistema educativo sofre uma perda substancial de raparigas. Actualmente a participação das raparigas no Ensino Secundário Geral é estimada em 36% contra 42% do Ensino Primário. Medidas de apoio e incentivo, para o acesso das raparigas no sistema educativo, serão tomadas, através de:

- Atribuição de bolsas de estudos a raparigas provenientes de famílias de renda baixa e que revelem bom aproveitamento pedagógico;
- Promoção da participação das raparigas, através da isenção do pagamento das propinas, àquelas que forem de famílias de baixo rendimento;
- Criação de um ambiente escolar sensível ao gênero, através da identificação e definição das modalidades de organização do processo educativo e das mudanças nos programas de formação de professores;
- Sensibilização da sociedade para a redução da carga de trabalho doméstico das raparigas, providenciando o acesso à

água e a diminuição dos gastos em combustível lenhoso através da utilização de fogões melhorados (PNE 3.3.1 alínea c.)

O ensino privado é visto como parceiro do Estado no alargamento de oportunidade de acesso à educação em todos os níveis; é incentivada a criação de escolas privadas em várias partes do país com prioridade em zonas de difícil acesso, com promessas de incentivos fiscais do Estado.

No âmbito da formação de professores, para garantir a escolaridade da grande demanda, a Universidade Pedagógica, uma instituição criada para a formação de professores, é chamada a desenvolver ações para a formação dos professores com ciclos acelerados (2 anos).

Caberá ao ensino superior, na perspectiva do PNE “assegurar a formação, a nível mais alto, de técnicos e especialistas, nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do país e realiza-se em estreita ligação com a investigação científica” (Resolução, 5.1)

Esta declaração é inovadora nesta altura (1995) porque ainda os governos africanos, inclusive Moçambique, não tinham assumido o ensino superior como motor que pode contribuir para o desenvolvimento económico. A aposta era mais no ensino primário.

Por várias décadas, os países africanos e os seus parceiros têm dado mais ênfase ao ensino primário e mais recentemente ao ensino secundário. Mas tem negligenciado a educação terciária como algo que possa dar a alavanca para o crescimento económico e a mitigação da pobreza. Por exemplo, a reunião da Cúpula de Dakar sobre a “Educação para todos” em 2000 mencionou somente o ensino primário como condutor do bem estar social. (BLOOM et al, 2005, p.3 tradução nossa)

Contraditoriamente, entre a priorização do ensino primário e a questão do ensino superior, o governo, através da Resolução, procurará desenvolver políticas do ES em médio prazo priorizando a expansão, acesso e melhoria de qualidade. Para tal, nela se lê:

a expansão do ensino superior observará, nunca podendo pôr em causa, a melhoria da qualidade do ensino. Implicitamente, está aqui considerado o aumento da eficácia no que respeita à qualidade e relevância dos graduados, e investigação, a prestação de serviços, a diversidade e a representação regional. De uma maneira geral, a expansão do acesso na perspectiva do género, tanto a nível do corpo discente quanto a nível do docente,

merecerão prioridade nas políticas do desenvolvimento do ensino superior.(Resolução, 5.1)

A política Nacional de Educação recupera o que parecia ter se perdido na legislação sobre o ensino superior ao deixar claro a estreita ligação entre o ensino e a investigação, recuperando desta maneira o papel do ensino superior como espaço de ensino e pesquisa. Apesar de estar legislado na Lei 1/93 sobre a necessidade de rapidamente introduzirem-se nas IES os estudos de pós-graduação (Lei 1/93, artigo 3.1 alínea f), isto é reforçado pela PNE.

A expansão do acesso, a melhoria de qualidade e relevância, o financiamento e por último o Estado e as instituições privadas constituem as estratégias a serem adotadas para o ES. Nesse sentido a PNE procura detalhar a cada estratégia de modo a permitir maior e melhor compreensão. A componente expansão do ES tem como finalidade “responder às exigências sociais, políticas, económicas e culturais do desenvolvimento do país”. Sem descurar outros elementos considerados relevantes procurará a PNE estender as ações para o cumprimento da expansão, tais como a introdução de novos cursos, para se aumentar o número de graduados que era baixíssima, a abertura de outras áreas de conhecimento científico para além de pós-graduação.

Com o advento da Reforma do Estado moçambicano a tônica em torno da relação público-privado e tornar o Estado mais eficiente, entre outros, ganharão espaço; com ensino superior não podia ser diferente. Nesta linha o Estado moçambicano através da PNE que estava a ser introduzido vai “conclamar” ou mesmo achar como “panacéia” para o sucesso desse a “gestão empresarial” e o envolvimento da sociedade<sup>76</sup>. É reforçado o princípio da relação estreita com o

---

<sup>76</sup> Neste sentido, a expansão exitosa do Ensino Superior terá com base os princípios seguintes: A ligação à esfera económica e social como um princípio basilar para a estabilização e desenvolvimento do Ensino Superior, de modo a que haja um conhecimento maior dessa realidade, desde a adequação dos perfis dos graduados ao mercado de trabalho, até ao desenvolvimento de actividades de investigação aplicada e de prestação de serviços, de acordo com as necessidades da sociedade; A criação de ‘interface’ com a sociedade que será prosseguida de forma mais persistente, através de uma política de criação de centros de investigação, extensão/ou prestação de serviços por áreas científicas ou de carácter multidisciplinar, com maior autonomia, que as constituirão como elementos fundamentais de interacção com a sociedade, baseando-se em princípios de gestão empresarial [...] De forma particular, a expansão do ensino superior será alcançada através de medidas que conduzem a: Aumento do número de ingressos bem como a sua representatividade regional e por sexo; Melhoria da eficácia interna para o aumento do número de graduados e, conseqüentemente, dos ingressos; [...] Introdução de novas formas de ensino, como o ensino à distância...[...] Realização

setor produtivo para ajudar na definição dos perfis dos graduados e seu engajamento nestes setores; criação de centros de investigação. De acordo com Schugurensky (2002, *apud* SGUISSARDI, 2009, p.118) ao fazer uma análise sobre o estado atual do ensino superior, o novo modelo

[...] implica inovação de produtos e processos, ênfases em currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a um custo *per capita* menor e efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente

No que tange à melhoria da qualidade e relevância (5.3.2) várias ações são referidas como importantes, entre elas a reforma curricular, isto é, tornar os cursos úteis aos desafios de desenvolvimento que o país experimentava; formação de um corpo docente mais atuante; reforçar a cooperação internacional que possibilite trazer a experiência de professores de outros países; reforçar a investigação e a “ligação do ensino superior à comunidade no que respeita à articulação ensino-investigação, ensino produção e investigação-produção” (5.3.2).

O argumento de um Estado “inchado” usado pelo neoliberalismo para a reforma do Estado, acusando-o de ter maiores gastos nas políticas públicas sociais, como educação, desequilibrando o orçamento, é utilizado para a redução dos gastos neste setor ou mesmo propondo co-responsabilidade com o setor privado. Para reverter esta situação, para o neoliberalismo

postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade da oferta dos serviços. As famílias teriam, assim, a chance de exercer o direito de livre escolha do tipo de educação desejada para os seus filhos (AZEVEDO, 2004, p. 15).

O tema de financiamento do ES abordado pelo PNE enquadra-se na citação acima, pois incorpora os conceitos de “cobertura parcial de custos”, “introdução de propinas que se reverterá a favor da instituição”, “comparticipação

---

duma revisão curricular que crie sistemas mais eficazes e flexíveis de formação, introduzindo uma graduação intermédia e sistemas de créditos e opções; Abertura de cursos de pós-graduação, considerando esta no seu sentido mais amplo (doutoramento, mestrado, estágios, diplomas, certificados, formação profissional, etc.) [...] Estimulo ao concurso do sector privado de ensino através de incentivos de natureza financeira/ou fiscal e da consulta e participação na formulação das políticas e programas específicos de desenvolvimento do ensino superior.” (PNE alinea 5.3.1.)

do poder produtivo” assim como “os contratos de consultorias” (PNE, 5.3.3). A concepção emanante na questão do financiamento é aquela afirmada pelo princípio da reforma do Estado e à qual já tivemos oportunidade de nos referir. No âmbito das IES públicas no âmbito da privatização dos serviços públicos, será aqui onde reside a “nova” forma de entender o que é o ensino superior numa sociedade capitalista, num Estado em reforma e num mundo globalizado<sup>77</sup>.

A forma sintética e profunda com que a questão do financiamento é apresentada nos remete à visão dos organismos como FMI e Banco Mundial acerca do ES que constituirá a nossa análise no próximo capítulo.

No entanto o financiamento é assumido pela PNE, pois, para além do financiamento do Estado, deve ter

Cobertura parcial dos custos de formação através da actualização das propinas e das contribuições dos estudantes nas residências e restaurantes; avaliação da possibilidade do pagamento das taxas das propinas em numerário, devendo os valores correspondentes reverter directamente a favor das instituições de ensino; realização de actividades que geram rendimentos tais como a formação profissional, a investigação e contratos de consultoria (PNE, 5.3.3)

Apesar de não estar bem desenvolvida a relação entre o Estado e as instituições do ES, é atribuído a estas instituições o papel de complementadoras da ação do Estado, visto haver escassez de recursos neste setor. O Estado deverá criar uma legislação que encoraje as IES privadas a se instalarem nas zonas onde o Estado não tem condições de lá chegar.

### **3.6 Política e Estratégia de desenvolvimento do ensino superior**

Quanto à realidade trazida pela legislação referente à necessidade de atores não estatais na esfera da educação superior, o governo saído das eleições de 1994, além da aprovação do PNE, pela mão do Presidente da República criou uma comissão<sup>78</sup>, no primeiro trimestre de 1995, para estudar a expansão do

---

<sup>77</sup> Para aprofundar esta discussão temos a experiência brasileira no livro de SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI. *Novas faces da educação superior no Brasil – Reforma do Estado e mudanças na produção*. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez Editora ; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

<sup>78</sup> Membros da Comissão: Eneas da Conceição Comiche, Ministro na Presidência dos Assuntos Económicos e Sociais, Presidente da Comissão; Arnaldo Nhavoto, Ministro da Educação; Narciso Matos, Ex-Reitor da UEM; Paulus Gerdes, Ex-Reitor da UP; Brazão Mazula, Reitor da UEM;

ensino superior tendo em vista a nova realidade. Os resultados do trabalho da comissão foram apresentados no mês de novembro de 1996, depois de ampla auscultação de vários segmentos da sociedade sob o título: “Expansão do Ensino Superior em Moçambique”.

O relatório da comissão sobre a expansão do ensino superior, além de fazer o historial sobre as etapas do desenvolvimento do ensino superior em Moçambique, analisou o estágio das IES daquele momento; isto levou a uma análise sobre a relação entre o mercado de trabalho e os graduados do ensino superior. A necessidade de uma clarificação do papel do Estado no ensino superior como subsistema de educação mereceu uma análise e “aborda a necessidade de o Estado se dotar de um instrumento executivo que lhe permita desempenhar as suas funções de coordenação e legislação” (Relatório CEES, 1998, p.12). Esta constatação que também constituiu uma das recomendações da comissão levou a que o Presidente da República eleito nas eleições de 1999 criasse o Ministério de Ensino Superior Ciência e Tecnologia (MESCT) com o mandato de superintender o ensino superior e criar bases para que tanto as instituições de ensino superior assim como o setor produtivo fossem engajados na ciência para o desenvolvimento rápido do país.

A expansão, o tema principal e quiçá a razão da existência da comissão, merecerá uma atenção especial apesar de outros elementos, tais como, a política social, a relação entre o ensino secundário geral e o ensino superior, o financiamento do ensino superior público, o papel do Estado no desenvolvimento de ensino superior, entre vários outros temas.

No que tange à expansão a comissão entende que ela tem sua origem em 1985 quando o governo cria a segunda instituição de ensino superior (ISP), mais tarde (UP), e, no ano seguinte, o (ISRI), e que se estende no contexto do surgimento das novas instituições de ensino superior, desta feita privadas.

---

Carlos Machili, Reitor da UP; Lourenço do Rosário, Presidente do Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa; António Saraiva, Vice Reitor da UEM; Cristóvão Jamo, Ex-Director do ISRI; Jamisse Wilson Taimo, Reitor do ISRI; Manuel Morais, UP; Carlos Natividade, UEM; Gaspar Moniquela, UP; Zefanias Muhate, MINED; Bernardo Cherinda, ISRI; Telmina P. Pereira, MINED; Virgílio Juvane, MINED; Francisco Uqueio, MPF.

Um dado que de certa maneira merecerá uma atenção especial nas políticas de ensino superior é a constatação feita pela comissão sobre as tendências deste subsistema e seu contexto:

a) A concentração das instituições do Ensino Superior na região sul do País, produzindo-se conseqüentemente um desequilíbrio regional na oferta e oportunidade de Ensino Superior. De salientar que as instituições de Ensino Superior podem assumir um papel importante no desenvolvimento econômico, científico e social onde se integram.

b) A expansão dos graduados nos sistemas precedentes que vai implicar maior procura do Ensino Superior.

c) O surgimento de necessidades de desenvolvimento sócio-económico que requerem o concurso de novas áreas e níveis de formação académica sendo, portanto, essencial estudar-se a viabilidade da sua instituição” (Relatório Final sobre Expansão do ensino superior, 1998, p. 53)

O que se estava a discutir era a necessidade da consolidação das instituições públicas já existentes procurando novas formas de serem relevantes mediante a oferta de novos cursos e a abertura de delegações noutras regiões do país, aliás, uma experiência que a UP tinha introduzido ao estabelecer a delegação na região centro na cidade da Beira em 1990 e a outra na região norte do país na cidade de Nampula.

As questões tais como melhoria de qualidade, melhoria de eficácia, a fixação do corpo docente, a abertura de cursos noturnos, a formação e a fixação do corpo docente, a expansão de infra-estruturas e equipamento, a capacitação institucional para a geração de receitas, introdução de reforma curricular e a introdução de formas flexíveis de formação para atender o mercado, a introdução de cursos de pós-graduação foram alguns dos elementos que mereceram uma atenção como elementos que poderão contribuir para melhor conformação do ensino superior público.

A emergência das instituições do ensino superior privado colocava novos desafios ao ensino superior público, pois, os salários oferecidos por estes provocaram apetência alta por parte do corpo docente já existente a trabalhar nas públicas. Ao mesmo tempo em que afluíam para aquele setor, contraditoriamente não se desvinculavam do público, pois, apesar de salários baixos, sentiam certa segurança de estabilidade de emprego. Esta situação levou a que tivéssemos professores a darem aulas em várias instituições e não tendo tempo para a

pesquisa e mesmo para melhor lecionamento das aulas. O desafio de qualidade e de melhoria de salário estava patente. O baixo salário auferido nas IES públicas era provocado pela inflação tão alta. A título de ilustração veja-se a tabela abaixo que mostra a variação salarial dos professores da IES públicas no período de cinco anos no momento da realização do estudo da Comissão.

**Tabela 2 - Efeito da inflação sobre o salário real (USD) do docente universitário**

Designação	1991	1992	1993	1994	1995	Vr (%) <sup>79</sup>
Prof. Associado	853	739	579	380	352	- 41,0
Prof. Auxiliar	830	720	564	371	343	- 41,0
1º Assistente	734	636	498	329	305	- 41,0
As. Estagiário	648	562	440	393	271	- 41,0
Salário Médio	766	664	520	343	318	- 41,0

Fonte: Relatório final sobre Expansão de Ensino Superior em Moçambique

Além do desafio referido anteriormente, a questão da eficácia na saída ou titulação dos graduados constitui grande preocupação, pois os índices eram muito baixos; não se justificava o nível de investimento que o Estado fazia. Dados revelam que cursos com a duração de cinco anos chegavam a índices muito altos<sup>80</sup> o que onerava mais os cofres do Estado. Apesar de o relatório referir que esta ineficiência tem a ver com o baixo nível da formação dos anos precedentes ao ensino superior, também a nossa análise pode inferir que essa é a justificação mais fácil de fazer: transferir as responsabilidades do fracasso aos outros, pois nenhum estudo tinha sido feito anteriormente para avaliação mais acuidada no sentido de identificar as reais razões deste constrangimento.

A Política Nacional de Educação (PNE) e as demais leis sobre a educação em geral e sobre o ensino superior em particular advogavam a necessidade da

<sup>79</sup> Esta variação é referente aos anos de 1990 a 1995

<sup>80</sup> “ A média de anos de graduação em 1993/94 na UEM, foi de 7,2 anos para concluir licenciatura de 5 anos e de 8,6 para os cursos de Medicina, que têm a duração regular de 7 anos. Quanto à UP, no mesmo período a média dos anos de graduação foi de 5,5 anos para os cursos de Licenciatura. No ISRI, a situação é similar à da UP em termos de tempo médio necessário para graduação”. (Relatório Fianla sobre Expansão de Ensino Superior, 1998, p.31)

introdução de mecanismos que permitissem o reforço do financiamento<sup>81</sup> das IES públicas através de receitas próprias. Avançava a necessidade de introduzir o pagamento de propinas, vendas de serviços de consultoria e não só. Apesar de a introdução desses mecanismos ter iniciado nas IES públicas, a comissão entendeu reforçar porque

no contexto atual do país, em que se efectua uma transição para a economia do mercado, torna-se cada vez mais necessária a adopção de medidas que preconizam a comparticipação do estudante nos custos da sua própria formação devendo ser, ao mesmo tempo, conceptualizada pelo governo uma política social que vise o apoio para a continuação de estudos, a nível superior, dos estudantes das classes mais desfavorecidas que reúnam os requisitos académicos necessários para o efeito. (Relatório Final da Comissão sobre a expansão do ensino superior, 1998, p.34)

A investigação científica aliada ao ensino sempre esteve presente na legislação de que fizemos análise. Muitas recomendações foram feitas no sentido de criar instrumentos que possibilitem a sua materialização. No relatório ora em análise foi constatado a falta de do fundo de investigação<sup>82</sup>.

