

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

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PRIVATIZAÇÃO E
MERCANTILIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DAS
IDEOLOGIAS NEOLIBERAIS NA REALIDADE
MOÇAMBICANA**

ZEFANIAS AUGUSTO CHIHULUME

PIRACICABA, SP

(2023)

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PRIVATIZAÇÃO E
MERCANTILIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DAS
IDEOLOGIAS NEOLIBERAIS NA REALIDADE MOÇAMBICANA**

ZEFANIAS AUGUSTO CHIHULUME

ORIENTADOR: PROF. DR. CESAR ROMERO AMARAL VIEIRA

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

PIRACICABA, SP

(2024)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Michelle Cristina de Oliveira - CRB-8/10810.

Chihulume, Zefanias Augusto

C534e A Educação Superior em tempos de privatização e mercantilização:
um estudo sobre o impacto das ideologias neoliberais na realidade
moçambicana. / Zefanias Augusto Chihulume - 2024.
153 f. : il. ; 30 cm.

Orientador (a): Prof. Dr. César Romero Amaral Vieira.
Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba,
Programa de Pós-Graduação em Educação – Piracicaba, 2024.

1. Educação Superior. 2. Mercantilização. 3. Neoliberalismo. 4.
Moçambique I. Chihulume, Zefanias Augusto. II. Título.

CDD – 378

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César Romero Amaral Vieira (Orientador e Presidente) - UNIMEP

Prof. Dr. Belarmino César Guimarães Da Costa - UNIMEP

Prof. Dra Carolina Martin - UEL

Prof. Dr. Bento Rupia Júnior - UP

Prof. Dra. Luciana Haddad Ferreira - PUCC

Dedicatória

Ao Bispo João Somane Machado, Bispo Emérito da Igreja Metodista Unida em Moçambique (*in memoriam*), que acreditou em mim e criou condições para que eu pudesse frequentar a Licenciatura e Mestrado. Foi com ele que aprendi que o verdadeiro conhecimento é um processo interminável de construção, dentro de cada um de nós.

Ao Enrique Dussel (*in memoriam*) e todos os que, inspirados pelo Evangelho, tomaram como imperativo ético a libertação dos pobres e oprimidos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é um marco importante no meu percurso académico e na minha vida pessoal, e reflete os pressupostos científicos e sentimentos que emergiram das experiências na vida religiosa e académica. Para iniciar, é importante realçar que como sou conhecido hoje é resultado de vários processos, que podem ser resumidos em duas instituições sociais que moldaram o meu processo formativo: a Igreja e a Escola.

A Igreja refere-se à instituição e toda a educação religiosa básica que a família proporciona desde tenra idade. Isso significa que, as ações da família e da Igreja se resumem numa única, sem uma separação nítida, porque o meu pai era pároco numa área em que a Igreja e a residência estavam no mesmo espaço físico. Além disso, essa relação intrínseca entre a família e a Igreja é porque a família era vista como uma pequena célula da grande família, a Igreja. A segunda instituição social é a Escola, que se refere a todo o processo formativo desde o Ensino Primário, passando pela Graduação até o meu ingresso no programa de Doutoramento na UNIMEP.

A ação destas duas instituições é o que me moldou como ser humano e profissional. Segundo Max Weber (1991, p. 80), “[...] denominar-se-á instituição uma associação cujos ordenamentos estatuídos, dentro de um domínio especificável, são impostos de modo eficaz a toda a ação segundo determinadas características dadas”. Segundo a conceção weberiana, uma “instituição” é uma organização onde existem profissionais que têm uma autoridade legal racional sobre um grupo de indivíduos ou sobre a sociedade inteira, podendo ser o Estado, a Igreja ou qualquer outra com esse poder. Para o meu caso, como afirmei antes, a Escola e a Igreja são as duas instituições que exerceram uma autoridade marcante e determinante para a minha formação.