A inexistência de um fundo para a investigação, atribuído pelo Estado para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia, não contribui para a existência de programas científicos capazes de apoiar a resolução de problemas do país, sendo previsível que a médio e longo prazos se farão sentir efeitos de manutenção desta política. Estes aspectos ressaltam da dificuldade em se compreender, em países como o nosso, a Ciência e a Tecnologia como motores de desenvolvimento, daí resultando a baixa prioridade que merece esta vertente em termos de financiamento. Este será por ventura um dos aspectos a merecer maior atenção pelo governo, tendo em vista a melhoria da qualidade de desempenho das instituições públicas de Ensino Superior, de modo a que estes possam contribuir e ser vanguarda da produção de conhecimento e na formação dos recursos humanos de que o país necessita no seu processo de desenvolvimento. Só desse modo é que as instituições de Ensino Superior poderão ser, efectivamente, fonte de produção do conhecimento e de

---

<sup>81</sup> As dotações orçamentais das IES públicas até hoje (2009) provêm do Orçamento Geral do Estado (OGE) com duas categorias: a primeira é referente ao Orçamento de Funcionamento (fundo de salários e fundo de gastos materiais) e a segunda é referente ao orçamento de investimento. Outros elementos podem ser considerados tais como o pagamento de propinas, o financiamento direto que provém dos acordos de cooperação internacional que as IES públicas firmam com outras instituições similares ao redor do mundo. Muitas vezes esses programas destinam-se a programas específicos tais como a investigação, formação de docentes para os níveis de mestrado e doutoramento, não sendo transferíveis este recursos para o pagamento de salários.

<sup>82</sup> Somente em 2005 é criado o Fundo Nacional de Investigação pelo decreto nº12/2005, de 10 de Junho. No dia 27 de Junho de 2006 o Conselho aprova a Estratégia de Ciência e Tecnologia e Inovação de Moçambique no horizonte de 10 anos.

tecnologia, contribuindo e sendo parte activa do processo de apropriação da Ciência e Tecnologia pelo país. (Relatório Final sobre Expansão do Ensino Superior, 1998, p. 36/37).

A legislação criada no sentido de comprometimento do Estado em relação ao Ensino Superior mereceu louvor por parte da comissão ao mesmo tempo em que mostrava a sua preocupação pelo fato de o Conselho Nacional de Ensino Superior (ver lei 1/93 sobre ensino superior) não ser órgão executivo e não haver um órgão que incentive a ciência e tecnologia<sup>83</sup>.

O Ministério de Educação (MINED), órgão que até então superintendia o ensino superior no quadro das decisões tomadas pelo Plano Estratégico aprovado por este em outubro de 1998 e tendo em conta o estudo realizado pela Comissão sobre a expansão do Ensino Superior, cria uma comissão com o intuito de preparar o Plano Estratégico para o Subsistema de ensino superior. A comissão deveria num prazo de seis meses apresentar os resultados.

Basicamente foi continuado o trabalho realizado anteriormente no que diz respeito ao diagnóstico e outras reflexões que já estavam disponíveis. O Banco Mundial indicou especialistas que apoiaram o trabalho da comissão. Segundo o documento do Plano Estratégico de Ensino Superior, o objetivo da comissão era “analisar a situação actual do Ensino Superior em Moçambique e propor um plano estratégico para os próximos 10 anos, em consonância com o plano estratégico aprovado para o Sector de Educação, definir os objectivos, estrutura, alcance, finanças e administração” (PEES, 2001, p.2).

O Plano Estratégico retoma grande parte das constatações feitas pela Comissão de Expansão do Ensino Superior e produz conclusões e recomendações que farão parte da nossa análise neste estudo. No entanto, achamos importante referir que a tónica trazida por este documento é de uma nova realidade na área de coordenação do ES porque, quando da divulgação do documento em 2000, já se fazia sentir alguma das ações do Ministério que acabava de ser criado, também já levavam em consideração os problemas levantados pelo plano estratégico de educação – período 1999 a 2003 - aprovado em Outubro de 1998 cujo lema era **Combater a Exclusão, Renovar a Escola,**

---

<sup>83</sup> Por exemplo, no Brasil temos a CNPq, a CAPES, as Fundações Estaduais que apoiam a pesquisa; os dois primeiros desde 1951.

assim como o estudo realizado pela comissão sobre a expansão do ensino superior.

O plano estratégico de educação, documento base para a criação da comissão que terá a missão de elaborar o plano estratégico de ensino superior, apesar de referir por várias vezes de que a compreensão da educação em Moçambique deve ser em forma de um único sistema compreendendo o ensino básico, secundário e superior; dedica grande parte da sua análise aos dois primeiros, cabendo ao último somente duas (2) páginas para um documento de quarenta e quatro (44) páginas. Talvez tenha sido uma das razões que levou a que o Ministro do pelouro optasse por um plano estratégico específico da educação superior ou mesmo por causa da prioridade ao ensino primário. De qualquer modo, a tônica dada pelo plano estratégico de educação recupera em grande medida o Política Nacional de Educação aprovada em 1995.

Há um reconhecimento claro dos desafios para o cumprimento das políticas macroeconômicas do FMI/Banco Mundial na estabilização financeira do país no âmbito da economia do mercado. É notória a preocupação em trazer os progressos havidos no âmbito da política fiscal e despesas sociais, na estabilidade macroeconômica e crescimento econômico como fundamentos para a redução da pobreza<sup>84</sup>. Na esfera de política fiscal e despesas sociais afirma-se ter havido constrangimento no sentido restritivo por causa da política fiscal que era elevação das reservas internacionais e a redução da inflação. Essa situação levou a que as despesas ligadas à educação se reduzissem. Afirma o Plano Estratégico de Educação que “apesar desses constrangimentos e dos obstáculos impostos por obrigações concorrentes, incluindo o serviço da dívida, o Governo tem lutado por manter o seu apoio aos sectores sociais, em especial à educação” (PEE, 1998, p.3) A ilustração desta afirmação pode ser vista na tabela abaixo que demonstra as despesas de investimento no sector de educação durante seis anos (1990 a 1996)

---

<sup>84</sup> Ver O Plano Estratégico de Educação (1999 – 2003) , MINED, Maputo, 1998, p. 3 e 4

**Tabela 3 – Investimento público nos setores sociais (em percentagem do total do investimento público)**

<b>Setor Social</b>	<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>
Educação	4,8	7,7	9,1	8,1	7,9	8,7	9,1
Saúde	2,7	3,4	3,3	3,6	5,4	5,8	6,6

Fonte: PEED/MINED, 1998

No entanto, dados publicados pelo Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique revela que as despesas referentes a saúde e educação entre o ano de 1985 a 1990 caíram de 21,9 para 13,8 respectivamente<sup>85</sup>

O Plano Estratégico de Educação afirma que

existem no sistema educativo moçambicano três problemas fundamentais que afectam todos os níveis do sistema e, virtualmente, todas as instituições em cada nível. O primeiro consiste no limitado acesso às oportunidades educativas, o segundo é a baixa qualidade e o terceiro é o custo da expansão do acesso e da melhoria de qualidade. (PEE, 1998, p. 9)

O diagnóstico acima constituirá um dos elementos que nortearão o Plano Estratégico de Ensino Superior para 2000 a 2010. Não podemos perder de vista que a reforma de educação está inserida numa perspectiva ampla da reforma do Estado e de transição política e económica. É nesse sentido que a estruturação do Plano Estratégico do Ensino Superior irá recuperar a tónica do PNE, das análises feitas pela Comissão sobre expansão do ensino superior e do PEE de 1998.

A partir do ano de 2000 o governo de Moçambique e o Banco Mundial iniciam as discussões para o financiamento do Plano Estratégico do Ensino Superior. Em fevereiro de 2002 foi assinado o acordo para o financiamento de Ensino Superior no período de cinco anos no valor de \$60.000,00 (sessenta milhões de dólares americanos) com a possibilidade de extensão por mais cinco anos, período da duração do PEES. Segundo o *Project Appraisal Document*, os objetivos do financiamento eram: "aumentar a eficiência interna e ampliar o output dos graduados, melhorar o acesso equitativo (gênero, localização e sócio-

---

<sup>85</sup> PNUD, Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique, Maputo, 1998

económico) e melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem e a relevância do currículo” (WORLD BANK, 2001, 2)

As constatações levantadas pelos três documentos referidos no parágrafo anterior, nomeadamente a expansão do acesso, melhoria de qualidade e relevância e financiamento, merecerão uma abordagem mais sistematizada no documento do Plano Estratégico de Ensino Superior. É necessário referir que a política e estratégia de ensino superior seguida no âmbito da introdução do neoliberalismo no país a partir de 1987 foram incorporadas no documento orientador de planificação chamado PARPA<sup>86</sup> (Plano de Acção Para a Redução da Pobreza Absoluta). Este, elaborado pelo Governo de Moçambique a partir de 2001 quinquinamente, tem sido avaliado de três em três anos, apesar de a sua elaboração coincidir com os planos quinquinais do Governo. Este documento constitui um instrumento do Governo para mobilizar financiamento junto às instituições de Bretton Woods e doadores governamentais individuais e constitui a base para a estratégia multi-setorial de desenvolvimento do país.

O ensino superior, segundo BLOOM et al. (2005, p.35), do diagnóstico feito para o PARPA de 2001 a 2005 era considerado como: preparação baixa de estudantes a ingressar na Universidade, ensino superior muito caro; para isso era necessário aumentar o treinamento de professores, aumentarem o treinamento vocacional e educacional; promover programas de educação profissional.

Aquilo a que BLOOM faz referência encontra a sua fundamentação, feita anteriormente, tanto pelo PARPA assim como pela Comissão que elaborou o Plano Estratégico de Ensino Superior.

A partir de 2000, o desenvolvimento do ensino superior em Moçambique passou a ser orientado por um plano de dez anos (2000 – 2010), o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES), o qual foi estabelecido com base nos seguintes princípios: i) Garantia de acesso e equidade ao ensino superior, independentemente da zona de origem, sexo e condição social e económica; ii) Relevância e flexibilidade dos cursos oferecidos; iii) Eficiência na gestão dos recursos e diversificação das fontes de

---

<sup>86</sup> O PARPA faz referência a estas estratégias: “estratégia de desenvolvimento baseada no mercado [onde] o papel principal do Governo [é] a promoção do investimento e produtividade, [...] através do investimento em capital humano, desenvolvimento de infraestruturas, programas para melhorar a qualidade das instituições públicas e políticas para uma gestão macroeconómica financeira eficiente” GovMo, 2001. Plano de Acção Para a Redução da Pobreza Absoluta, 2001 – 2005 (PARPA), p. 5.

financiamento; iv) Diversificação do tipo de instituições, de oportunidades de formação e formas de ensino; v) Melhoramento da garantia de qualidade e vi) Redefinição do papel do governo na gestão e no financiamento do subsistema do ensino superior. (PEES/PO, 2005, p. 2)

### 3.6.1 Expansão de Acesso

A emergência tardia do ensino superior nos países da África Subsaariana e o fato dos governos africanos terem dado maior prioridade ao ensino primário para a redução da pobreza, talvez tenham sido fatores que terão contribuído para que o ensino superior não se desenvolvesse. Isso para não falarmos da questão colonial, das guerras, doenças endêmicas, secas e chuvas cíclicas que assolaram o continente. Um estudo encomendado pela UNESCO e o Banco Mundial sobre o ensino superior nos países em desenvolvimento, produziu um relatório intitulado “**Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**” constata que,

Desde a década de 1980, muitos governos nacionais e internacionais de doadores atribuiu ensino superior relativamente baixa prioridade. Estreito – e, em nossa opinião, enganosa – análise de económicas contribuíram para o modo de exibição do investimento público nas universidades e faculdades, traz maior retorno em comparação com o investimento no ensino primário e secundário e que a educação superior amplia a desigualdade de renda. Como resultado, sistemas de ensino superior nos países em desenvolvimento estão sob grande pressão” (World Bank, 2000, p.10 tradução nossa)

A pressão referida na citação que acabamos de fazer, a nível de Moçambique era manifestada em termos da necessidade de mais espaço físico, mais professores, mais oportunidade para as camadas mais desfavorecidas, como por exemplo, as meninas e o pessoal da baixa renda. O Plano Estratégico de Ensino Superior recomenda aumentar a participação de diferentes atores no ensino superior, diminuir as disparidades quanto a gênero, região geográfica, zonas rurais e urbanas, assim como quanto a “grupos étnicos, linguísticos”. Esta realidade levará a que seja estabelecido “um sistema de assistência financeira efetiva, equitativo e bem direccionado para estudantes necessitados, para assegurar que estudantes capazes de famílias pobres não sejam impedidos de participar no ensino superior por dificuldades financeiras” (PEES- MESCT, 2000, p. 71)

O aumento na participação de outros atores no ensino superior representava à partida a proliferação do ensino superior privado. Nesse sentido constata-se que em Moçambique, num período de aproximadamente 15 anos o governo autorizou o funcionamento de 34 instituições de ensino superior, sendo 13 públicas e 21 privadas (particulares).

A ampliação do acesso não se reduz somente aos aspetos já mencionados, pode referir-se também ao aumento de infraestruturas de acesso aos locais onde o ensino superior é oferecido assim como à melhoria de qualidade, sendo sobre isto que incidirá a análise que vamos fazer a seguir.

### **3.6.2 Melhoria de qualidade e relevância**

O desafio colocado no sistema de educação através do Plano Estratégico de Educação (1998) e ao subsistema de ensino superior é oferecer aos cidadãos educação que lhes permita resolver os problemas do seu país mediante cursos relevantes que lhes permita inserirem-se no mercado nacional, regional e no mundo. Isso significa que o sistema de educação deveria fazer uma reforma curricular profunda ao mesmo tempo que deveria reforçar a formação de professores.

Cabe aqui ressaltar que, se temos dois elementos que em princípio garantem a melhoria de qualidade, temos também a questão da flexibilização curricular e as formas de ministração desses conteúdos. Isto é, ao longo dos anos percebeu-se que os currículos eram muito fixos, nesse sentido já foi submetida pela comissão responsável

[...] proposta de legislação e regulamentação para o estabelecimento do sistema de garantia de qualidade a nível nacional, incluindo um processo (avaliação interna – avaliação externa – acreditação) e uma proposta para o estabelecimento institucional de um organismo regulador. (PEES/PO – MEC,2005, p.4)

É importante não perder de vista que os dois conceitos (Acesso/relevância) são colocadas dentro de um contexto de economia neoliberal, onde as forças do mercado é que ditam as regras. Nesse sentido, os documentos a que tivemos acesso para a nossa análise (PARPA, PEE e PEES, entre outros) nos remetem à necessidade de ligar os conteúdos educacionais às necessidades do

mercado, ao emprego. A relevância será avaliada pela empregabilidade do “produto” que sai das IES, sejam elas públicas ou privadas. SGUISSARDI,( 2009) fazendo discussão sobre a questão de qualidade no ensino superior refere que

Na Europa, o fim da Guerra Fria, a crise da social-democracia e o recrudescer da competição internacional em todas as áreas, máxime frente aos Estados Unidos, fazem também da universidade um campo de lutas e disputas inusitadas. Tanto a acelerada expansão desse nível de ensino, quanto as dificuldades de seu pleno financiamento pelo Fundo Público, somadas às teses (neoliberais?) articuladas no âmbito da teoria do capital humano, e disseminadas pelo Banco Mundial, sobre o menor retorno dos investimentos em educação superior do que na educação básica, e sobre o ensino superior como bem antes privado que público, constituir-se-iam nas principais razões da emergência da *qualidade* como questão de Estado, isto é, do *Estado Avaliador*. Outro fato: ao mesmo tempo em que o Estado abre mão de sua responsabilidade quase exclusiva pela manutenção e expansão/massificação do sistema, será em nome dos interesses das elites e da classe média – que precisam manter valorizados seus títulos –,que esse Estado assumirá gradativamente uma maior grau de regulação e controle desse sistema.” (SGUISSARDI, 2009, p. 263)

Se a nível internacional vemos crescer os provedores do ensino superior para atender à demanda, seja ela local, regional e internacional, através de grandes conglomerados educacionais, pode ser por um lado motivados pela demanda de consumidores. A nível de Moçambique, a problemática de um sistema que para o Governo tinha problemas de produtividade, isto é, o número de graduados era muito pequeno, com o número crescente de ensino superior, foi provado que um sistema de avaliação e qualidade tinha razão de existir independentemente da sua origem. Daí a questão da relevância como algo que determina a questão da qualidade do ensino superior aliada ao princípio da lei da oferta e procura, nesse caso, adequando os objectivos e a missão de cada instituição.

No âmbito da implementação do Plano Estratégico do Ensino Superior, já foi criado o Conselho Nacional de Acreditação e Qualidade (CNAQ) que irá velar a nível nacional pela garantia e qualidade<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> “Segundo a Rede Internacional de Agências de Asseguramento da Qualidade no Ensino Superior (INQAAHE), o processo de acreditação inicia com o estabelecimento de uma agência de acreditação com nove princípios de funcionamento: i) considerar o cliente como centro da atenção; ii) liderança sólida; iii) participação dos atores implicados; iv) centra-se nos indicadores de entradas, processos e resultados; v) tomada de decisões baseada em provas; vi) reconhecimento da melhora contínua; vii) permitir a autonomia institucional em assuntos académicos; viii) otimizar

É sem dúvida um desafio novo ao subsistema moçambicano se levarmos em conta as questões mencionadas anteriormente e a questão de custo/benefício tanto para o provedor assim como para o beneficiário. Quem exige a qualidade? Quem paga essa qualidade? A reflexão sobre o financiamento do ensino superior poderá nos propiciar algumas respostas em torno dessas perguntas.

### 3.6.3 Financiamento

A discussão sobre o financiamento do ensino superior está relacionada com as duas outras questões já debatidas. Insere-se no princípio da necessidade da diversificação das fontes de financiamento do ensino como um todo mas também para as instituições de ensino superior inclusive as bolsas de estudos para os estudantes sejam eles carentes ou os que possuem melhor rendimento.

A reforma do Estado na Europa, a que já tivemos oportunidade de nos referir neste capítulo, representava por um lado o repensar por parte do capitalismo responsável pela introdução do *Estado do Bem-Estar Social* as políticas públicas nas áreas sociais que representavam o retorno por parte dos trabalhadores através do denominado Fundo Público<sup>88</sup>, a recompensa pela exploração da sua força de trabalho por meio de incentivos sociais; e por outro a necessidade de desresponsabilizar o Estado na proteção do emprego ao trabalhador. Era aquilo que Amaral (2003, p. 42) conclui ao escrever que

Surgiu, portanto, um novo liberalismo, que passou a realçar o papel do Estado, ampliando as suas dimensões prerrogativas. Ele “advogava o planejamento económico com a consequente regulação do mercado”, além de defender uma ampliação no “espectro das políticas públicas”.