No geral, a caminhada para chegar a este estágio foi longa, pelo qual atravessei colinas, rios e montanhas, até chegar ao final do programa hoje, vivi momentos de dúvida e de angústia. Esses momentos todos foram vencidos graças ao apoio de várias instituições e individualidades, que se revelaram importantes, contribuindo, direta e indiretamente, para que a caminhada fosse possível desde o ensino primário até a conclusão do presente estudo. A todos que acompanharam a minha jornada, o meu obrigado.

Especial agradecimento para a Direção da Universidade Pedagógica de Maputo que acreditou em mim e concedeu uma bolsa completa para frequentar o doutoramento, sem este financiamento não teria sido possível ir à UNIMEP.

Ao Professor Doutor César Romero Amaral Vieira, que me acolheu no programa de doutorado, e se dispôs a me acompanhar e orientar. Agradeço muito por me ter transmitido confiança nos meus trabalhos e pelo encorajamento, sobretudo nos momentos críticos e de abalos académicos. Com uma serenidade única, apoiou-me, com feição absoluta e incondicional, mesmo à distância. A minha gratidão especial pelas advertências, recomendações e sugestões científicas ao longo desta jornada, pelas leituras críticas e construtivas que sempre efetuou aos meus textos, muitas vezes forçando-me a refletir sobre algumas questões e reformulá-las.

Aos Professores Doutores Belarmino César Guimarães Da Costa e Danilo Rodrigues Pimenta, que ao longo desta caminhada me ajudaram a afinar os meus pensamentos filosóficos e sempre estiveram disponíveis para dar um parecer, mesmo que de maneira informal. À Professora Doutora Luciana Haddad Ferreira (Nana), que me ajudou a ter um olhar crítico sobre o papel da educação na vida do indivíduo e nas sociedades hodiernas.

Ao “Meu Grupo” de doutorado (Ailton, Joalice, Angelina e Juliano), endereço um agradecimento especial por terem manifestado preocupação e interesse permanentes em relação a mim, único estrangeiro no grupo. Sou grato pelo vosso apoio na busca de textos, troca de experiências e debate de ideias, para além de me terem ouvido pacientemente nos momentos de incerteza trazida pela pandemia, revelando-se uns grandes e verdadeiros companheiros da jornada.

À Senhora Telmina Pereira, que no longínquo ano de 2000 encorajou-me a embarcar na jornada académica.

Os Professores Doutores Jamisse Uilson Taimo e Bento Rupia Junior, por me terem mostrado a UNIMEP como um possível caminho para o doutoramento.

Ao Dr. Cornélio Raimundo Mucache e sua família, pela calorosa recepção, acolhimento e por terem se encarregue pela minha indução na vida em São Paulo e Piracicaba.

Aos meus filhos Blessing, Tinashe e Melody, que suportaram o distanciamento do pai porque estava a estudar.

Aos meus pais, Augusto Chihulume e Luísa Baloi, que me prepararam desde a tenra idade para encerrar os desafios e me ensinaram a transforma-los em oportunidades. Lembro-me que a minha mãe sempre dizia: “filhos, não agudizem a minha pobreza para nada, espero que um dia consigam ver bom resultado do sacrifício que estou fazendo” – neste momento posso dizer em viva voz: mamã, o meu doutoramento é resultado do teu sacrifício.

RESUMO

A última década do séc. XX marcou o início de várias transmutações socio-económicas na sociedade moçambicana, cuja a génese atribui-se a influência das ideologias neoliberais, que entraram no país de forma subtil e sorrateira, através das instituições multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Na área da educação superior, houve dois aspetos a saber: a emergência e o desenvolvimento do Ensino Superior (ES) privado, e a introdução nas universidades públicas, de cursos que funcionam como se de instituições privadas se tratassem - os cursos em regime pós-laboral. Com a introdução destes dois aspetos em Moçambique iniciou-se uma nova era na historiografia do ES, em que a capacidade financeira passa a ser um dos elementos determinantes para o acesso a este subsistema de ensino como se fosse um produto a ser comprado no mercado. Portanto, o presente estudo representa uma tomada de partida científica e filosófica na busca de meios e alternativas para compreender os efeitos destas ideologias neoliberais, em defesa da educação como um bem público, que deve formar o homem para a vida, sem influência dos determinismos mercadológicos. Com um recorte temporal de 1990 a 2020, vamos analisar a génese destas transmutações neste subsistema de educação, que na historiografia de Moçambique o estado foi sempre o provedor deste que sempre foi um bem público. No presente estudo argumentamos a favor de uma práxis crítica e defensiva capaz de ajudar a educação superior a enfrentar estas ideologias sem perder a sua missão de contribuir para o desenvolvimento da nação, e mantê-la como um bem público acessível para todos. Na perspectiva metodológica, recorreremos a uma abordagem qualitativa com recurso ao método bibliográfico, baseado em fontes documentais. Na revisão bibliográfica concentramo-nos em autores de estudos na área da história da educação em geral, e da história da expansão do Ensino Superior em Moçambique em particular, perpassando por outros que abordam a relação entre neoliberalismo como ideologia que impulsiona a mercantilização. Na análise documental, o trabalho vai recorrer ao método interpretativo e hermenêutico dos planos estratégicos do Ensino Superior em Moçambique ao longo da história. Partindo-se da premissa de que a mercantilização do ES é resultado da influência de ideologias neoliberais, faremos um estudo da percepção filosófica, expansionista e sociológica. Nestas três vertentes destacamos Foucault, Harvey e Bourdieu porque acreditamos que descrevem, de forma sistemática, a génese, o desenvolvimento e a forma como a sociedade resiste aos efeitos do neoliberalismo na vida atual. Considerando que as ideologias neoliberais estão enraizadas em todos os subsistemas de educação em Moçambique, e, tal como aconteceu nos outros países, as ideologias neoliberais trazem consigo desafios para ES moçambicano. Embora reconheçamos a existência de vários desafios, para o presente trabalho elencamos apenas cinco e as respetivas possíveis respostas filosóficas, que acreditamos que podem manter o equilíbrio e a essência das IES diante deste monstro dos tempos hodiernos. Todavia, as propostas aqui avançadas não se tratam de certezas, mas uma busca de possíveis soluções no meio das diversas incertezas que abalam a sociedade e o Ensino Superior moçambicano.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Ensino Superior, Privatização, Mercantilização.

ABSTRACT

The last decade of the 20th century marked the beginning of several socio-economic transmutations in the Mozambican society, for which the genesis is related to the influence of neoliberal ideologies, which invaded the country in a subtle and surreptitious way, through multilateral institutions such as the International Monetary Fund (IMF) and the World Bank (WB). In the area of Higher Education, two major changes will deserve our attention: the emergence and development of Private Higher Education (HE) and, in Public Universities there was introduction of graduate courses/programs that function as if they were private institutions. The introduction of these two aspects in Mozambique marked a beginning of new era in the historiography of Higher Education, in which financial capacity is one of the determining elements to access this education subsystem, as if it were a product to be purchased in the market. Given this situation, we propose to analyze the genesis of these transmutations in this subsystem of education, which in the historiography of Mozambique the state has always been the provider of what has always been a public good. Therefore, the present study represents a scientific and philosophical endeavor in continuous search for means and alternatives to understand the effects of these neoliberal ideologies, in defense of Higher Education as a public good, which must train man for life, without the influence of market determinisms. In this endeavor, the research will consider the delimitation period from the year 1990 to 2020, and argues for a critical and defensive praxis capable of helping higher education to confront these ideologies without losing its mission of contributing to the development of the nation, and maintaining it as a public good accessible to all. In this regard, the methodological approach is a qualitative method that uses the bibliographic method based on documentary sources. In the bibliographical review, we focused on authors whose work concentrates on the history of education in general, and the history of the expansion of higher education in Mozambique in particular, including others who address the relationship between neoliberalism as an ideology, that drives commodification. In the documentary analysis, we will use an interpretative and hermeneutic method to look into the various higher education strategic plans throughout the history of Mozambique. Starting from the premise that the commodification of higher education is the result of the influence of neoliberal ideologies, we will carry out a study of the philosophical, expansionist and sociological perception of Neoliberalism, whose representative are Foucault, Harvey and Bourdieu respectively. We choose these three views because we believe that they describe, in a systematic way, the genesis, development and the way in which society resists the effects of neoliberalism in current life. Considering that neoliberal ideologies are entrenched in all education subsystems in Mozambique, our conclusion is that, just like in any other countries, neoliberal ideologies bring with them challenges for Mozambican HE. Although we recognize the existence of several of them, for this study we only highlight five and the possible philosophical alternatives, which we believe can maintain the balance and essence of HEIs in the face of this monster of today's times. However, the proposals put forward herein are not about certainties, but a search for possible solutions in the midst of the various uncertainties that shake Mozambican society and higher education in particular.