A partir das crises que se seguiram, esta situação é repensada pois,

---

os benefícios dos atores implicados, e ix) garantir o seguimento das ações de melhora” SANYAL & MARTIN, in: GUNI, 2009, p. 155)

<sup>88</sup> “Nas últimas cinco décadas, acelerada e abrangentemente, o que se chama Welfare State, como consequência das políticas originalmente anticíclicas de teorização keynesiana, constitui-se no padrão de financiamento público da economia capitalista. Este pode ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública onde, a partir de regras universais e pactadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais. A medicina socializada, a educação universal gratuita e obrigatória, a previdência social, o seguro-desemprego, os subsídios para transporte, os benefícios familiares[...]” (OLIVEIRA, 1998, p. 20/21)

Para os ultraliberais que sempre combateram as idéias de Keynes, o financiamento de grandes programas sociais com os recursos do Fundo Público foi o responsável pela crise do Estado de Bem-Estar Social, pela “ampliação do déficit público, a inflação, a redução da poupança privada, o desestímulo ao trabalho e à concorrência, com a conseguinte diminuição da produtividade, e até mesmo a destruição da família, o desestímulo aos estudos, a formação de ‘gangues’ e a criminalização da sociedade. (AMARAL, 2003, p. 45).

Esta situação, olhando-se para a nossa realidade (moçambicana), representará o reforço dos defensores da introdução da reforma no financiamento do ensino superior; aliás este está umbilicalmente ligado à nova realidade da economia de mercado que se vive no país.

As instituições públicas de ensino superior são financiadas pelo orçamento do Estado (OE) em duas categorias: (i) Orçamento de Funcionamento e (ii) Orçamento de Investimento. Paralelamente a este financiamento, recebem dos doadores bilaterais e ou multilaterais apoio financeiro que pode ser em forma de bibliografia, financiamento de pesquisa, bolsa de estudos para docentes, assim como em equipamento. Com a introdução do princípio de pagamento de propinas nas instituições públicas a partir do despacho do Ministério das Finanças em meados da década de 1980 autorizando à UEM a cobrança de propinas, da participação do estudante nas despesas de sua formação, a privatização dos serviços públicos começa a ganhar corpo.

O governo, tendo os documentos como base (Relatório sobre a Expansão do Ensino Superior em Moçambique, PEE de 1998 e o PEES de 2000) e para dar seguimento a uma das recomendações do PEES que refere à necessidade de se ter novas fontes de financiamento para o ensino superior público e privado, assim como a introdução de mecanismos que permitam a transparência na gestão e distribuição dos fundos, iniciou a discussão do sistema de financiamento.

O actual financiamento das IES públicas moçambicanas baseia-se essencialmente no orçamento, numa altura em que o governo introduziu elementos de mercado ao abrir o sector para o ensino superior privado. Além disso, está em curso um projecto-piloto de bolsas provinciais que introduziu elementos de abordagem de financiamento centrada no estudante (PEES/PO, 2005, p. 9)

O Plano Operacional do Plano Estratégico do Ensino Superior, para justificar a necessidade da introdução de novo modelo de financiamento, inicia a discussão com a necessidade de “reduzir a discrepância entre as taxas de

crescimento da economia e da população e a procura do ensino superior”(p.5).

Justifica:

O crescimento económico Cumulativo Real de 17,3% entre 2006 e 2010 vai ultrapassar o crescimento Cumulativo da População (9,5%) em relação ao mesmo período. Mesmo quando se toma em consideração que a porção do orçamento nacional aumentará de 3,1% em 2006 para 3,9% em 2010, os ganhos relativos em matéria de recursos per capita não serão suficientes para aguentar a erosão da afectação do orçamento por estudante no ensino superior público. Não restam dúvidas de que, de acordo com estas projecções, o número de estudantes no sector público crescerá em 96% entre 2006 e 2010, o que irá ultrapassar, de longe, o crescimento nos recursos disponíveis. Como resultado disso, e com base numa meta de despesas de 2.500 dólares por estudante no sector público, o défice do orçamento anual aumentará de 7,8% em 2006 para 17,3% em 2010, ou o montante disponível por estudante diminuirá de 2.320 para 2.130 dólares. Isto significa que o financiamento por estudante será 15% abaixo dos 2.500 dólares por estudante pretendidos para Moçambique. (PEES/PO, 2005, p. 5)

O que está a ser discutido aqui é a questão das despesas versus disponibilidade financeira. O Estado diz não possuir dinheiro suficiente para financiar o ensino superior nos moldes que vinha fazendo; havendo a necessidade de cada estudante ter acesso a bolsa de estudo. Um elemento que subjaz nas discussões que estão a ter lugar em Moçambique é a ideia de que o estudante com menores posses fica no ensino superior público a frequentar um curso que em princípio não é do seu agrado, mas à procura do diploma para poder aumentar o salário. Ele, por falta de condições para pagamento no ensino privado se mantém no público. Outro aspecto é a ideia de que muitos alunos que estão nas instituições públicas poderiam pagar os estudos se lhes fosse dada a oportunidade de pagamento.

De qualquer forma a discussão em curso pode nos levar àquela contradição de Adam Smith<sup>89</sup> sobre o papel do Estado na educação do cidadão assim como à necessidade da participação da família na educação para que a família valorize esse esforço. Smith falava de uma responsabilidade do Estado à educação, não estando claro se era extensivo à educação superior. Numa linguagem mais atual a discussão que inicia seria a clarificação da educação

---

<sup>89</sup> Ver no livro SMITH, A., *Riqueza das Nações* Vol.II. Tradução Luís Cristóvão de Aguiar, 3ª edição. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

como bem público ou bem privado; assim se definiria claramente o papel do Estado nesse setor.

Não se esgota a discussão sobre o novo modelo de financiamento do ensino superior porque mesmo a nível do país está em curso debate para poder se chegar a uma conclusão. No entanto, daquilo que deu para perceber nestas primeiras discussões nos transparece o modelo britânico; ora vejamos:

[...] estas reformas terão repercussões aos níveis macro, sectorial e institucional. Elas afectarão a governação do sector de forma a que se façam ligações mais fortes entre o financiamento e o desempenho e funcionamento do sistema da oferta, onde a introdução de mais competitividade e prestação de contas modificarão a cultura e criarão um novo ambiente do lado da procura, com base em melhores critérios de selecção sócio-económica, e **confirmam mais poder ao cliente**. (PEES/PO, 2005, p.24 grifo nosso).

No início deste capítulo tratamos sobre a Reforma do Estado capitalista que teve seu lugar na Europa e particularmente na Grã-Bretanha, a sua influência nas reformas em curso em Moçambique. Para além disso trouxemos as políticas públicas especificamente na área da educação, e fomos discutindo como o processo da transição de um Estado com tendência socialista foi se afirmando num Estado neoliberal; a política nacional de educação passando pelas leis de educação e de ensino superior que serviram de base a todo o movimento que continua sendo objeto de discussão no âmbito da reforma desta área em Moçambique.

#### **3.6.4 A Lei nº 5/2003 de 21 de janeiro de 2003 e a Lei nº 27/2009 de 29 de setembro de 2009**

Há entendimento por vários autores de que a vigência do Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (2000 – 2005) propiciou um avanço significativo no processo da reforma do ensino superior, deu maior visibilidade e maior discussão sobre vários aspectos inerentes a este subsistema. Mas, por outro lado, o surgimento do Ministério de Ciência e Tecnologia no ano de 2005 e a incorporação do subsistema de ensino superior ao Ministério de Educação e Cultura permitiram desta forma que a ciência e tecnologia ganhassem mais espaço nacional. Foi este Ministério que desenvolveu a Estratégia de Ciência,

Tecnologia e Inovação para o período de 10 anos; foi possível criar o Fundo de Investigação que anualmente tem vindo a financiar projetos de pesquisa para investigadores e professoas de instituições de ensino superior e não só. Mas outro problema surge (discussão em curso) é se de ponto de vista de alocação o Ensino Superior, Ciência e Tecnologia devem estar na mesma pasta? É algo em aberto.

A Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro, sobre o Ensino Superior, no âmbito do novo quadro institucional, Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e na sequência de dar corpo às recomendações da Política Nacional de Educação no subsistema de ensino superior, assim como na aplicação do PEES, substituirá a Lei nº 1/93 de 24 de Junho. Esta lei irá ampliar o detalhamento sobre a organização e responsabilidade de ensino superior. A grande contribuição nesta Lei e que permitiu de certa forma alavancar a reforma no ensino superior é o postulado nos artigos 12 e 13 referente à definição e tipos de instituições de ensino superior.

O artigo 12 diz:

1. As instituições de ensino superior são pessoas colectivas de direito público ou privado, com personalidade jurídica e que gozam de autonomia científica e pedagógica, administrativa, disciplinar, financeira e patrimonial e que se classificam consoante a sua missão ou tipo de propriedade e financiamento. 2. Para efeito do disposto no número anterior gozam de autonomia financeira as instituições de ensino superior públicas nos termos da Lei do Sistema de Administração Financeira do Estado. 3. As instituições de ensino superior públicas são as instituições cuja **fonte principal de receita é o orçamento do Estado** e são por este supervisionadas. 4. As instituições de ensino superior privadas são as instituições pertencentes a pessoas colectivas privadas ou mistas, cujas fontes principais de receita são privadas, podendo-se classificar em **lucrativas e não lucrativas**, podendo ainda revestir a forma de associação, fundação, sociedade comercial ou cooperativa” (grifo nosso).

Esta classificação de privadas lucrativas e não lucrativas dá ao proponente na altura da criação da instituição clareza do carácter privado da instituição.

Quanto ao artigo 13 sobre tipos de instituições, são classificadas em Universidade, Institutos Superiores, Escolas Superiores, Institutos Superiores Politécnicos, Academias e Faculdade. A legislação traz uma explicação por cada tipo. Um dado novo é a inclusão, nos tipos de IES, das politécnicas.

Os pressupostos que permitem no âmbito da operacionalização do PEES a sua concretização nos aspectos ligados à flexibilização dos cursos e na garantia de qualidade encontrá-mo-los nos artigos 23 e 24 (Lei nº 5/2003) respetivamente. O artigo 23, apesar de não trazer a explicação da correspondência da unidade de crédito académico em relação a hora/aula letiva, inova dentro do subsistema de ensino superior moçambicano ao falar da unidade de crédito académico. A introdução da avaliação periódica das instituições de ensino superior é outro aspeto novo a ser levado em conta no ensino superior moçambicano.

Com a mudança do Governo em 2004 novos desenvolvimentos tiveram lugar, entre eles o fato de o ensino superior ter sido incorporado ao MEC. Esta situação não alterou o rumo da implementação do PEES; é nesse âmbito que em 2009 através da Lei 27/2009 de 29 de Setembro a Assembleia da República acolhe a proposta do Governo no sentido de incorporar as matérias relativas à nova estruturação do ensino superior, à formação em ciclos e a sua duração, assim como os graus académicos. Esta sem dúvida é a mudança profunda que se operou no ensino superior em Moçambique nos últimos dez anos. Ora vejamos: "O ensino superior estrutura-se em três ciclos de formação, nomeadamente o 1º, 2º e 3º ciclos, os quais correspondem aos graus académicos de Licenciado, Mestre e Doutor, respectivamente" (artigo 22); estes ciclos segundo a lei tem a duração de 3 a 4 anos, 1 ano e meio a 2 anos e 3 anos (licenciatura, Mestrado e Doutor respectivamente). "Ciclo de formação é o período de aprendizagem que através da acumulação de um conjunto de créditos académicos adquire-se determinados conhecimentos, habilidades e competências" (artigo 23.1)

Na legislação anterior não vinham explicitadas as qualificações académicas. Para a atual Lei, sob o manto de redução de custos, relevância (mesmo não expressa no articulado ou no preâmbulo da Lei), avaliação e qualidade e não só, temos uma legislação que de certa forma irá cumprir com o que já era anunciado em forma do Plano Estratégico. Sem dúvida que os ventos da mudança vindas do Banco Mundial e União Europeia, neste caso através do processo de Bolonha, terão tido uma influência muito grande.

## CAPITULO IV - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO

*Os séculos precedentes sempre acreditaram num futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, a sua imprevisibilidade. (MORIN, 1999,p. 79)*

Estabelecer uma fronteira clara entre o capítulo anterior e este, a linha divisória é bastante tênue, pois se parte do princípio de que vivemos num mundo onde as fronteiras entre o local, nacional e internacional quase que não existem. Mesmo assim, procuraremos nos ater a essa linha divisória imaginária.

A globalização/mundialização do capital é fruto de vários estágios do desenvolvimento econômico e social do mundo ao longo da história, mas que podemos afirmar ganha visibilidade e demarcação a partir do surgimento do capitalismo, quando passou a haver efetivas e sistemáticas relações de troca entre os povos. Não é nosso objeto a definição do que é “globalização”, mas é nossa preocupação procurarmos saber como participamos deste processo tirando cada vez mais o melhor proveito das oportunidades que o mundo globalizado ou a globalização nos oferece.

Poderíamos falar da ‘globalização’ numa dimensão das trocas culturais, mas a relação de dominação entre os ricos e pobres, entre o centro e a periferia não permite esta discussão, cabendo somente discutir a partir da esfera econômica. A partir desse princípio procuraremos perceber neste capítulo o papel que as duas instituições financeiras internacionais – FMI e BM – corporificam a globalização. Fundamentalmente, perceber as suas políticas sobre a educação e particularmente sobre o ensino superior.

A crise de 1929, a Guerra Mundial que arrasava a Europa, levando a um caos econômico, a necessidade de aliar a paz política de que já se estava à porta, e à necessidade de uma reconstrução financeira mundial e de uma regulação econômica são criadas duas instituições financeiras em 1944 em Bretton Woods nos EUA. É como diz Haddad, 2008. p. 7

um sistema de regras públicas foi adotado para disciplinar as relações financeiras entre diversos países por meio de atuação de

instituições internacionais. Com esse propósito, em 1944 em Bretton Woods, Estados Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O primeiro com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós – guerra, o segundo, destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir uma estabilidade do sistema cambial. Tais instituições multilaterais (IFMS) passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital a nível global.

Estas duas instituições, criadas sob a égide da Organização das Nações Unidas (ONU) deveriam ser o braço econômico financeiro do sistema das Nações Unidas. A reconstrução da Europa mercê do Plano Marshall não conseguiu debelar a crise econômica internacional que estava à espreita a partir da crise do Estado do Bem-Estar Social. A década de 1970 será o marco em torno do papel ativo que estas duas instituições financeiras começam a desempenhar, a partir da discussão sobre o papel do Estado, num momento em que a questão da soberania dos Estados nacionais e sua perda eram reais. A grande dúvida é se o Estado continuaria a desempenhar o seu papel de ator e motor no desenvolvimento social e econômico.

Nas décadas de 1980 e 1990, em meio a um processo de globalização sem precedente, o FMI e o BM passam a assumir um papel mais ativo mediante as políticas de “ajustamento estrutural”, com propostas de reforma do Estado, passam a “dar as regras do jogo” na regulação da economia mundial. Assim, estas duas instituições vestiam de forma clara o novo liberalismo (neoliberalismo). É neste contexto que a análise das políticas públicas sociais nomeadamente o ensino superior está inserida.

#### **4.1 As políticas de ensino superior nas Instituições de Bretton Woods**

Um aspecto que deve merecer a nossa atenção é o fato de as instituições de Bretton Woods terem iniciado as suas atividades em 1946, terem trabalhado no processo da reconstrução das infraestruturas na Europa. A realidade objeto dessa reconstrução diferia de outras regiões do globo nomeadamente os países do terceiro mundo, pois as necessidades eram em termos da construção das infraestruturas.

Os anos da década de 1960 constituem um marco para percebermos a intenções do Banco Mundial no financiamento do setor de educação. Nos EUA a teoria do capital humano ganhava força nesse período e o Banco passava a entender que a mão-de-obra qualificada passava pela formação. A primeira resposta do Banco nesse sentido foi a incorporação no ano de 1963, nos seus documentos, das primeiras reflexões que incluíam a educação “vocacional e técnica” para o treinamento da mão-de-obra, além do ensino secundário geral com qualificações diferentes em número necessário para levar a cabo o desenvolvimento dos países. (World Bank 1971).

A necessidade da formação de mão-de-obra, para o Banco, era para aumentar a produtividade em cada país e o financiamento deveria levar em conta essa situação. Não foi possível financiar outros setores da educação que não fossem as áreas a que já nos referimos. Eram vistas como “bens de consumo” e não investimento. Estamos a afirmar que o ensino básico (primário), secundário, bibliotecas e superior não faziam parte da estratégia do financiamento do Banco.

A nomeação do Robert McNamara para presidir o Banco Mundial em 1968 trouxe uma nova postura a este órgão em relação à educação. Foi na sua gestão que a instituição passou a discutir a política educacional com o enfoque da necessidade de prover empréstimos para os setores sociais (ver World Bank, 1971). Isso não significava o abandono do Banco de sua política monetarista, representava um acenar por este órgão a questões de desenvolvimento educacional como parte da estratégia do financiamento dos setores sociais, apesar de nos países de terceiro mundo produzir-se desemprego de pessoas com certa educação.

Os estudos produzidos na era MacNamara insistiam em afirmar que

[...] o conteúdo educacional corrente era disfuncional, pois era mais teórico e abstrato e pouco prático nos países em desenvolvimento, o que ilustrava, mais uma vez, a visão do Banco de que havia uma falta de equilíbrio nos investimentos em educação. Para eles havia excedente de habilidades literárias (ou acadêmicas) e gerais, e pouco investimento em habilidades mais diretamente relacionadas para as demandas do mercado de trabalho, o que justificava a recomendação de maiores investimentos em educação vocacional. (HEYNEMAN, 2003, P. 318)

Se com MacNamara o ensino técnico vocacional é que era o mais relevante, já com o Akililu Habte (1977) todos os níveis de ensino superior aparecem para serem financiados pelo Banco. Mesmo assim, o novo Presidente do Banco vai priorizar o ensino primário. Segundo MELLO<sup>90</sup>, “Akililu em particular era incisivo na sua crítica aos subsídios públicos para a educação superior nos países pobres, com os seus padrões de participação injustos, orientação de currículo irrealista e funções elitistas”

A cobrança feita por Akililu aos países em desenvolvimento não procedia na medida em que a década de 1980 foi o período em que as crises de várias ordens se fizeram sentir, a dívida galopante, os investimentos nas áreas sociais diminuía vertiginosamente por causa da recessão.

Havia um número grande de crianças fora da escola, com queda de duração média de escolarização e piora da qualidade. Nesse momento, os oficiais da política educacional do Banco Mundial se confrontaram com um profundo dilema: após anos colecionando dados de que os investimentos públicos em educação, notadamente em educação primária, davam retorno em termos econômicos, tanto para indivíduos quanto para a sociedade, ficava difícil promover tais argumentos, sobretudo quando o Banco e o FMI afirmavam, com crescente assertividade, que as soluções para a recessão prolongada e a dívida seriam encontradas através de ajustes estruturais em economias que necessitavam de revisão radical do Estado na promoção da infraestrutura social e de serviços, dentre eles a saúde e educação”.(Jones, apud .MELLO, [www.Ffclh.usp.br/p.8](http://www.Ffclh.usp.br/p.8) capturado 15.11.2009)

As políticas do ensino superior quando começam a ganhar campo no Banco e no FMI?