Key words: Higher Education, Privatizations, Mercantilization and Neoliberalism

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD – Banco Internacional de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

IES – Instituições de Ensino Superior

ES – Ensino Superior

OMC- Organização Mundial do Comércio

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

DNES – Direção Nacional do Ensino Superior

EGUM – Estudos Gerais Universitários

MCTES – Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

MEC- Ministério da Educação e Cultura

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

UNESCO – Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Problematização	4
Objetivos	5
Objetivo geral.....	5
Objetivos Específicos.....	6
Referencial Teórico.....	6
Estado da Arte.....	7
Metodologia	9
PRIMEIRO CAPÍTULO.....	12
PANORAMA GERAL DA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANO E O SEU ENQUADRAMENTO NO CONTINENTE AFRICANO	12
1.1 Educação Superior Em África: Aspectos Comuns	13
1.2 Breve Historial Da Evolução Da Educação Colonial Em Moçambique.....	19
1.2.1 Escolas Oficiais.....	20
1.2.2 A Educação Colonial-Missionária	22
a) Educação nas escolas das Missões Católicas em Moçambique.....	24
b) As Missões Educacionais Protestantes	32
1.3 A gênese e o desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique.....	36
1.4 Criação da IES como campus satélite das IES da metrópole.....	37
1.4.1 Transformação da 1ª IES em Universidade localizada	40
a) Da independência até o início da década 90	40
b) A liberalização económica e o seu impacto no Ensino Superior moçambicano	45
1.5 O desenvolvimento do Ensino Superior moçambicano e o desafio de financiamento.	51
SEGUNDO CAPÍTULO.....	54
O NEOLIBERALISMO E A GÊNESE DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO	54
2.1 O Neoliberalismo: da conceitualização aos desafios nas sociedades hodiernas.....	57
2.1.1 A Perspetiva Filosófica do Neoliberalismo	58
a) A Biopolítica e o Neoliberalismo	61
b) A concorrência.....	63
c) O Capital Humano	65
2.1.2 A perspectiva geográfico-expansionista do neoliberalismo	68

2.1.3 A Abordagem Sociológica do Neoliberalismo.	75
a) O conceito Habitus e o neoliberalismo.	78
b) Capital Simbólico e o Habitus Neoliberal	80
c) A Violência Simbólica e o neoliberalismo	84
d) Bourdieu e os atos de resistência contra o Neoliberalismo.....	87
2.2 Neoliberalismo e a Educação, uma visão geral.	91
TERCEIRO CAPÍTULO	99
Educação Superior Moçambicana na Era das Ilusões: Narrativas neoliberais, realidades capitalistas, e a Necessidade de Práxis Crítica e defensiva.	99
3.1 Mercantilização e comodização do ES como uma exclusão	104
3.1.1 Mercantilização e comodização: Conceito e suas implicações.....	106
3.2 Neoliberalismo, Resistências e o Papel da Educação.	111
3.3 Reformulando a ES em Moçambique: os desafios do predomínio privado mercantil	116
3.3.1 O Modelo Privado-Mercantil da Educação superior Moçambicana.....	118
3.3.2 A Racionalidade Neoliberal e Privado-Mercantil: Que Desafios Para o ES Moçambicano?	120
3.3.3 Desafios de tratar a educação superior como mercadoria - possíveis alternativas filosóficas para Moçambique.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139