A globalização imposta pelo sistema internacional assim como a reforma do Estado tem atrelado a educação à situação da reforma com o argumento de que tem que apoiar a reforma em curso, numa clara alusão para que o ensino superior assumira o capitalismo internacional. Este por sua vez reforça a hegemonia de classe ao reproduzir as relações sociais em todas as dimensões.

Ao assumir a educação o papel de difusor da “cultura global na formação dos indivíduos e dos trabalhadores” cristaliza-se a concepção da busca da hegemonia mundial na esfera econômica, política, ideológica a nível internacional

---

<sup>90</sup> [www.ffclh.usp.br/ds/pos-graduacao/simposio/m\\_10\\_Hivy\\_Mello.pdf](http://www.ffclh.usp.br/ds/pos-graduacao/simposio/m_10_Hivy_Mello.pdf) (capturado a 15.11.2009)

a partir dos blocos regionais, base que tem sido usada como ponto para globalização.

O Banco Mundial através do relatório divulgado no ano de 1994 intitulado: ***Higher education: the lessons of the experience*** inicia de forma mais clara o carácter mercantil da sua política de educação superior ao fazer o diagnóstico sobre este nos países em desenvolvimento. Desse diagnóstico traça recomendações para que a reforma do ensino superior tenha lugar:

Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas.

Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o fiscal e os resultados.

Redefinir a função do governo no ensino superior.

Adotar políticas que estejam destinadas a otorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 4)

O que nos apraz dizer é a lógica de mercado imanente neste documento; um mercado na educação superior e em outros setores públicos. É necessário que sejam cobradas taxas ou propinas aos alunos como forma de comparticipação, procurar parceiros não estatais (empresas privadas), as instituições devem ter unidades para fazer consultorias como forma de obter recursos para complementar a ação do Estado.

Ao mesmo tempo em que o Banco quer fazer crer do seu comprometimento com o ensino superior, importante para o crescimento económico com o intuito da “velha” ladainha – aumento da produtividade - não escapa da sua visão economicista dogmática sobre o assunto. O retorno social do ensino superior é considerado baixo e reafirma a sua opção por em ensino básico mais robusto.

SGUISSARDI, (2009, p. 63) em seu livro “***Universidade brasileira no Século XXI, desafios do Presente***”, comentando a reforma referida pelo Banco Mundial ao ensino superior afirma que as quatro “orientações supõe explícitas ou implícitas concepções teórico-políticas em torno da educação superior e de suas relações com o Estado e sociedade civil”<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Fazendo uma análise exaustiva das orientações do Banco SGUISSARDI diz que “No caso da primeira, argumenta-se que o modelo tradicional das universidades europeias de pesquisa

Um aspecto trazido pelo relatório de 1994 é a autonomia universitária. Por causa da sua política privatizante o modelo a seguir é o do setor privado gerencialista que em forma de elogio o Banco afirma:

As instituições privadas constituem um elemento importante de alguns sistemas de ensino pós-secundários mais eficazes que existem atualmente no mundo em desenvolvimento. Podem reaccionar em forma eficiente e flexível à mudança da demanda, e ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado. Os governos podem fomentar o desenvolvimento da educação terciária privada a fim de complementar as instituições estatais como meio de controlar os custos do aumento da matrícula na educação superior,

---

(Humboldt), com estrutura de programas em um único nível, seriam custosas e pouco adequadas às necessidades dos países em desenvolvimento. Solução: maior diferenciação institucional, com a criação de instituições não-universitárias de diversos tipos: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, community colleges (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional), além de ensino à distância. Deveriam ser privadas: poupariam os recursos públicos e seriam mais sensíveis "às necessidades mutantes do mercado de trabalho (...) e ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado"(1994 : 5-6)7. A crença nas virtudes do mercado evidencia-se ao desaconselhar-se o desincentivo à iniciativa privada na educação superior por mecanismos como o "controle do valor das matrículas".

A **segunda** orientação - Diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais... - defende a extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas, em particular para os que "possam auferir rendas consideravelmente maiores durante a vida como resultado de terem feito um curso superior"; o financiamento do ensino superior pelos exalunos,

por ajuda externa e de organismos de crédito; e as atividades que gerem recursos, tais como, cursos de curta duração, pesquisa contratada pela indústria e serviços de consultoria: "Uma meta poderia ser a de que as instituições estatais obtivessem recursos que cobrissem 30% dos gastos ordinários à custa dessas fontes não governamentais. Vários países já têm atingido esta porcentagem apenas com a cobrança de matrícula"(ibidem : 8). O financiamento público deveria destinar-se indistintamente para instituições públicas e privadas, segundo o critério da qualidade das propostas.

A **terceira** orientação - redefinição da função do governo no ensino superior sugere profundas mudanças na relação do governo com as IES, que deve contar com a maior participação da iniciativa privada. O Banco considera que a participação do governo na educação superior tem sido excessiva na maioria dos países e ineficiente e que este deveria criar políticas favoráveis ao desenvolvimento de IES tanto públicas como privadas. Em resumo, que o governo empregue "o efeito multiplicador dos recursos públicos" e garanta uma maior autonomia das IES públicas, a ele devendo estar reservado muito menos o suporte financeiro que o poder de controle, via fiscalização e avaliação. No caso da busca de recursos privados pelas IES estatais, "Os governos podem criar incentivos positivos outorgando fundos de contrapartida vinculados aos obtidos de fontes externas". (1994 :7).

A **quarta** orientação - prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade - reserva para o governo o credenciamento, a fiscalização e a avaliação das IES, além da distribuição dos recursos estatais, sob critérios de desempenho, como ocorreria no Chile.

Em resumo, as necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma dos sistemas de educação superior nesses países: priorizam-se os sinais do mercado e o saber como bem privado. (SGUISSARDI, 2009, p. 62/63 grifo nosso)

incrementar a diversidade dos programas de ensino e ampliar a participação social no nível terciário” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 6 tradução nossa).

Em outras palavras significa: reforço da política da privatização, eliminar o ensino superior gratuito, a criação de instituições que ofereçam cursos de curta duração tipo politécnicas e *colleges* com o intuito de fornecer rapidamente a mão-de-obra ao mercado de trabalho e por último a eliminação da universidade tradicional de ensino, pesquisa e extensão. Esta reforça sobremaneira a política do Banco Mundial sobre a educação como um investimento. (ver SGUISSARDI, 2009, DIAS, 2004).

O ensino superior público deve merecer a avaliação a partir dos critérios da eficiência empresarial, numa relação custo/benefício que possa auferir a produção deste setor. Ou seja, a qualidade que o ensino superior deve ter é importante que seja ligado ao volume de produção requerido para responder aos desafios do mercado. Isso irá de certa forma ajudar na definição dos critérios para a disponibilização dos recursos financeiros públicos para as IESP.

Um relatório divulgado em 1998<sup>92</sup> pelo Banco Mundial, como sempre uma visão do mundo sobre o estágio do ensino superior, traz os seguintes aspectos: custo alto de universidade pública, produção inexistente e ineficiente. Este documento retoma a questão da *eficiência e produtividade* assim como, segundo já nos referimos no capítulo III sobre a reforma do Estado Britânico, à necessidade da satisfação do cidadão na qualidade de cliente.

A relação entre o Banco Mundial e a UNESCO data do período da presidência de George Woods (1963 – 1968) quando a primeira instituição, com um número grande de engenheiros e arquitetos precisou de especialistas na área de educação para poder avaliar melhor o desenho dos projectos para este setor. Mais tarde, em 2000 o **Task Force in Higher Education** assim como o **Dakar World Education Forum** no mesmo ano. Os dois acontecimentos marcam em princípios dois pólos, pois o primeiro dá vitalidade ao comprometimento sobre o ensino superior e o segundo reafirmava o compromisso no investimento no ensino primário apesar de já no documento produzido em preparação da Conferência

---

<sup>92</sup> The Financing and Management of Higher Education: Status report on Worldwide reforms

Mundial sobre o Ensino Superior em Paris no ano de 1995 ter demonstrado o contrário.

Antes de analisar as políticas da UNESCO sobre o ensino superior e sua relação com as políticas do Banco Mundial sobre as mesmas políticas procuraremos entender como o documento “Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise” elaborado pelo Task Force conjunto (BM/UNESCO) como bem se referiu SGUISSARDI (2009, p. 69) é

um documento bem elaborado do ponto de vista formal e de linguagem [...] suas análises da nova configuração da economia dos países centrais e da revolução científico-tecnológica da sociedade do conhecimento, em que pese a ausência de uma interpretação crítica das razões das desigualdades e da pobreza dos países que abrigam 80% da população mundial, são bem articuladas e sob muitos aspectos bastante pertinentes.

O documento quase que procura redimir o Banco Mundial ao considerar o Ensino Superior como importante para o desenvolvimento dos países, devendo o governo assumir um novo papel de supervisor e permitir uma auto-gestão das instituições de ensino superior (World Bank, 2000, p. 10). Mas ainda persiste na necessidade da diversificação de tipos das instituições de ensino superior como forma de encorajamento à competitividade e à melhoria de qualidade<sup>93</sup>

O grupo de trabalho identificou quatro áreas urgentes que devem merecer uma atenção especial nomeadamente o financiamento, recursos, governação e desenvolvimento curricular. Em que consistem essas áreas:

1. **Financiamento** - o grupo de trabalho propõe um modelo de financiamento misto para maximizar os insumos financeiros do setor privado, indivíduos e instituições filantrópicas e estudantes. Chamar para si mecanismos públicos de financiamento mais consistentes e produtivos.

---

<sup>93</sup>. “Estas qualidades incluem:

1. Autonomia suficiente com governos que fazem supervisão clara evitando a gestão do dia a dia.
2. Estratificação explícita, que permita às instituições fazer valer os seus pontos fortes e servir às diferentes necessidades, enquanto competem para fundos, docentes e alunos;
3. Cooperação, bem como competição, segundo a qual o capital físico e humano assim como conhecimentos e ideias, podem ser aproveitados de forma rentável dentro do sistema, criando, por exemplo, um espaço comum de aprendizagem onde facilidades - computadores, bibliotecas e laboratórios - estão abertas a todos os alunos, e
4. Maior abertura, encorajando as instituições de ensino superior a desenvolver o conhecimento - (e receitas) a partilhar ligações com as empresas e a aprofundar o diálogo com a sociedade que irá conduzir a uma democracia mais forte e a Estados-nação mais resilientes. (WORLD BANK, 2000, p.11 nossa tradução)

2. **Recursos** – o grupo de trabalho faz sugestões práticas para um uso mais efectivo do capital físico e humano, incluindo um apelo urgente para acesso às novas tecnologias necessárias para ligar os países em desenvolvimento com o “mainstream” intelectual global.
3. **Governança**- o grupo de trabalho propõe um conjunto de princípios de boa governação (reconhecido por muitos como o problema central do ensino superior nos países em desenvolvimento) e discute as ferramentas que promovem a sua implementação; melhor gestão implicará na utilização mais eficaz dos limitados recursos.
4. **Desenvolvimento curricular**, essencialmente em duas áreas contrastantes, ciência e tecnologia, e a educação geral – o grupo de trabalho acredita que, na economia do conhecimento, generalistas serão um prêmio, e ambos precisam ser educados de forma mais flexível de modo que continuem a aprender na medida em que seu ambiente se desenvolve. (WORLD BANK, 2000, p. 11/12, grifos nossos)

Como podemos depreender, os resultados do Grupo de Trabalho levam a que sejam reafirmadas as posições do Banco Mundial referente ao ensino superior especificamente orientado para o mercado, engajado na competitividade ao mesmo tempo em que reafirma o ensino superior como “um bem privado”

As análises do Banco Mundial sobre determinadas situações que levam à produção de relatórios que são considerados válidos para qualquer realidade e qualquer circunstância tem criado várias vezes um sentido de imposição deste em relação aos países beneficiários dos seus empréstimos. Críticas há que acusam esta instituição financeira de “arrogante”, que não respeita a autonomia ou soberania dos Estados.

Dois anos mais tarde depois do relatório de 2000 (Higher Education in developing countries – peril and promises), o Banco Mundial publica um livro<sup>94</sup>. Segundo Dias (2004, p.895),

[...] neste volume, os responsáveis pelo setor de educação do Banco tentam apresentar uma visão mais coerente dos problemas vinculados à relação entre educação superior e sociedade e, ao mesmo tempo, num reconhecimento implícito de erros anteriores de apreciação, procuram mostrar que educação superior não pode ser vista apenas como um subsetor discreto dentro do setor educacional e que, ao contrário, é peça fundamental de um sistema holístico que deve se tornar mais flexível, diversificado, eficiente e responsável diante da economia de conhecimento

---

<sup>94</sup> BANCO MUNDIAL, *Construir Sociedade de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, Washington, DC, 2003.

O documento recupera a história do envolvimento do Banco na educação terciária desde 1963 passando pelo grande marco do Banco Mundial nesta área, em 1994, ao produzir o documento ***Educação Superior: as lições derivadas da experiência***, instrumento que sedimentou de forma inequívoca as políticas do Banco em relação ao Ensino Superior, indo até ao relatório de 2000.

Conforme DIAS se referiu ao documento, tenta trazer uma nova visão, isto é, uma nova forma de colocar os assuntos, desde o reconhecimento de que o caminho percorrido pelo Banco na formulação das políticas de educação terciária deu menos ênfase a este setor e que é chegado o momento de se assumir este como instrumento importante para “gestão e redução da pobreza”

O fato de nos últimos três decênios ter se dado um crescimento assustador na área de ensino superior não universitário, fruto de acatamento das políticas do Banco Mundial por grande parte dos governos do terceiro mundo, há uma falsa ilusão de maior número de beneficiários deste setor. A participação dos países periféricos na economia mundial, na globalização, não se deve reduzir ao número cada vez mais crescente do acesso à telefonia móvel, acesso à internet mais barata. Ela circunscreve-se numa dimensão maior de pertença dos frutos dos rendimentos produzidos local e até globalmente. Nesse sentido o ensino superior (educação terciária) tem um papel importante na produção do conhecimento que aumente a produção mas acima de tudo que permita a participação desta sociedades “excluídas” no desenvolvimento internacional. Esta dimensão é assumida pelo *World Development Report 2000/2001*<sup>95</sup> e é recuperado também por este de 2003(*World Development Report 2003*)<sup>96</sup>

Se assumirmos que as reflexões trazidas por este documento trazem alguns desafios que nos parecem uma revolução autêntica na visão do Banco Mundial sobre o ensino superior, não nos espantaríamos desta afirmação extratida do documento em apreço:

É pouco provável que um país em desenvolvimento possa alcançar as metas do desenvolvimento do milênio das Nações Unidas (*Millenium Development Goals* o *MDG*, sua sigla em inglês) relativa à educação, a saber: escolarização universal no ensino primário e eliminação das desigualdades de gênero no

---

<sup>95</sup> WDR 2000/2001 homepage

<sup>96</sup> WDR 2003 homepage

ensino primário e secundário, sem um sólido sistema de educação terciária. Esta constitui o estágio superior do resto do sistema educativo pelo seu papel na capacitação de docentes e diretores de centros educativos, a participação de especialistas das instituições da educação terciária no desenho curricular, a investigação educativa e o estabelecimento de critérios de admissão que incluem o conteúdo e os métodos de ensino e aprendizagem na escola secundária. (BANCO MUNDIAL, 2003, p.xxi, tradução nossa).

Além de se assumir a educação terciária como importante na formação de recursos humanos qualificados, aptos a lidar com o mercado, é dado relevo ao sistema nacional de inovação, pois ele poderá proporcionar aos países em desenvolvimento incremento do conhecimento em ciência e tecnologias novas mais atuais em relação ao contexto e realidade do país e do mundo, permitirá que através da inovação haja o crescimento da produtividade. Como o Banco Mundial afirma

A educação terciária facilita a construção da nação ao promover uma maior coesão social, confiança nas instituições sociais, participação democrática e diálogo, o igual à valorização da diversidade em termos de gênero, etnicidade, religião e classe social. Ademais, as sociedades pluralistas e democráticas dependem da investigação e de análises que fomentam em particular as ciências sociais e as humanidades. No campo da saúde, uma população mais saudável também aproveita melhor os benefícios sociais e a educação superior é indispensável para capacitar os profissionais deste setor (BANCO MUNDIAL, 2003, p. xxii tradução nossa)

Assume-se que o treinamento não é somente aquele que é recebido durante a formação acadêmica para lhe habilitar a exercício profissional, mas refere-se também ao conceito de “educação ao longo da vida”.

A educação terciária continuará a preparar os profissionais nos diferentes setores de atividade durante o exercício profissional, assim como apoiará os outros níveis de educação pela formação de professores qualificados que possam desenhar currículo, gerir melhor a escola, ministrar melhor as aulas, investigar na busca de melhores formas para ministrar as suas aulas.

Mas, o documento não abandona as análises tradicionais do Banco no que se refere ao papel dos Governos na regulação, no financiamento e diversificação de modelos de instituições e acessibilidade. Nesse sentido, reforça as teses

anteriores no que diz respeito à mercantilização da educação, sobre o novo fenômeno da internacionalização da educação terciária. O Banco Mundial se assume o mediador entre os diferentes atores da educação (Governo, empresas, instituições de ensino superior, sociedade civil) para o diálogo na busca de melhor modelo que seja adequado a cada realidade do país.

Por fim encontramos uma recomendação que se aplica especialmente a países como Moçambique,

[...] Nos países que dependem dos créditos de apoio a estratégias de redução da pobreza (PRSC, sigla em inglês), a ênfase deve ser colocada na busca de medidas de racionalização de recursos que garantam um desenvolvimento equilibrado de todo o setor educativo, assim como numa contribuição eficaz da educação terciária ao programa **educação para todos** do respectivo país, em especial mediante as instituições de capacitação de docentes, assim como na função de construção de capacidade que tem a educação terciária para fomentar o logro das outras metas de desenvolvimento das Nações Unidas para o milênio, para o desenvolvimento da agricultura, do sistema de saúde e de meio ambiente, e para facilitar a diversificação da economia. (BANCO MUNDIAL, 2003, p.xxxi, tradução nossa).

## 4.2 As políticas da UNESCO sobre o ensino superior

A Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e a Cultura, UNESCO, é criada em Londres no dia 16 de novembro de 1945 (é celebrado também dia 4 de novembro de 1946) num contexto em que vários países da Europa, os Estados Unidos da América e alguns outros países espalhados pelos vários continentes estiveram envolvidos numa guerra devastadora psicológica, econômica e socialmente.

O fim da II Guerra Mundial, em maio de 1945, não trouxe tranquilidade aos signatários assim como o envolvimento de outros países que não tiveram participação, não foi suficiente para criar um instrumento que pudesse trazer a paz direta no conflito. A UNESCO é criada com o intuito de contribuir na concórdia no mundo através da educação, ciência e comunicação. No seu ato constitutivo deixa patente que “ [...] como as guerras nascem no espírito dos homens, é no espírito dos homens que devem ser erguidas as defesas de paz”

Com a vocação de promover a educação, a solidariedade entre os povos, promoção do conhecimento compartilhado e o respeito pela diferença, seja ela cultural ou de outra índole, esta organização sedimentará sem dúvida através da Declaração Universal dos Direitos do Homem o seu compromisso com a educação quando no artigo 26 afirma:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita pelo menos ao correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (Centro da informação das Nações Unidas de Portugal, [www.onuportugal.pt](http://www.onuportugal.pt) p. 4 capturado a 19.11.2009)

É na senda do cumprimento do seu mandato que a UNESCO em 1995 divulga o “Documento da política para a mudança e desenvolvimento na educação superior”. Este documento aliado a outros que foram preparados respeitando a sua vocação, a UNESCO traz a dimensão da educação superior como um bem público, numa clara alusão a uma visão de compartilhar do projecto coletivo da humanidade.

O documento sobre a política para a mudança e desenvolvimento da educação superior gerou no seio da organização ao nível dos países, regiões e continentes um movimento grande no sentido de debater, dialogar e aprofundar as questões nele suscitadas; envolvendo vários segmentos da sociedade e Estados, este exercício serviu de alavanca para a preparação da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior que teve lugar em outubro de 1998.

A Conferência levou em consideração os vários documentos produzidos pela UNESCO no âmbito da educação tais como a comissão Delors.

a comissão claramente solicita que a educação não seja dominada pelo mercado e sugere que a parte do PNB dedicada à educação não seja nunca inferior a 6%. E ainda propõe que se reduza a dívida externa para poder aumentar os gastos com educação. Propõe também que se melhorem as condições do pessoal docente, lembrando que nenhuma reforma da educação jamais teve êxito atuando sem o apoio do professorado (DIAS, 2004, p. 899). Não se trata de um investimento financeiro mas um investimento social, ou seja “um investimento social que terá um impacto sobre a vida do indivíduo é certo, porém, o que é mais importante, implicará um impacto social em largo prazo no que diz respeito à coesão social e ao desenvolvimento cultural. (DIAS, 2002, p. 902).

Esta abordagem que a UNESCO faz sobre a problemática da educação no mundo de hoje, responsabilizando os Estados membros, ultrapassa sobremaneira a visão individualista do mundo neoliberal, nos remete à já esquecida solidariedade, democracia no acesso do conhecimento científico, apesar das diferenças entre ricos e pobres. Aliás, a conferência reconheceu essa diferença, recomendou que cada país fizesse um diagnóstico sobre a realidade do ensino superior para poder adotar medidas coerentes segundo a sua realidade cultural e social.

A declaração final da Conferencia Mundial sobre o ensino superior em 1998 divide-a em três grandes temas: 1) Missões e funções da educação superior; 2) Formando uma nova visão da educação superior; e 3) Da visão à ação. Além dos aspectos já referenciados anteriormente, é importante realçar que para a UNESCO a educação superior deve contribuir para a formação de cientistas com ética para que o resultado das suas pesquisas seja usado para o bem da humanidade especialmente para a resolução dos graves problemas que assolam o mundo, em particular o terceiro mundo. A educação superior deve formar criticamente os seus alunos, trazê-los à responsabilidade na melhoria da educação em todos os níveis.

Numa sociedade cada vez mais excludente o documento enfatiza a igualdade de acesso ao ensino superior.

Não obstante, o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação. UNESCO, 1999, p. 24)

A contínua responsabilização ao Estado na pesquisa e no financiamento do ensino superior é algo claro em termos de por um lado a reafirmação de que a pesquisa é uma das funções essenciais do ensino superior e é realizada pelo reforço à pós-graduação, assim como por outro a clareza de que a pesquisa básica e pesquisa aplicada devem merecer um tratamento equilibrado. Isto nos remete à situação bastante discutida do financiamento e da relevância do ensino superior. O documento reafirma a relevância tendo em vista as razões que já

podemos mencionar: extensão (serviço à comunidade), contribuir para o sistema de educação como um todo e para a criação de uma nova sociedade solidária. Quanto ao financiamento,

O financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados. O Estado mantém seu papel essencial neste financiamento. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade presta a esta educação e deve, portanto, continuar sendo reforçado a fim de garantir o desenvolvimento da educação superior, de aumentar sua eficácia e de manter sua qualidade e relevância. Não obstante **o apoio público à educação superior e à pesquisa permanece essencial**, sobretudo como forma de assegurar um equilíbrio na realização de missões educativas e sociais. (UNESCO, 1999, p. 31) (grifo da UNESCO)

A qualidade é vista como um elemento essencial para que a dimensão internacional seja mantida, permitindo que o formando num determinado país tenha mobilidade e reconhecimento. Para isso a avaliação institucional interna e externa é encorajada, envolvendo o pessoal acadêmico, estudantil e pessoal técnico administrativo. Além disso, é necessário que a formação contínua seja prática das instituições de ensino superior. Ela poderá ter lugar no país, na região e internacionalmente. Este aspeto poderá permitir que a experiência das Cátedras da UNESCO reforce a cooperação internacional entre docentes de ensino superior.

Dez anos passados a UNESCO realiza outra conferência em Paris no mês de julho de 2009, sobre o ensino superior, sob o lema: **As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisa para Mudanças e o Desenvolvimento Social**.

Quando se iniciou o movimento em torno da preparação da referida conferência, pensava-se que iria ser feita uma avaliação mais ou menos “dez anos depois”. Enquanto a primeira conferência foi mais mobilizadora em todos os segmentos, nesta, talvez em razão da crise financeira internacional ou mesmo por fraca capacidade mobilizadora que hoje a UNESCO possui, não foi possível captar o entusiasmo envolvente da Conferência de 1998.

Foram reafirmados os grandes princípios sobre o ensino superior na área da responsabilidade social; sobre o acesso, igualdade e qualidade;

internacionalização, regionalização e globalização; sobre ensino, pesquisa e inovação.

A Conferência reafirmou o princípio de que a educação é um bem público assim como responsabilizou os Estados para que ela possa cumprir com a sua responsabilidade; o ensino, pesquisa e extensão para a promoção de uma compreensão cada vez mais profunda e responsável sobre o desenvolvimento num mundo de paz, respeito pela diferença e não só.

Tanto na Conferência de 1998 assim como na de 2009 a autonomia das instituições de ensino superior é enfatizada como a oportunidade que o acadêmico tem para manifestar a sua liberdade assim como responsabilidade e transparência. As questões ligadas ao acesso, igualdade e qualidade são vistas na dimensão do reconhecimento do aumento do número de pessoas que se beneficiam do ensino superior seja de forma presencial ou em forma de ensino à distância através das TICs.

Num mundo cada vez mais globalizado onde há uma troca constante de doenças, quem sabe até poderíamos chamar de “doenças internacionais”, a UNESCO reconhece a necessidade de aproveitar o momento de aproximação planetária para melhorarmos a educação superior através de divulgação da pesquisa, criação de parcerias em diversas áreas de atuação do ensino superior. Isso chega ao nível da governação das instituições acadêmicas Mas a abertura para a discussão sobre a internacionalização do ensino superior deixa ainda algumas “brechas”.

A disposição transfronteiriça de educação superior pode fazer uma contribuição significativa para a educação superior fornecida, oferecendo educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos, mantendo a relevância e respeitando os princípios básicos de diálogo e cooperação, reconhecimento mútuo pelos direitos humanos, diversidade e soberania nacional” (UNESCO, 2009, p. 3)

A Conferência de 2009 dedicou uma sessão especial sobre o ensino em África, uma sessão mais ou menos que *mea culpa*, o reconhecimento dos danos causados pela exportação da matéria-prima para a Europa, etc, uma volta para África para ajudar no seu desenvolvimento a nível do ensino superior. Esta sessão teve a sua gênese na Conferência regional em preparação à

Internacional. Fizeram-se constatações sobre o ES em África, produziram-se recomendações para que o ensino superior possa chegar para mais pessoas. Para esse efeito é conclamada a Associação das Universidades Africanas a assumir a liderança em diversos aspectos. (ver o comunicado Final, UNESCO, 2009, p. 4/5)

As políticas de educação assumidas pelo Banco Mundial e pela UNESCO podem a princípio parecer convergentes, mas não são. A discussão sobre este aspecto merecerá atenção na conclusão do nosso estudo.

### **4.3 Outros olhares na Europa e na região da SADC**

Depois da análise feita sobre as políticas de educação superior nas instituições financeiras internacionais, FMI/BM, passando pela UNESCO, poderíamos perguntar se, se tratando de instituições internacionais das quais os Estados das regiões que nos propomos a analisar a seguir são membros, poderemos encontrar algo de novo?

A globalização deixou as portas “escancaradas”, não existem mais fronteiras, os *googles* da vida nos acham sem demora, até as máquinas de Raio-X de control nos aeroportos conseguem deixar a pessoa ser vista nua em segundos. Para não deixar de falar da economia, diríamos que os mercados internacionais (bolsas de São Paulo, Tóquio, Frankfurt e Nova Iorque) em simultâneo conseguem colocar os investidores em alvoroço ao mesmo tempo.

As duas regiões que merecerão a nossa análise são escolhidas por duas razões: 1) A colonização de Moçambique foi feita por um país europeu (Portugal) assim como os seus vizinhos (por Inglaterra e Holanda); e 2) Em decorrência da primeira, o país e a região acabam adotando muitas políticas próximas às suas potências colonizadoras. Nesse sentido, os modelos e legislação sobre o ensino superior acabam sofrendo essa influência.

#### 4.3.1 SADC: ensino superior e integração regional

Estudos realizados por pesquisadores e estudiosos africanos sobre o ensino superior no continente no limiar do século XXI conduzidos pela CODERSIA<sup>97</sup> revelam-nos a inquietação e o temor que estes têm em relação à educação superior tendo em vista a fragilidade econômico/financeira dos Estados africanos e que acabam permitindo que sejam manietados pelas políticas do Banco Mundial em relação ao setor de educação.

A diversidade das potências colonizadoras em África permitiu que os sistemas de educação obedecessem à matriz colonizadora. Também o estágio de desenvolvimento de cada país nos remete a uma outra realidade, a de não falarmos da África como um todo em determinadas questões, mas, no caso da educação superior, apesar dessa disparidade social, cultural e econômica, nos arriscamos a fazer aquilo que se diz *tabula rasa* para o efeito do nosso estudo.

A construção dos Estados-Nação em África é fruto da nova configuração de fronteiras geográficas a partir da presença colonizadora no continente. Com a independência, estes países adotaram as fronteiras coloniais e assim inicia o processo da construção dos Estados, um processo longo para a construção da nação. A independência política não trouxe a independência econômica. Os Estados africanos na sua maioria são frágeis economicamente e isso tem permitido que a sua relação com os parceiros econômicos seja ditada por este aspecto.

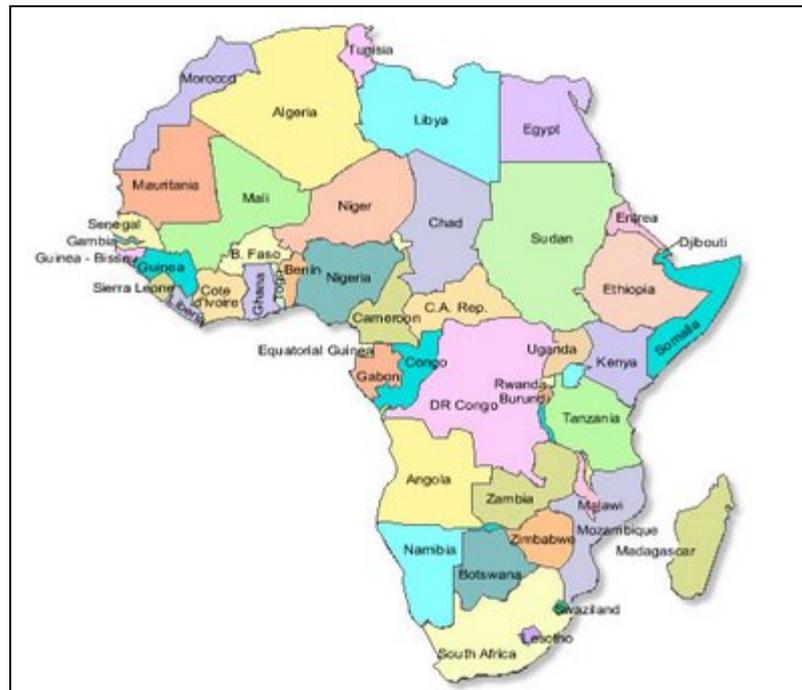
O ensino superior, mercê da situação a que nos referimos no parágrafo anterior, tem seguido mais os ditames do neoliberalismo econômico do sistema financeiro internacional através do FMI/BM. Nesse sentido vemos a mercantilização e privatização de ensino superior como parte do processo de globalização<sup>98</sup> com uma velocidade sem precedente.

---

<sup>97</sup> ZELAZA & OLUKOSHI (Editors), *African Universities in the twenty – first century*, Vol. I, Ed. CODERSIA, (distruído pela African Book Collective, Oxford, 2004

<sup>98</sup> ZELAZA & OLUKOSHI, 2004, p. 1 a 18

**Figura 2 - Mapa da África**



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com>

A SADC é uma região que luta pela sua integração regional em várias frentes e com calendário ou cronologia sobre o estágio de integração. É composta pelos seguintes países: Angola, África do Sul, Botswana, República Democrática do Congo, Lesoto, Madagáscar, Maláui, Maurícia, Moçambique, Namíbia, Swazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue

O processo de integração na área de educação está alicerçado no Protocolo de Cooperação assinado pelos Ministros de educação em 1997, no qual, do ponto de vista macro, delineam-se as intenções dos Estados membros no processo de integração regional e como isso irá acontecer na área de educação.

Estará a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), como principal entidade comunitária na África Austral, capacitada a gerir a sua inserção no mundo global?

Deve ser tomada a perspectiva de que a SADC foi criada para facilitar a integração regional<sup>99</sup> e através desta a inserção gradual na economia internacional. Tendo sido estabelecida numa base econômica, embora primariamente para responder a objetivos políticos – contrapor-se à África do Sul da apartheid – a organização comunitária promove a integração econômica regional informada numa *rationale* econômica. A ênfase tradicional é sobre economias de escala, vantagens comparativas e uma voz coletiva nos fóruns globais. Existe, porém, o que chamamos a liberalização da abertura de mercados.

Conforme inscrito no seu Plano Estratégico Indicativo, a SADC estabeleceu como objetivo até 2008 uma área de livre comércio, e até 2015 uma união aduaneira, para o que novos mecanismos institucionais sejam necessários. Impõem-se, entretanto, sérios desafios a saber:

- i) A prevalência de uma abordagem compartimentalizada na divisão de tarefas por país numa altura em que parece vingar a idéia de abordagem em forma de *clusters*, mais consistente com a dinâmica atual das questões econômicas, nomeadamente ao nível da Organização Mundial do Comércio.
- ii) A *rationale* da expansão da SADC, ou seja, onde se situa a fronteira norte da SADC? Com a admissão da República Democrática do Congo, sugestões há que vêm como lógica a integração do Uganda e Ruanda. Qual a dimensão de comunitarismo que passará a SADC a privilegiar? Complementaridade poderá rimar com multiplicação de desafios e ameaças, ou seja, o privilégio de questões de segurança, identidade, etnicidade em detrimento de sinergias no campo econômico. Isto traz igualmente a questão da capacidade de harmonizar visões, missões e políticas num quadro de fragilidade interna e processos de formação e/ou consolidação da nação em muitos dos países.

---

<sup>99</sup> “A contiguidade faz surgir uma preferência de proximidade manifestada pela existência de zonas naturais de trocas comerciais. A geografia coloca-se a serviço da integração e o livre comércio tende a ser mas intenso quanto mais próximos encontrarem-se os parceiros. Com a integração, as fronteiras políticas que representaram historicamente zonas de conflitos e de interdições transforma-se em espaços de cooperação e de circulação de riquezas” cf.: SEITENFUS, R, 2004, . **Relações Internacionais**, Barueri SP.

- iii) Mais importante, no caso vertente, habilidade de gerir relações comerciais e financeiras com e dentro do mundo globalizado. Na senda das teorias do novo regionalismo, haverá que distinguir entre o que acontece na comunidade da África Austral dos Estados, do mercado e das pessoas (povo).

Eventualmente teremos a SADC de duas velocidades e com múltiplos atores liderando os diversos ritmos. Do ponto de vista econômico, parece claro que a África do Sul representa uma potência hegemônica, mesmo se países como Maurícias disputem tal posição.

Na componente política, países como Moçambique assumirão a condução da comunidade e consolidarão ou reganharão legitimidade para liderar os processos conducentes à resolução de conflitos, consolidação da paz e estabilidade.

Se a dimensão econômica intra e com outros blocos parece previsível, à medida em que vão se consolidando os diversos níveis e graus de integração, a questão da cooperação para a promoção da prevenção e resolução de conflitos permanece irresolvida. Questões como: 1) O que precisa ser feito para que conflitos identitários e de competição por recursos nos Grandes Lagos sejam resolvidos? 2) Qual é o papel de instituições comunitárias criadas do topo para a base e como vincular de forma inclusiva a sociedade civil?

A essas perguntas encontramos encorajamento quando vemos o Protocolo sobre a Educação e Treinamento assinado em 1997 e que só no ano de 2000 entrou em vigor. Este protocolo procura trazer outros atores na discussão e desenvolvimento da integração. Apesar de ainda ser um protocolo dos Estados membros (reforço de filosofia de *top-down*), tratando-se de um protocolo que envolverá a Educação na sua implementação e, em particular, Educação Superior assim como a pesquisa. As Universidades e os Centros de pesquisa são desafiados a criar Centros de excelência, associações de profissionais e Reitores das Universidades assim como a cooperação no ensino a distância.