INTRODUÇÃO

A Expansão do Ensino Superior moçambicano na era da mercantilização é uma tese que augura contribuir nos esforços locais e globais para defender a educação superior como um bem público e direito que todos deveriam ter acesso, independentemente das adversidades conjunturais e estruturais de um país. Lamentavelmente, a influência das ideologias neoliberais tende a colocar a capacidade financeira como um dos elementos determinantes para o acesso daqueles que procuram por essa modalidade de ensino, o que gera uma tríade problemática caracterizada por uma inclusão excludente, uma expansão determinada pelo mercado e a desumanização de atores da educação.

O ponto escolhido para a investigação ergue-se com a curiosidade acerca da emergência de um ensino privado e de cursos em regime pós-laboral, que funcionam como se de instituições privadas se tratassem, mesmo inseridas em Universidades Públicas. Estes factos remetem-nos ao questionamento acerca da educação como um bem “público”, cujo acesso é um direito fundamental baseado no mérito, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, tendo o Estado como seu principal viabilizador. Todavia, observa-se que parte do povo moçambicano tem contribuído duplamente para ter acesso a este subsistema de ensino, por meio do pagamento de impostos e pela cobrança de propinas mensais, gerando desigualdades de acesso entre aqueles que o procuram.

Na verdade, há dois grupos de moçambicanos afetados por esta duplicação de pagamentos. Primeiro, aqueles que ingressam nos cursos pós-laborais ministrados nas universidades públicas, com a condição financeira como imperativo para o acesso, ao condicioná-los ao pagamento de mensalidades. O segundo grupo é formado por aqueles que não conseguem ter acesso às universidades públicas e acabam por recorrer às iniciativas privadas para ter uma educação de nível superior.

É evidente, deste modo, que estamos diante de uma situação de injustiça social em que se impõe a capacidade financeira como condição para um acesso garantido a uma educação superior. Em outras palavras, os detentores de poder financeiro têm maior possibilidade de escolha, enquanto o carenciado vê suas escolhas limitadas, senão mutiladas por um sistema guiado por ideologias neoliberais.

O estudo compreenderá três etapas, sendo a primeira uma leitura histórica, crítica e fatural sobre a formação e evolução das Instituições de Ensino Superior (IES) em Moçambique, enfatizando os elementos que perfazem um *background* imprescindível para que o leitor tenha uma percepção profunda da trajetória e metamorfoses pelas quais o subsistema passou para

chegar ao estágio atual, caracterizado por uma cultura dominada por interesses espúrios do capitalismo neoliberal. Na verdade, esta cultura é resultante de um processo de globalização que finca que o progresso econômico das sociedades hodierna exige a redução da presença do Estado no mercado e da sua interferência na vida econômica da sociedade, defendendo a privatização das empresas estatais e desinvestimento nos serviços sociais designados para o bem público, incluindo a educação, transformando-os em instituições subordinadas a lógica mercantil sob a responsabilidade da iniciativa privada.

Para a análise dessa realidade, na segunda parte procura-se compreender a essência e a gênese da ideologia neoliberal, tomando como base as perspectivas filosóficas de Foucault, geográfico-expansionista de Harvey, e sociológica de Bourdieu. A nossa opção por esta visão triádica prende-se ao fato de permitir a demonstração da sua gênese, desenvolvimento ou expansão pelo mundo e da forma como alguns setores da sociedade intelectual e acadêmica resiste a esta nova forma do capitalismo.

Na terceira parte exploram-se as possíveis estratégias que podem ser adotadas pela educação superior Moçambicana se se pretender optar pelo *ethos* das IES modernas, assentes não apenas na tripla função de ensino, pesquisa e extensão, mas também norteada por uma ampla visão ética e comprometida com a manutenção educativa e cultural. Deste modo, o debate a ser desenvolvido tomará uma dimensão triádica, tendo como os pontos centrais a realidade do Ensino Superior moçambicana na era de mercantilização, a ação das organizações multilaterais nas políticas e objetivos do Ensino Superior moçambicano, e as experiências de outros países do hemisfério sul, com especial atenção para o Brasil como país que partilha a mesma língua e o mesmo colonizador.

Portanto, nesta parte explorar-se-á o pensamento de Sguissardi (2015), Severino (2008 e 2009) e Dias Sobrinho (2013) como figuras que estudam o fenómeno de mercantilização na realidade brasileira e no mundo. Fazemos esta leitura na esperança de compreender os possíveis paralelismos com a realidade moçambicana, para depois elencarmos os desafios de tratar a educação como mercadoria e trazermos as possíveis propostas filosóficas que podem ser tomadas em consideração para que a educação superior moçambicana possa manter a sua essência.

Considerando que o presente estudo se assenta na perspectiva de história e filosofia de educação, para além das figuras mencionadas, o estudo realça que na realidade atual há uma

tendência da *mcdonaldização* da escola¹, do predomínio de uma cultura mercadológica e uma avaliação quantitativista, tanto das instituições de ensino em geral bem como dos atores escolares.

Estes três aspetos mencionados estão intrinsecamente ligados à lógica neoliberal que defende que as únicas políticas sociais sólidas são o crescimento económico, o acesso à propriedade privada e o seguro individual, combatendo assim as políticas de redistribuição, segurança social ou equalização de receitas por estas serem vistas como modelo de políticas doentias. Em geral, as ideologias neoliberais não intervêm no mercado apenas, mas no tecido social, para que o mecanismo concorrente possa se expandir e multiplicar em todos os níveis e regiões do corpo social, incluindo na educação.

É justamente esta lógica neoliberal que inspirou Gentili (1996) a introduzir a expressão *mcdonaldização* na educação, para referir “à transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos *fast foods* a espaços institucionais cada vez mais amplos na vida social do capitalismo contemporâneo”. O autor usa este termo no campo da educação com conotação metafórica “para caracterizar as formas dominantes de reestruturação educacional propostas pelas administrações neoliberais” (GENTILI, 1996), que enfatizam a necessidade imperiosa de se alargar o mercado de serviços educacionais para uma vertente mercadológica. Nesta ordem de pensamento, o sistema educacional configura-se como mercado educacional e as instituições educacionais são obrigadas a definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados.

A lógica de *mcdonaldização* espelha a cultura mercadológica que apoquentia a educação e todos os intervenientes do processo educativo. Por causa dessa cultura, desde a própria formação, o docente é equiparado ao produtor de hambúrguer, que deve saciar a exigência do mercado. Pois, “formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de hambúrgueres” (GENTILI, 1996). O próprio estudante é equiparado a um “produto” que deve estar bem preparado para se sujeitar às exigências do mercado, um produto pronto a ser “consumido.”

Esta vertente mercadológica impele-nos ao quantitativismo avaliativo das IES como responsáveis por preparar as pessoas para o mercado (laboral). Partindo dos questionamentos sobre a crise na educação, Azanha (1991) sublinha que o fato de se considerarem as reprovações, aprovações e a prevalência de um ensino verbalista que não prepara o estudante

¹ A Terminologia *mcdonaldização* da educação foi usada pela primeira vez por Pablo Gentili (1996) como uma espécie de metáfora que representa a lógica das administrações neoliberais focalizadas no produtivismo, que chega a reduzir o ser humano a um mero produtor e o seu valor intrinsecamente ligado ao que ele pode produzir no seu local de trabalho.

para o trabalho como as reais evidências da crise na educação. Em reação a esta visão, o autor afirma que esse é um erro justamente por se tomar como base os resultados quantitativos da “empresa escolar” (AZANHA, 1991, p. 66) que deve produzir pessoas (em quantidade), preparadas para o mercado que já as espera.