Para a redução das barreiras a nível da região da SADC o protocolo diz o seguinte:

Os Estados-membros acordam recomendar às universidades e outras instituições terciárias nos seus países para reservar pelo menos 5 % de admissão, para estudantes de países da SADC,

além da sua. 2. Os Estados-membros acordam trabalhar no sentido de harmonização, equivalência e eventual normalização dos requisitos de entrada da Universidade. 3. Os Estados-Membros concordam que, para evitar a repetição dispendiosa de cursos tomadas em universidades no interior da região e no fim de contribuir para o reconhecimento mútuo das qualificações em toda a região, as universidades devem ser incentivadas a desenvolver mecanismos para facilitar a transferência de crédito de uma universidade para outra no interior da região. 4. Os Estados-Membros concordam que é desejável a trabalhar para a harmonização dos anos académicos das universidades para facilitar a mobilidade de pessoal e de estudante. 5. Os Estados-membros acordam que dentro de dez anos a contar da data de entrada em vigor do presente protocolo, eles devem tratar os estudantes de países da SADC como estudantes domésticos para efeitos de taxas e alojamento. 6. Os Estados-membros acordam facilitar a circulação de estudantes e pessoal da região para fins de estudo, investigação, ensino e quaisquer outras actividades relativas à educação e formação. Para esse fim, os Estados-membros acordam trabalhar para o relaxamento gradual e a eventual eliminação das formalidades de imigração que impedem o aluno livre e a mobilidade de pessoal. (SADC, 1997, p. 11 tradução nossa)

O protocolo destaca dois elementos: (i) importância da harmonização do sistema da educação a nível da região; e (ii) a manutenção de “standard” aceitável dos níveis de educação. Estes dois elementos acontecerão de uma forma progressiva de modo a se chegar a equivalências entre os países da região.

A realidade económica, social, política e cultural da SADC não nos permite à partida falar de uma política comum de educação e mesmo de educação superior por várias razões, a saber: a) A diferença do sistema educacional das pintências colonizadores; b) as diferenças da relação entre a antiga potência colonizadora e a ex-colônia; c) o sistema de *apartheid* que durou meio século; e d) as diferenças do nível de desenvolvimento económico dos países que integram a região. Muitos países que foram dominados pela Grã-Bretanha e que ascenderam às suas independências mantiveram intacto o modelo do sistema inglês de educação. Nas universidades, os exames eram elaborados e corrigidos pela Universidade de Cambridge.

O sistema de *apartheid*, tendo como política a segregação racial, desenvolveu o sistema e conteúdos segregacionistas. Em todas as instituições na África do Sul e na Rodésia do Sul (atual Zimbabwe) o seu acesso era mediante a cor da pele. Isso permitiu que, com o fim do *apartheid* naqueles países, inclusive

a Namíbia que era colonizado pela África do Sul, se fizesse uma revisão profunda no que diz respeito às políticas no seu todo e em particular às políticas sociais. O acesso ao ensino superior foi totalmente reformulado, eliminando desta feita a Universidade somente para brancos, negros, mulatos, enfim.

A SADC, para além do Protocolo da educação assinado em 1997, a criação do ***Southern African Regional Universities Association*** (SARAU) em 2006, não tem havido ações conducentes a criação de políticas comuns nesta área no entanto, a SARAU tem conduzido estudos que possibilitem maior compreensão sobre a realidade educacional na região com o intuito de contribuir na implementação do Protocolo. Cada país vai aplicando as políticas de ensino superior que achar mais viáveis à sua realidade. No entanto, conforme já nos referimos, a realidade africana não foge à da *neoliberalização* do ensino superior. No entanto, numa tentativa de harmonização das práticas de gestão universitária, troca de experiência e compreensão mútua sobre as políticas de educação de cada país na região, a SARAU tem conduzido estudos importantes. Dentre os vários aspectos que tem constituído preocupação da SARAU podemos notar os seguintes: a) a necessidade da criação do sistema de qualificação; e b) criação do sistema de acreditação e conseqüente a criação da associação que lida com esses assuntos. Esta agência regional irá propiciar liderança no pronunciamento acerca de assuntos pertinentes e correntes na região (Ver o THAPISA, Amos at.)<sup>100</sup>

A forma com que o protocolo sobre educação enumera as ações a serem tomadas em conta é de certa maneira muito similar àquela que encontramos no processo de Bolonha que a seguir iremos analisar.

#### **4.3.2 UE: O processo de Bolonha**

A globalização em curso no mundo e que tem se manifestado a partir de blocos regionais, sejam eles políticos ou econômicos, tem permitido que a integração regional não se resuma somente a dimensões econômicas.

---

<sup>100</sup> THAPISA, A., at. Al., Towards a Regional Quality Assurance Regional: The case of the Higher Education Quality Managment Initiative for Southern Africa. [www.hrk.de/de/hrk\\_international/2284.php](http://www.hrk.de/de/hrk_international/2284.php)

A União Européia (UE) faz parte da realidade da globalização mundial, com o mercado a dar ordens cada dia que passa; a necessidade de aumentar a competitividade da Europa em relação a outras regiões do globo nomeadamente os EUA e Ásia, conclamando desta maneira que o ensino superior não fique à margem do processo, mas que dele seja parte.

A gênese da “Declaração de Bolonha” está ligada à declaração conjunta assinada pelos Ministros de Educação da Alemanha, França, Grã-Bretanha e Itália, assinada em Sorbonne na França em maio de 1998. Naquela ocasião, celebrando 900 anos de Sorbonne, assim como 30 anos das manifestações estudantis de 1968, assinaram a “Declaração Conjunta sobre harmonização da arquitetura do sistema de educação europeu”

O ensino superior na Europa data de séculos e diferentemente de outros continentes serviu em certa medida de berço da educação superior no mundo. Por se tratar do “velho continente” – na linguagem dos eurocentristas – e de certa medida do fato de os modelos de educação superior pelo mundo terem obedecido até certo ponto o modelo europeu, achamos importante trazer esta reflexão sobre o Processo de Bolonha.

A Europa teve três tipos de Universidade, a saber: Universidade Antiga, Universidade da Idade Média e Universidade Moderna. Os dois primeiros eram constituídos por instituições que serviam certa elite, ou seja, a nobreza. Com a Revolução Industrial e Revolução Francesa nasce uma universidade mais universal. Não obstante a sua independência do Estado, na medida em que era mantida pelos seus donos e pelas contribuições dos estudantes, com certa autonomia, a comunidade, como a gestora principal, a Universidade não foi capaz de se libertar da ligação política com os antigos regimes autocráticos a ponto de o movimento iluminista ter ocorrido fora dela.

O Século XIX constitui o marco importante na mudança nas universidades, pois passam a pertencer ao Estado, a formar pessoas para a indústria emergente de modo a inovarem para o progresso da Europa e do mundo. Este foi o momento quando a expansão mercantilista europeia se deu em grande escala, as matérias-primas oriundas da África, América e Ásia constituíam o marco econômico para o desenvolvimento da indústria naquele continente.

De uma universidade pequena e privada a uma universidade estatal maior nascem três modelos a partir da Alemanha, França e Reino Unido. Na Alemanha coube a Humboldt a criação da Universidade em Berlim no ano de 1808 com a reafirmação de a universidade, para além de ensino, ter a vocação de pesquisa (Universidade humboldtiana). Na França a chamada universidade napoleônica nasce em 1811 como uma universidade estatal, com a função de formar servidores públicos, sem autonomia. No Reino Unido, a universidade preservava as suas características mais medievais. Era uma universidade privada<sup>101</sup> preservando estas características até hoje.

As universidades britânicas nunca deixaram de ser autônomas, já que sempre foram de natureza privada. Ao contrário, no modelo europeu continental, é tradicionalmente muito grande o poder do Estado sobre a educação superior, controlando os recursos financeiros, os currículos e a nomeação do quadro docente permanente, que geralmente passa à condição de servidor público. A autonomia institucional nunca existiu ou ficou reduzida ao respeito à liberdade acadêmica. Nesses sistemas, a oligarquia acadêmica (que ocupa o nível mais elevado da pirâmide) detém um grande poder na instituição. É também alto seu poder de influência nos círculos governamentais, pois foram eles que de algum modo conceberam a maior parte das políticas universitárias”. (HORTALE & MORA, 2004, p. 940).

O Processo de Bolonha nasce neste quadro de ensino superior na Europa, onde, transcorridos mais de um século depois da renovação das universidades no século XIX, com os novos desafios na área tecnológica, com as relações econômicas provocadas pelo avanço do capitalismo, ainda a universidade continuava sem poder responder a tais desafios. A universidade não conseguia perseguir a mudança que muitos setores da sociedade (setor produtivo e políticos) entendiam haver necessidade para responder aos novos desafios que se colocavam.

O diagnóstico em torno da situação do ensino superior na Europa no contexto da crescente competitividade econômica, da mundialização da economia, levava a crer que sem mudança na universidade não poderia esse continente

---

<sup>101</sup> “No Reino Unido, que contava no início do século XIX como somente seis universidades, o Estado não interviu, respeitando suas características medievais. Isso pode explicar o fato de as universidades “públicas” britânicas, irlandesas e canadenses continuarem sendo “privadas” do ponto de vista jurídico. Como a Revolução Industrial demandou a formação de indivíduos mais qualificados, a nobreza e as autoridades municipais em diversas cidades criaram as chamadas “universidades civis” que se expandiram por todo o Reino Unido durante o século XIX” (HORTALE & MORA, 2004, p. 939; as instituições Universitárias são privadas sem fins lucrativas)

lograr sucesso na participação ativa no processo em curso e que os EUA continuariam a liderar o curso da história nesta área.

O dia 19 de junho de 1999 é marco do surgimento do Processo de Bolonha, quando 29 ministros de educação da Europa assinaram a “Declaração de Bolonha”, um instrumento que servirá de bases para todo um processo que está em curso hoje na Europa relativo à reforma do ensino superior e que acaba atingindo várias regiões do mundo.

No fundo a “Declaração de Bolonha” É o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global. (SOBRINHO, In: PEREIRA & ALMEIDA (Org.), 2009, p.134)

O processo de Bolonha elegeu três metas a atingir, nomeadamente: o aumento da competitividade, a melhoria da qualidade para atender o mercado e o desenvolvimento da mobilidade do pessoal docente, discente e técnico administrativo do ensino superior. Significa expor mais as universidades europeias ao mercado tornando os seus cursos mais adaptáveis à globalização da economia mundial, permitir que os conteúdos ministrados nas universidades europeias respondam eficazmente à demanda do emprego num mundo cada vez mais mercadorizado. Por outro lado, o desafio é reformar o currículo para o saber fazer, para poder dar respostas às exigências sociais e por último a questão da mobilidade que já vinha sendo praticada pelo programa ERASMUS que visa a que todos os que estão ligados ao ensino superior possam ter a oportunidade de serem expostos à experiência europeia e internacional.

A Declaração de Bolonha, conforme SOBRINHO,

[...] propõe a criação de um Espaço Europeu de Educação Superior, incluindo os seguintes objetivos e instrumentos:

- 1) Adoção de um sistema comparável de titulações e graus que facilite o reconhecimento académico e profissional nos distintos países membros;

- 2) Adoção de um sistema baseado em dois ciclos (com alguma flexibilidade, 3 anos para o Bacharelado, ou equivalente a 180 créditos, e 2 para o Mestrado, com 120 créditos);
- 3) Estabelecimento de um sistema comum de créditos (ECTS-European Credit Transfer System), que permita flexibilidade, transparência, transferência, comparabilidade internacional e acumulação;
- 4) Promoção da mobilidade de professores, pesquisadores, estudantes e pessoal administrativo;
- 5) Promoção de cooperação para assegurar a qualidade;
- 6) Promoção de desenvolvimento curricular comparável. (SOBRINHO, 2009, p. 139)

Depois da criação das bases da reforma do ensino superior europeu pela Declaração de Bolonha realiza-se em Praga no mês de maio de 2001 a Conferência que irá dar continuidade ao acordado na Declaração de Bolonha. A Conferência de Praga trouxe ao processo três aspectos, a saber: (1) aprendizagem ao longo da vida; (2) envolvimento das IES e dos estudantes na criação do Espaço Europeu de Ensino Superior; e (3) fazer do Espaço europeu de ensino superior atrativo aos estudantes da Europa e de todo mundo

Mais tarde, em maio de 2003, em Berlim, os Ministros que superintendem a área de Educação Superior, reunidos numa Conferência com a finalidade de avaliar o processo de Bolonha, reafirmaram os princípios aprovados em 1999 e, com o intuito de dar prioridade a pesquisa como catalizador para a formação cultural, coesão social e desenvolvimento, introduziram o terceiro ciclo de Doutorado com a duração de 3 a 4 anos. Segundo a Declaração,

Os Ministros concordam com os esforços que estão sendo levados a cabo de modo a ter ligação mais próxima entre todo o ensino superior e o sistema de pesquisa nos seus respectivos países. A emergência da área ensino superior europeu irá se beneficiar das sinergias com a área europeia de pesquisa; esta sinergia é a base do conhecimento da Europa. Isto é, permitirá preservar a Europa da sua riqueza cultural e diversidade lingüística baseado na herança da diversidade das tradições” (DECLARAÇÃO DE BERLIM, 2003; tradução nossa)

O compromisso dos ministros europeus no que diz respeito à relação entre o ensino e pesquisa, apesar de a primeira Declaração de Bolonha em 1999 dar como uma das ênfases a questão do desenvolvimento do currículo compatível

com o mercado, recupera o papel do 3<sup>a</sup> ciclo (Doutoramento) como o ciclo para formação de pesquisadores que farão com que a universidade contribua ativamente na edificação da UE.

A Conferência de Berlim reitera o princípio de o ensino superior ser um bem público, um espaço onde se expressam os principais valores da democracia através dos quais a coesão social seja vivida.

As Conferências de Bergen em 2005 e Londres em 2007 foram momento de avaliação do que estava em processo, tendo sempre como horizonte a atingir o ano de 2010, pois, além disso, a “Declaração de Bolonha foi reforçada pelas declarações do Conselho Europeu (instância decisória máxima da UE), que afirmou a necessidade de fortalecer e renovar a educação superior e a pesquisa na UE. Por exemplo, no ano de 2000, em reunião em Lisboa, o Conselho Europeu indicava que para o ano de 2010 a UE “deveria converter-se na economia mais competitiva e dinâmica do mundo, baseada no conhecimento” (União Européia, 2000). Na reunião do Conselho Europeu em Barcelona, em 2002, declarou-se que “a educação europeia deverá ser uma referência mundial para 2010” (União Européia, 2002)” (HORTALE & MORA, 2004, p. 945/6). Neste sentido o relatório apresentado em 2005 na Conferência de Bergen sobre o estado atual do processo de Bolonha trouxe os seguintes aspectos: (1) Ênfase na relação ensino e pesquisa; (2) resgatar a dimensão social do processo de Bolonha dando apoio aos estudantes desfavorecidos; (3) reforçar a mobilidade de estudantes através dos programas já existentes como o ERASMUS; e (4) o reforço da capacidade de fazer atrativa a educação na Europa e reforçar a cooperação com o resto do mundo.

Os receios em relação ao processo de Bolonha aparecem em diversos cantos da Europa; críticos esboçam algumas questões, tais como:

1. Se o mercado do trabalho que determina a formação universitária, impondo currículos de curta duração e voltados ao atendimento das necessidades laborais e às características dos empregos do momento, muitos da comunidade acadêmica e científica temem que a universidade perca suas perspectivas de longo prazo e se afaste das referências sociais. (SOBRINHO, 2009, p. 144).

Mas de uma forma clara SOBRINHO desfaz o medo quando afirma que

2. Nessas declarações o que prevalece não é o sentido explicitamente comercial. O propósito central anunciado no texto é consolidar amplos processos interativos de incorporação de todas as dimensões científicas, pedagógicas, culturais e globais da educação superior. Assim a educação superior estaria efetivamente enriquecendo a cidadania europeia e aprofundando a consciência de que todos os europeus compartilham valores e pertencem a espaços culturais e sociais comuns. A ser assim, esse processo seria um poderoso instrumento para a realização do sonho de construção de uma Europa do conhecimento, unida, solidária, moderna, competente e competitiva. (SOBRINHO, 2009, p. 144).

O princípio de manutenção da Europa como um espaço comum em suas múltiplas dimensões é reforçado pelo princípio de Bolonha. A Europa deve continuar unida culturalmente e cientificamente influir no curso da história da humanidade.

É importante lembrar que depois de Bolonha ficou instituída a realização de reuniões bianuais para dar seguimento ao processo, assim como avaliar os progressos havidos, pelas instituições de ensino superior, pela Associação de Reitores da Europa, assim como pelos grupos de trabalho constituídos para este propósito.

Num mundo cada vez mais mundializado que papel é reservado ao ensino superior? As respostas não são esgotadas pelo Processo de Bolonha, faz parte de todo um processo que busca dar respostas às inquietações seja da inércia do ensino superior, seja da mercantilização/mercadorização desse bem público.

#### **4.3.3 As incidências e diferentes modelos vigentes na educação superior mundial e em Moçambique**

Os modelos de ensino superior em Moçambique desde a criação da primeira instituição de gênero na década de 1960 nos remontam a instituições de ensino superior de tipo humboldtiano mas acima de tudo a uma instituição de tipo napoleônico com função de formação dos servidores públicos com currículos fixos; uma instituição sem autonomia.

A Universidade moçambicana brota dentro da crise da conjuntura econômica, política, financeira, internacional e colonial. Com a independência do país, procurará afirmar-se como uma Universidade de novo caris político-ideológico, é desafiada a assumir-se como uma Universidade não mais da elite, mas que responda aos desafios do país que se assume marxista-leninista. O facto de o sistema de educação só ter sido implantado oito anos depois da independência de Moçambique (1983) mostra também o quão tarde foi possível construir um subsistema de ensino superior (isto é, deixando de lado o que foi herdado do colonialismo).

A passagem de uma economia centralmente planificada de cunho marxista para uma economia de mercado nos meados da década de 1980 marcou sobremaneira a educação moçambicana, pois, foi neste instante que o modelo ora proposto logo após a independência (um modelo onde o Estado tinha um papel ativo através do financiamento e controle) começou a desmoronar. Os pressupostos que norteavam o acesso ao ensino público totalmente financiado pelo Estado deixaram de existir. A discussão em curso introduzida internacionalmente pelos organismos financeiros multilaterais na perspectiva da mundialização dos mercados - inclusive educacional – ganha maior força em Moçambique. Por exemplo, as Universidades públicas que outrora recebiam financiamento do Estado são cobradas quanto à exigência de maior produtividade e maior relevância dos seus cursos; passam a introduzir o pagamento de alguns serviços.

O debate levado a cabo pelo governo em torno do novo modelo de financiamento e de questões pedagógicas em ensino superior tem lugar sob várias vertentes: uma discussão a nível do CNES e que se movia de vez em quando para o interior das instituições de ensino superior – um debate tímido. Muitas vezes circunscrevia-se à adoção ou não do PBL (PROBLEM BASIC LEARNING), na necessidade da introdução do ensino a distância para redução de custos e “formação em serviço”, à educação superior como mercadoria ou, mesmo, levando a que a educação deixe de ser um bem público.

A Lei 27/2009, de 29 de Setembro, ao incorporar o modelo de ciclos de formação, assume de forma inequívoca o modelo de Bolonha e

consequentemente diminui o espaço de manobra que poderia “sobrar” na discussão sobre a educação superior como bem público.

O modelo de educação superior em Moçambique, hoje, flui entre dois extremos: como bem público e como bem privado. É cada vez mais notória a tendência assumida pelos organismos financeiros internacionais, isto para além de Bolonha.

**Quadro 6 - Comparativo: Moçambique e Bolonha**

<b>Lei 27/2009</b>	<b>Processo de Bolonha</b>
Três ciclos	Três ciclos
1º ciclo: Licenciatura - 3 a 4 anos	1º ciclo: Bacharelato/Licenciatura 3 anos
2º ciclo: Mestrado – 1,5 a 2 anos	2º ciclo: Mestrado - 1 a 2 anos
3º ciclo: Doutor - 3 anos	3º ciclo: Doutor - 3 anos
Todos os níveis devem obedecer o número de créditos	Todos os níveis devem obedecer o número de créditos necessários

Fonte: O autor

O processo de Bolonha, por se tratar de uma mudança que tem lugar num espaço geográfico, político e sistemas diferentes de ensino superior, continua a suscitar debate nos países da União Europeia, especificamente nos meios académicos ou instituições de ensino superior

No entanto, o modelo de financiamento para o ensino superior é ligado à relevância dos cursos. e igualdade de oportunidades de acesso dos estudantes, tanto das instituições publicas ou privadas, aos recursos financeiros; a relevância dos cursos ligados ao mercado de trabalho vão consubstanciando desta forma o modelo do Banco Mundial de ensino superior.

O Banco Mundial através dos seus documentos reitera a necessidade de diversificação de formas de organização das instituições de ensino superior. Este aspecto é assumido de forma clara quando olharmos a legislação que abre o ensino superior “comercial”, ou seja “as instituições de ensino superior privadas são as instituições pertencentes a pessoas colectivas privadas ou mistas, cujas

fontes principais de receitas são privadas, podendo-se classificar em lucrativas e não lucrativas e revestir a forma de associação, fundação, sociedade comercial ou cooperativa” (Lei 27/2009, artigo 13.4)

Os documentos oficiais, tais como Planos Estratégicos na área de educação e em especial em educação superior, são carregados de linguagem “banco-mundialista”; em termos de financiamento, governação, desenvolvimento curricular, equidade. Também encontramos reforçada a idéia do fim da gratuidade do ensino superior, assim como o fim da universidade de ensino, pesquisa e extensão. A extensão, para esses novos rumos, é vista como uma instrumento de mobilização de fundos, através de unidades de cobrança de propinas e/ou pagamentos de outros serviços.

A visão da UNESCO sobre o ensino superior assume-se diferente da do Banco Mundial, pois, além de a educação ter como vocação promover a solidariedade, os Estados membros têm responsabilidade sobre a educação superior em razão de sua dimensão social. Enquanto o princípio do Banco Mundial é, tendencialmente, formar técnicos que via de regra não indagam e não problematizam a sua realidade, para UNESCO, a educação superior deveria formar pessoas críticas, éticas e solidárias.

Diante desses dois modelos – do Banco Mundial e da UNESCO – os Governos neoliberais se defrontam com o dilema: uma educação como um bem privado, voltado para o mercado, ou como bem público.

Os documentos das duas Conferencias Mundiais sobre o ensino superior são muito claros no que diz respeito à responsabilidade do Estado no financiamento do ensino superior para o aumento da eficácia, qualidade e relevância. Nesse sentido os Estados membros são conclamados a mobilizarem fundos para o ensino e a pesquisa, assim como para a extensão, como forma de aumentar os níveis de desenvolvimento dos países menos desenvolvidos.

A realidade dos países como Moçambique – pouco desenvolvidos - nos remete a uma realidade que não pode ser ignorada, isto é, a proveniência dos fundos para o financiamento dos diversos setores sociais. Muitos dos financiamentos provêm das instituições financeiras internacionais, tais como o

Banco Mundial e FMI, isto tendo como consequência a criação de condicionalismos indutores de crescente dependência.

## CONCLUSÃO

A construção dos Estados modernos em África obedeceu à lógica da ocupação colonial. As fronteiras territoriais dos atuais Estados é fruto de uma imposição colonial que separou famílias, territórios, etnias, riquezas, enfim. Esta situação trouxe o sentido de território ou Estado-Nação não mais confinado a um grupo lingüístico e cultural. Os hábitos, costumes, culturas não se circunscreviam às relações de parentesco somente, mas abrangem as trocas comerciais e contacto com outros povos não somente da mesma cor da pele ou mesmo continente.

A presença colonial, ou seja, a influência de outros povos não africanos em África data dos primeiros séculos do cristianismo, inclusive a história bíblica de nascimento de Jesus refere que o Rei Herodes ao perseguir Jesus para matá-lo, este teria se refugiado no Egito, um país reconhecido pela sua cultura milenar, onde a fronteira entre ser africano e europeu, ser árabe, é tênue. É este Egito que marca a história da humanidade em geral e em particular a história africana ao criar a primeira Universidade, um espaço onde o saber, o conhecimento cultural científico era recebido e transmitido.

Se para o Egito a presença de uma instituição de ensino superior não está ligada à presença colonial, muitos dos países africanos não escaparam desse fato. Isso levou a que as políticas de educação em geral e superior em particular tivessem uma matriz da potência colonizadora e religiosa. Por exemplo, em alguns países da colonização inglesa, as instituições de ensino superior, para além do governo colonial, têm origem nas instituições religiosas cristãs, na sua experiência adquirida no ensino básico e secundário. Serra Leoa, Ghana e Tanzania, não só, constituem esse grupo de países que contaram com a presença das missões religiosas para a introdução do ensino superior.

Como não podia deixar de ser, o estágio de desenvolvimento da potência colonizadora muitas vezes ditava a forma com que a educação e outros serviços sociais se desenvolviam. Portugal, apesar de ter sido a grande potência na navegação marítima, não possuía recursos suficientes que pudessem lograr a sustentação dos territórios “ocupados” nem mesmo dar-lhes uma proteção militar. Que dizer da educação e saúde e outros? O desenvolvimento tardio de Portugal

também influiu sobremaneira no estágio de desenvolvimento em termos de políticas na área de ensino superior. Marrocos, (no ano de 959) no Século X, e o Egito, (no ano de 988) no Século X, inauguravam as suas universidades, numa altura em que Portugal nem existia. A administração colonial que foi em parte entregue às Companhias Hereditárias, com funções não somente de explorar aquele território concedido, mas também responsabilizar-se pela educação, proteção policial e saúde, não foram além do ensino primário.

Os governos monárquicos e republicanos instalados em Portugal sustentaram a mesma política no que diz respeito a suas colônias. António de Oliveira Salazar inaugura um período longo do fascismo em Portugal que vai desde o fim de década de 1920 até 1974. Esse período além de ter sido cruel para o povo português, teve sua crueldade estendida para os territórios dominados por esse Império. A sustentação do Estado português, assim como de outras colônias dava-se pelas matérias-primas exploradas nos territórios ocupados. Em contrapartida estes territórios não recebiam nada em termos de desenvolvimento.

Criado pelo governo colonial, a educação superior tem a sua instalação no território moçambicano em 1962 com a finalidade de formar os filhos dos colonos cujo número cada vez mais aumentava na colônia, assim como a um pequeno grupo de assimilados. Estudos Gerais e Universitários de Lourenço Marques era a denominação da instituição, que em princípio deveria ministrar os dois primeiros anos do ensino superior e os anos seguintes o aluno deveria continuar na Metrópole. Esta medida não vingou, tendo essa instituição, 6 anos (1968) mais tarde, sido elevada à categoria de Universidade com a designação de Universidade de Lourenço Marques.

À partida, a criação da instituição de ensino superior em Moçambique não era para moçambicanos, apesar de se afirmar que a sua criação deveu-se em grande medida à crescente onda de reivindicações em Moçambique por causa da influência das independências de territórios que estavam sob dominação inglesa, francesa e belga. Sem dúvida a presença do ensino superior tinha a função de reforçar a presença colonial e capitalista e não só. Isso é corroborado pelo suporte que Portugal teve dos seus aliados como França, Inglaterra, Estados

Unidos de América, Itália, entre tantos países ocidentais durante a luta de libertação.

O liberalismo e o neoliberalismo que marcaram o período da ocupação portuguesa em Moçambique deixaram as suas marcas em termos da opção em políticas sociais e o ensino superior. É no âmbito disso que o processo da construção do Estado moçambicano que emergiu da independência em 1975, as políticas sociais, assim como a concepção a construir deveriam significar o rompimento da “velha sociedade”. As políticas sociais naquele período eram dirigidas pela “mão esquerda do Estado” na busca da construção de uma sociedade igualitária e justa.

A independência moçambicana foi marcada por uma busca de autodeterminação, luta contra a exploração colonial-capitalista, na busca da construção de uma Sociedade Nova e de um Homem Novo. Isso significava em certa medida assumir-se que as relações de produção vigentes em Moçambique deveriam ser transformadas, ou seja, erradicadas, para que o homem cada vez mais assuma o protagonismo na construção das novas relações de produção baseadas na economia socialista. Neste período encontramos com clareza a definição do Estado como o provedor dos serviços sociais, que regula todos os aspectos da sociedade moçambicana. A Educação passou a ser gratuita para todos.

A guerra fria, fruto do confronto entre os dois blocos (Ocidente e Leste), trouxe no campo da disputa nos países periféricos como Moçambique a necessidade de opção entre um e outro. Através da guerra de desestabilização e pressões econômicas o país não resistiu. A luz que nascia se apagava, as instituições financeiras internacionais, FMI e BM, passaram a admitir o país como seu membro desde 1984 e conseqüentemente ocorrendo sua adesão formal à economia de mercado.

A educação superior, que no início da independência representava este novo amanhecer, pois a gratuidade de todos os níveis de educação era um fato, um espaço da construção do Homem Novo e da Sociedade Nova, sofria profundo revés por conta das políticas do neoliberalismo incorporado pelas instituições financeiras internacionais. Era necessário trazer uma nova perspectiva neoliberal na forma de ser Estado, de gerir a coisa pública. Esta fase representou a

mudança de um Estado de economia centralmente planejada para uma economia de mercado, ou seja, para um Estado capitalista.

A construção de um Estado capitalista, comumente dita democrática, não representa à partida a inclusão dos seres humanos habitantes do determinado território no usufruto das benesses da terra. É um estágio muito longo na medida em que, por inerência do seu ser, o Estado capitalista é regido pelo capital cujo lucro gerado pelos trabalhadores beneficia uma pequena franja da sociedade.

As políticas de educação superior, assumidas a partir da reforma do Estado, que têm lugar desde os acordos com o FMI/BM em 1984 e que são traduzidas de forma legal a partir da Reforma Constitucional de 1990, ditou de certo modo esta entrada na disputa do mercado globalizado em todas as dimensões. Esta reforma desencadeou a nível de educação através da legislação subsequente reforma que introduziu a reforma da educação. As implicações desta reforma estão claramente visíveis hoje no subsistema de educação superior.

É nossa compreensão que Moçambique não é uma ilha, ele está em constante interdependência como Estado, inserido na região e no contexto internacional mais amplo. É no quadro dessa inserção que percebemos que as mudanças nas políticas de educação superior encontram um enquadramento em três sentidos: naquilo que são as políticas do Banco Mundial, da UNESCO e da EU, neste caso, através do Processo de Bolonha.

O discurso da globalização, que levou à reforma do Estado na Grã-Bretanha e outros Estados, propiciou sem dúvida uma nova releitura da relação entre o Estado e os cidadãos. Estes são vistos como clientes e constatemente devem ser satisfeitos, daí a necessidade de uma gestão estatal gerencial. Voltamos aqui às questões levantadas pelo FMI/BM e UNESCO. São encontros e desencontros que marcaram sobremaneira a reforma do ensino superior em Moçambique. Quais os desencontros destas três instituições?

Uma das grandes diferenças que constituem o ponto de partida é o fato de a UNESCO afirmar a educação superior como bem público e o Banco Mundial a ver como mercadoria. Esta diferença constitui todo o arcabouço que norteará a discussão entre essas duas instituições. É verdade que conforme podemos nos

aperceber há uma tentativa por parte do Banco Mundial de rever esta posição economicista para dar uma dimensão social à abordagem do problema.

Na discussão que se vai encadear sobre a mercantilização do ensino superior, há busca de conteúdos educacionais que respondam às necessidades do mercado, ou seja, a necessidade da relevância; a discussão sobre o financiamento do ensino superior ganha maior força a partir das discussões do Banco em 1994. O seu desdobramento por anos a seguir acabaram permitindo que as forças neoliberais ganhassem maior robustez no que diz respeito à questão do ensino superior.

A Lei nº 4/83, de 23 de março, sobre o Sistema Nacional de Educação; a Lei nº 6/92, de 6 de maio, sobre educação; a Lei nº 1/93, de 24 de junho, sobre ensino superior; a resolução nº8/95, de 22 de agosto, sobre a Política Nacional de Educação, do Conselho de Ministros; a Lei nº 5/2003 e a Lei nº 27/2009, ambas sobre Ensino Superior; e outros documentos a que tivemos acesso nos revelam as grandes transformações que o subsistema de ensino superior sofreu e que continua a sofrer por conta da mundialização e da mercantilização do ensino superior. Terminologias como produtividade, relevância, melhora de acesso, economia de mercado, equidade e qualidade, mobilidade, financiamento, governabilidade, entre tantas outras, foram aos poucos invadindo o vocabulário dos formuladores das políticas sociais do Estado moçambicano. Aos poucos foi se apercebendo que, enquanto a discussão na Europa dava-se sobre o papel de educação superior para que assuma um papel importante no processo da integração europeia e no mundo do mercado a partir do processo de Bolonha, nós fomos incorporando esse novo *modelo* sem que discussões mais aprofundadas tivessem lugar. O sistema financeiro internacional recomenda que os países do terceiro mundo como o nosso procurem outras fontes de financiamento do ensino superior, através de consultorias, prestação de serviços, assim como o estabelecimento da relação entre o público e o privado; uma gestão mista de ensino superior. Além dessas recomendações, reafirma que o mercado é que deve ter a palavra final na definição dos currículos na medida em que as IES formam para o mercado.

Apesar de a pesquisa constituir um elemento presente como parte integrante do Processo de Bolonha, as inquietações por vários setores persistem,

ao mesmo tempo em que há uma reafirmação por parte dos ministros sobre o papel de pesquisa que é guiada pelo 3º Ciclo, do Doutorado, como a oportunidade para o resgate da cultura europeia e aprofundamento da ciência que seja capaz de colocar o continente como referência mundial, levando assim a que estudantes oriundos de vários continentes se aproximem da Europa à busca do conhecimento científico.

Nos dois últimos anos acompanhamos em Moçambique pronunciamentos em torno da adoção das propostas do Processo de Bolonha com a mesma tônica da necessidade de inserção dos moçambicanos no mercado de trabalho, pois as universidades não estariam a formar para o mercado, os cursos eram de ciclos longos, o país não podia aceitar mais esta situação, enfim, muitos argumentos. No ano de 2009 a Assembleia da República aprovou uma nova Lei sobre o ensino superior em que incorporou o sistema de graus académicos aos moldes da União Europeia. Ora, vejamos: “O ensino superior estrutura-se em três ciclos de formação, nomeadamente o 1º, 2º, e 3º ciclos, os quais correspondem aos graus académicos de Licenciatura, Mestrado e Doutor, respectivamente” (Lei 27/2009, artigo 22)

Os artigos 23, 24 e 25 explicam o que se entende por ciclos de formação, ciclos de formação de duração superior e os graus académicos.

Enquanto na Europa é um processo que se inicia desde a reunião dos Ministros de Educação de quatro países em Sorbonne, Paris, França, em 1998, e que vai se consolidando através de debates de grupos permanentes ou *ad-hoc*, Reitores das Instituições de Ensino Superior na Europa, associação de estudantes europeia e não só; para Moçambique parece ter terminado a discussão antes de ter iniciado. A legislação por si não permite o sentido de processo porque uma vez traduzido em legislação a discussão está terminada. A Europa tinha como objetivo da reforma do ensino superior enaltecer e reafirmar “a necessidade de desenvolver a Europa, fortalecer a dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” e que também se deveria “assegurar a atratividade da educação superior europeia tanto quanto suas tradições culturais” (HORTALE & MORA, 2004, p. 944). Com a importação deste modelo o que Moçambique irá preservar culturalmente?

Apesar de se estar no processo de integração regional a nível da SADC, verifica-se que cada país vai incorporando as políticas de educação superior tanto do Banco Mundial, assim como da EU, através do processo de Bolonha, em nome da mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores assim como o pessoal técnico administrativo. Não se tem uma base comum para formular políticas comuns na área de ensino superior.

Das lutas pela independência terá a África ou mesmo Moçambique sucumbido às políticas económicas dos países hegemônicos? Da luta contra uma educação, que excluía os operários e camponeses, para a exclusão e reafirmação das políticas educacionais que à partida tornam o professor escravo, o aluno mercadoria e tudo vira produto a ser comercializado?

Olhando para as semelhanças entre o Processo de Bolonha e o legislado na lei nº 27/2009, o resultado é preocupante, pois os europeus, na busca de realinhamento na economia mundial como sujeitos ativos assim como para que a cultura europeia continue a ser o guia da humanidade, iniciam as reformas de ensino superior. E Moçambique? As frases comuns, como mobilidade dos estudantes e dos professores, relevância dos cursos, inserção no mercado de trabalho, financiamento, e qualidade, entre tantas outras, carregam no seu bojo relações camufladas de desigualdade de ponto de vista de acesso à educação superior, porque, se o ensino superior é assumido como mercadoria e não como bem público, estará longe de atingir o seu objetivo, a democratização do país, ou seja, o acesso ao ensino superior da maioria da população.

As questões que constituíram o norte da nossa pesquisa estão aí. Foram sendo respondidas apesar de algumas inquietações persistirem. Porém, hoje, se olharmos aquilo que são as perspectivas do ensino superior plasmadas nos documentos oficiais, é acentada a tônica da ideologia do neoliberalismo como instrumento válido na construção do ensino superior e conseqüentemente o seu papel na construção do país.

A questão de democracia como o acesso aos recursos do território que é Moçambique ainda é um sonho, pois a sociedade capitalista nega o papel da escola pública por não possuir recursos suficientes para levar adiante a sua missão.

As políticas públicas educacionais, em geral, têm servido apenas como um analgésico, que atenua a dor, mas não cura a doença. O que se quer dizer é que as políticas têm tido um carácter compensatório de abrandar os problemas sem resolvê-los. A educação pública acaba virando refém de poucos recursos públicos que apenas asseguram o seu precário funcionamento. Por outro lado, as políticas públicas educacionais, em geral, podem ser definidas pelo seu carácter centralizador, ou seja, não propiciam a participação da sociedade, principal interessada nos seus resultados. (MENDES, In: PARO (org.), 2006, p.175).

A citação anterior reafirma de forma clara o que a Lei 27/2009, no seu artigo 5º, 1, afirma: “Para permitir freqüência no ensino superior e para atenuar os efeitos discriminatórios decorrentes de desigualdades econômicas e sociais, o Estado garante bolsas de estudo com quotas pré-estabelecidas e outras formas de apóio [...]”

O fato de se assumir claramente o carácter classista da sociedade em que vivemos, as contradições existentes entre as classes privilegiadas e os trabalhadores ou mesmo os sem empregos, onde a cada dia que passa aumentam a acumulação do capital e os índices de exclusão; onde tanto a trabalhador da fábrica assim como o docente universitário são coisificados em nome do aumento dos lucros, podemos dizer nas palavras de Saviani: *“mais do que nunca se faz necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade de modo a superar os entraves que caracterizam a atual ordem social, caminhando em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência”* (SAVIANI, 2005, p. 245).

Não se tratará da integração regional do sistema educacional na busca da empregabilidade somente, nem mesmo de voltar à Europa para que as políticas de educação superior sejam relevantes para a nossa realidade, mas continuar a luta na construção de políticas de educação que, para além da integração ou globalização, nos incluam como sujeitos no sistema local e global.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMSSON, H., & NILSSON, A., **Ordem Mundial Futura e Governacao Nacional em Moçambique**, Gotemburg e Maputo, Ed. Padrigu & CEEI-ISRI. 1995

ABRAHAMSSON, Hans, **Aproveitando a Oportunidade: espaço de manobra numa ordem mundial em transformação, o caso de Moçambique**. Goteborg e Maputo: Padrigu & CEEI-ISRI, 2001

ABRUCIO, Fernando L., **Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente**. In: PEREIRA & SPINK, Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. Tradução Carolina Andrade, 7ª edição, Rio de Janeiro, Editora FGV. 2007.

ADE AJAYI, J.F., GOMA, L.K.H. & JOHNSON, G.A., **The African Experience with Hogher Education**, Acra & London, Athens; The AAU, James Currey Ohio University Press, 1996.

AMARAL, Nelson C., **Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado**, Piracicaba/São Paulo, Editora UNIMEP e Cortez. 2003.

ANDRADE, Mário, **Origem do nacionalismo africano. Continuidade e ruptura nos movimentos unitários emergentes da luta contra a dominação colonial portuguesa: 1911-1961**, Lisboa: Dom Quixote, 1997

AQUINO, R. S. L. [ et. Al], **História das Sociedades** (Das sociedades modernas às sociedades atuais), Rio de Janeiro., Ed. Ao Livro Técnico, 2007

ARON. R., **O marxismo de Marx**, Trad. Jorge Bastos. 2ª ed., São Paulo, Arx, 2005

AZEVEDO, J. M. L., **A Educação como politica pública**. 3ª ed., Campinas/SP, Autores Associados. 2004

BANCO MUNDIAL, **La ensenanza superior – las lecciones derivadas de la experiência**. Washington, 1994

BANCO MUNDIAL, **Construir Sociedade de Conocimeinto: Nuevos Desafíos para La Educación Terciaria**, Washington, 2003

BEHRING, Elaine R., **Política Social no Capitalismo Tardio**, 3ª edição. São Paulo, 2007.

BOAHEN, A. A., (Editor) **General History of Africa VII – Africa under Colonial Domination, 1880-1935**, Paris, UNESCO, 1990

BLOOM, David, [ et. Al], **Higher Education and Economic Development in Africa**, Harvard University, USA, 2005

- BOBBIO, N. et al. **Dicionário de política**. 3ª edição, Brasília: UnB, 1986
- BOBBIO, N., **Existe uma doutrina marxista de Estado?** In: \_\_\_\_\_ et al. O marxismo e o Estado. 2ª edição, Rio de Janeiro: Edições Graal.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C., **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão, 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982
- BORDIEU, P., **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução Lucy Magalhães, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998
- BUENDIA GOMEZ, M., **Educação Moçambicana, História de Um Processo: 1962-1984**. Maputo, Livraria Universitária, 1999
- CABAÇO, J. L. O., **Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação**. São Paulo, USP, 2007 (Tese de Doutorado)
- CASTRO, A., **O Sistema Colonial Português em África** (meados do século XX), 2ª ed., Lisboa, Caminho, 1960
- CHARLE, C. & VERGER, J., **Historia das Universidades**, Trad. de Elcio Fernandes, São Paulo, Editora UNESP, 1996
- CHAZAN, N. E outros, **Politics and Society in Contemporary África**, London, The Macmillan Press Ltda, 3rd Edition, 1999
- CIAVATTA, M. **O Conhecimento Histórico e o Problema Teórico-metodológico das mediações** In: CIAVATTA, M. E FRIGOTTO, G. Teoria e Educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ, Vozes 2ª Edição, 2001
- Conferência do DEC 1968**, in: ZAWONGONI, Salvador André, A Educação durante a Luta de Libertação Nacional com Especial Ênfase no Ensino Secundário nas Escolas da Frente de Libertação de Moçambique, 1964 - 1974 e 1975 - 1982 (Anexo I Fontes Primárias, Maputo, (Trabalho para obtenção do grau acadêmico de licenciatura em História e Geografia na UP) 1999
- CRUZ e SILVA, T., **“Educação, Identidades e Consciência Política: a ‘Missão Suíça’ no Sul de Moçambique (1930-1975)”**. Deuxièmes Journées d’Etudes de Lusotopie – Protestantismes en Lusophonies, Lisboa, 12-14 de Dezembro de 1997 (Publicado em Lusotopie, 1998).
- CURY, Carlos R.J., **Educação e Contradições** (elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo). São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 1979.
- DUFFY, J., **Portugal in África**. London, Pinguin, 1962

DURKHEIM, É., **Educação e Sociologia**, Trad. Lourenço Filho, 11ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1978

Estudos Gerais e Universitários de Moçambique (Discursos de Abertura do Ano Letivo). Lourenço Marques, 1965.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**, 2ª edição, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1972.

FRIEDMAN, Milton, **Capitalismo e Liberdade**, coleção economistas. Editora Nova Cultura, São Paulo. 1982.

GARRIDO, A., **Conjunturas políticas e economia**, in: LAINS, P. e SILVA, F. (Org) História económica de Portugal, 1700-2000, Vol. III. Lisboa, ed. ICS. 2005

GEISS, Imanuel, **The Pan-African movement**. Translated by Ann Keep, Mathuen e Co Ltd, London, 1974

GoMo, **Plano de Acção para Redução da Pobreza Absoluta**, Maputo, 2001.

GovMo, **Relatório Final sobre Expansão do Ensino Superior em Moçambique**, 1998

GUNI (Global University Network for Innovation), **La Educacion Superior en Tiempos de Cambio: Nuevas dinâmicas para La responsabilidad social**, Madrid/ Barcelona/Mexico, 2009

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

HANLON, J. & SMART, T. **Há mais bicicletas mas há desenvolvimento?**, Maputo, Ed. Missanga Idéias & Projectos Ltda. 2008

HERNANDEZ, L.L., **A Afrca na sala de aula – visita a uma historia contemporânea**, São Paulo, Selo Negro, 2005

HOBSBAWM, E.J., **A Era das Revoluções (1789-1868)**, Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 22ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2007

HOBSBAWM, E.J., **A Era dos Impérios (1875-1914)**, Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel Toledo. 11ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007

HOBSBAWM, E.J., **Era dos Extremos –O breve século XX (1914-1991)**. Trad. Marcos Santarrita, 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2007

KURZ, Robert, **O Colapso da Modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Tradução de Karen Elsabe Barbosa, 4ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

LEITÃO, N. A., **Estado Novo, Democracia e Europa , 1947 – 1986**. 1ª ed. Lisboa, 2007

LIMA, Pires da. **Portugal – Livro de Leitura para as I e II classes**, Porto, Edições do Autor, 1933

MACHEL, S., Discurso 1º de Maio de 1976 na UEM

MACHEL, S., **Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a Pátria (1970)** – II Conferência do DEC, Maputo, Frelimo, 1978.

MÁRIO, Mouzinho at al.: **Higher Education in Mozambique – A Case Study**, Maputo & Oxford, Imprensa e Livraria Univeristária Eduardo Mondlane e James Currey, 2003.

MARQUES, A.H. O, **História de Portugal: das revoluções liberais aos nossos dias**, Volume III, 13ª ed., Lisboa, Presença, 1998

MARX, K. & ENGELS, F., **Manifesto do Partido Comunista**, Em: Karl Marx e Friedrich Engels – Obras Escolhidas. V. I. São Paulo, Editora-Alfa Omega, s.d.

MARX, Karl, **Contribuição à Crítica da Economia Política**, Trad. Maria Helena Barreiro Alves, 2ª Edição, São Paulo, Martins Fontes, 1983

MARX, Karl, **Manuscritos económicos – Filosóficos e outros textos escolhidos**, Trad. José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgar Malangodi, 4ª ed., São Paulo, Nova Cultura, 1987. (Os pensadores)

MARX, K. **O CAPITAL**, São Paulo: Abril Cultural, coleção os economistas, 1985

MESCT, **Plano Estratégico de Ensino Superior, 2000 – 2010**, Maputo, 2000

MÉSZAROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006

MINED, **Plano Estratégico de Educação**, Maputo, 1998

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil – o público e o privado**, ed, Autores Associados, Campinas, SP. 2006.

MONDLANE, E., Lutar por Moçambique. Trad. Maria da Graça Forjaz., 1ª ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1975

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários a Educação do futuro**, Cortez, São Paulo, 2000

NÔVOA, A., **A Educação Nacional**, in: ROSAS, F., Portugal e o Estado Novo (1930 – 1960), Lisboa, ed. Presença, 1994

OLIVEIRA, Francisco, **Os direitos do antivalor – a economia política da hegemonia imperfeita**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

OLIVEIRA MARTINS, A.H., **História de Portugal** Volume III, Lisboa, Presença, 1998

PEREIRA, Luiz C. B. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado**, in: PEREIRA, C.B.& SPINK, P., (Org.) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 7 ed. Sao Paulo, FGV Editora, 2007.

PNUD, **Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique**, Maputo, 1998

POULANTZAS, N., **Poder Político e Classes Sociais**, Trad. Francisco Silva, 2ª ed.,. São Paulo, Martins Fontes, 1986

POULANTZAS, N., **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Trad. Rita Lima, 3ª ed.,. Rio de Janeiro, ed. Graal, 1985.

PRZEWORSKY, A., **Estado e Economia no Capitalismo**. Trad. Argelina Cheibub Figueiredo e Pedro Paulo Zahluth Bastos, Rio de Janeiro, Ed. Relume-Dumará, 1995

RODNEY, Valter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Tradução de Edgar Valles. Lisboa, Seara Nova, 1975

SACHS, J., **O fim da Pobreza, como conseguiu-lo na nossa geração**. Tradução de Paulo Tiago Bento, 1ª edição, Lisboa, Casa das Letras, 2006

SANTOS, Boaventura S., (Org.) **A Globalização e ciências sociais**, 2ª edição, Cortez Editora, São Paulo, 2002.

SAVIANI, Dermeval, **Educação Socialista, Pedagogia Histórico – Crítico e os Desafios da Sociedade de Classes**, in: LOMBARDI & SAVIANI, (Orgs) **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**, Campinas, SP, Autores Associados e HISTEDER, 2005

SEITENFUS, R. A. S., **Relações Internacionais**. Barueri/SP, Ed. Manole, 2004

SERRA, C. (Direcção), **Historia de Moçambique Vol. I**, Maputo, Livraria Universitária – Eduardo Mondlane, 2000

SGUISSARDI, Valdemar et al: **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**, série Documental para Discussão nº 20, INEP, Brasília, 2005

SGUISSARDI, Valdemar, **Universidade Brasileira no Século XXI: Desafios do Presente**. São Paulo, Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR ; SGUISSARDI. **Novas faces da educação superior no Brasil – Reforma do Estado e mudanças na produção**. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez Editora; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

SMITH, Adam, **A riqueza das nações**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985

SOBRINHO, J. D., **O Processo de Bolonha**, in: PEREIRA, E. M. A & ALMEIDA, M. L. P.,(Orgs.) Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha, Campinas SP, Ed. Mercado e Letras, 2009.

TAVARES, José Pereira, **Livro de Leitura – Língua Portuguesa I, 1º Ciclo do Liceu, 1º, 2º e 3º ano**, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1941

TEODORO, Antonio. **Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governar**. São Paulo, Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2003

TROTSKI, L., **A Revolução Traída**, Global Editora, Brasil, 1980

UNESCO, **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Perspectivas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. COMUNICADO FINAL (Paris 5 a 8 de julho de 2009).

UNESCO & CRUB, **Tendências da Educação Superior para o Século XXI: Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**, Paris, 5 a 9 de setembro de 1998, Brasília, 1999.

WARDE, M., **Liberalismo e Educação**. São Paulo, PUC/SP, 1984 (Tese de Doutorado)

WORLD BANK, **Education Sector Working Paper**,. Washington, 1971

WORLD BANK, **The Financing and Management of Higher Education: a status report on Worldwide reforms**. Washington, 1998

WORLD BANK, **Higher Education in Developing Countries: Peril an Promise**, Washington, 2000.

WORLD BANK, **Project Appraisal Document: A Proposed Credit in the Amount of SDR 47.1 Million (US\$ 60 Million Equivalent) to the Republico of Mozambique for Higher Education Project**, Woshington, 2002

ZAWONGONI, Salvador André, **A Educação durante a Luta de Libertação Nacional com Especial Ênfase no Ensino Secundário nas Escolas da Frente de Libertação de Moçambique, 1964 -1974 e 1975 – 1982** (Anexo I Fontes Primárias, Maputo, (Trabalho para obtenção do grau académico de licenciatura em História e Geografia na UP) 1999.

### Internet

FIRMINO, G., Nacionalismo, imperialismo e colonialismo em África  
<http://neh.no.sapo.pt/documentos.nacionalismo.htm> (capturado a 15.09.2008)

[http://pt.internationalism.org/plataforma\\_capitalismo\\_de\\_estado](http://pt.internationalism.org/plataforma_capitalismo_de_estado) (capturada 11.10.2008)

GOMES, José Ferreira. Reforma da Educacao Superior Portuguesa,  
[www.fc.pt/pessoas/jfgomes/documentos](http://www.fc.pt/pessoas/jfgomes/documentos)

[http://2.bp.blogspot.com/\\_IHfzSOKPpuo/Su7R5E8tSKI/AAAAAAAAABzo/pHlhKgwG5AA/s400/mapa\\_da\\_africa.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_IHfzSOKPpuo/Su7R5E8tSKI/AAAAAAAAABzo/pHlhKgwG5AA/s400/mapa_da_africa.jpg)

[www.guerracolonial.org/specific/guerra\\_colonial/documents\\_onu/un.swf](http://www.guerracolonial.org/specific/guerra_colonial/documents_onu/un.swf)  
(capturado 26.04.2009)

[www.exames.org/apontamentos/Hst/historia-tema12-2\\_2.doc](http://www.exames.org/apontamentos/Hst/historia-tema12-2_2.doc) (capturado a 26.04.2009)

[www.geocites.com/flashmocambique/MainMoz.htm](http://www.geocites.com/flashmocambique/MainMoz.htm) (capturado a 06.05.2009)  
Relatório do Desenvolvimento Humano de Moçambique.

[www.SARDC.net/HDEV/MDR.200/port/capitulo3/6htm](http://www.SARDC.net/HDEV/MDR.200/port/capitulo3/6htm) (capturado a 10.05.2009)

[www.focca.com.br/revista/scientia-una3.htm](http://www.focca.com.br/revista/scientia-una3.htm)

THAPISA, A., et al, Towards a Regional Quality Assurance Regional: The case of Higher Education Quality Management Initiative for Southern Africa: [www.hrk.de/hrk.international/2284.dhp](http://www.hrk.de/hrk.international/2284.dhp)

GUEVARA, Chê. O socialismo e o Homem em Cuba,  
[www.marxists.org/portugues/guevara/1965/03/home\\_cuba.htm](http://www.marxists.org/portugues/guevara/1965/03/home_cuba.htm)

[www.exames.org/apontamentos/Hst/historia-tema12-2doc](http://www.exames.org/apontamentos/Hst/historia-tema12-2doc)

[www.ifm.org](http://www.ifm.org)

WDR 2000/2001 homepage

WDR 2003 homepage

## **Revistas e Jornais**

Jornal **Notícias**, Propriedade de notícias S.A.R.L, Maputo, Moçambique

SANTOS, Mariana Lagarto, **A formação da mentalidade colonial: representações do Portugal Ultramarino em Livros de Leitura do Estado Novo**, Revista História das Idéias, Coimbra, vol.28, 2007

DIAS, Marco António Rodrigues, **Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional**. Educação e Sociedade (Campinas),v. 25, nº 88, Número Especial, p. 893 – 914, 2004

ESPING – ANDERSEN, G. **As três economias políticas do Welfare State**, Lua Nova, n. 24 São Paulo: CEDEC, 1991

HEYNEMAN, S.P. “The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960 – 2000” **International Journal of Educational Development**, v. 23, 2003. P. 315-337.

HORTALE, V. A., & MORA, J., **Tendência das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha**. Educação e Sociedade (Campinas) v. 25, nº 88, Número Especial, p. 937 – 960, 2004.

## **Legislação**

Decreto nº 18.570 de 8 de Julho de 1930, Acto Colonial

Decreto –Lei nº 44.530 de 21 de Agosto de 1962, Criação em Angola e Moçambique os estudos gerais universitários

Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983, Sistema Nacional de Educação

Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992, Sistema Nacional de Educação (revisto)

Lei nº 1/93 de 24 de Junho de 1993, regula a actividade de ensino superior

Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro de 2003, altera a Lei 1/93 de 24 de Junho

Lei nº 27/2009 de 29 de setembro, ensino superior

Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, Política Nacional de Educação

Constituição da República Popular de Moçambique, Boletim da República, 1ª Série, nºs 1, de 25 de Junho de 1975

Constituição da República de Moçambique, 1990.