Paradoxalmente, é desta forma como muitas vezes as IES e seus docentes são avaliados na vida cotidiana, com bases fabris e empresariais, em que a instituição é vista como uma espécie de empresa e o professor, um funcionário que deve garantir resultados quantificáveis. De entre vários académicos que estão contra o quantitativismo académico, destacar Azanha (1991), justamente porque o quantitativismo olha para a escola de forma “fabril” e “taylorista”, que “apenas leva em conta os resultados da empresa escolar,” em que se clama “por processos avaliativos que nos habilitem a detectar pontos de improdutividade para que a sua eliminação permita a redução de custos e, conseqüentemente, a obtenção de maior rentabilidade escolar” (AZANHA, 1991, p. 67).

A ideia da rentabilidade ou rentabilização é um conceito emergente na educação superior moçambicana. Desde a emergência da educação superior, o estado foi sempre o provedor sem considerar a condição financeira como elemento determinante para o acesso. Porém, com o advento da liberalização da economia, houve dois aspetos na área de educação superior. Por um lado, a emergência das IES privadas, cujo autossustento depende das receitas internas. Por outro lado, as IES públicas são obrigadas a procurar fontes alternativas de financiamento para complementar o limitado orçamento devido ao desinvestimento do Estado para esta área de educação numa altura em que a procura era maior.

Problematização

O presente trabalho assume uma dualidade de premissas. Primeiro, a lei do Ensino Superior (Lei nº 27/2009, de 29 de setembro) que coloca o desafio de ver o ensino devidamente expandido, de qualidade, que gere conhecimento, que responda às necessidades de Moçambique e que seja objeto de reconhecimento internacional. Segundo, o direito à educação (superior) conforme preconizado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que está baseada no mérito.

É importante notar que tanto a Lei nº 27/2009, de 29 de setembro, assim como o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos são omissos no que concerne ao financiamento. Porém, se consideramos que desde a Independência Nacional em 1975 o acesso a todo o tipo de ensino em Moçambique nunca envolveu a capacidade financeira como

condição para o acesso. Pois, o acesso à educação (superior) sempre foi igual para todos, como direito, independentemente das condições sociais daquele que buscavam por este serviço educacional.

Todavia, a introdução de vários cursos em regime pós-laboral nas Universidades Públicas, aliada à massificação das universidades privadas, sugerem como critérios de acesso a capacidade financeira, transformando a educação como produto comercializável e não mais como direito fundamental acessível com base no mérito.

Embora existam estudos desenvolvidos sobre esta matéria em Moçambique, o foco tem sido frequentemente o Ensino Superior público, deixando de lado as instituições privadas. É relevante estudar as complexidades éticas que caracterizaram o acesso ao Ensino Superior neste período de expansão, que coincide com a era de liberalização da economia e do ensino em Moçambique, destacando as implicações para a sociedade moçambicana, especialmente para a educação superior como subsistema de ensino.

A pergunta de partida que constitui o problema da pesquisa é: que influências tiveram as ideologias neoliberais no processo da massificação e expansão da educação superior em Moçambique? Pretende-se, por via desta, explorar até que ponto essas ideologias foram determinantes para a elaboração das atuais políticas de acesso e expansão do Ensino Superior em Moçambique.

O principal objeto do trabalho tem a ver com o processo de expansão e privatização deste subsistema de ensino numa era marcada pela mercantilização. Para sustentar o objeto do estudo, três questões-chave são levantadas:

1. Que circunstâncias sociopolíticas e históricas determinaram a emergência do carácter mercadológico no ES moçambicano?
2. Quais são os efeitos das ideologias neoliberais para a educação superior moçambicana e de que modo é entendida a relação concomitante entre a expansão e o acesso igualitário/meritocrático ao Ensino Superior?
3. Como aplicar o princípio de equidade no acesso ao Ensino Superior num contexto de expansão das IES com carácter lucrativo?

Objetivos

Objetivo geral

Partindo da problematização descrita, podemos afirmar que o presente trabalho se junta a vários esforços para perceber os elementos ético-filosóficos por detrás da expansão do Ensino

Superior em Moçambique, especialmente depois da emergência das IES privadas e da introdução de cursos em regime pós-laboral nas IES públicas, que incorporam a capacidade financeira como condição para o acesso à educação superior.

Nesta ótica, o objetivo principal do trabalho é estudar os efeitos das tendências neoliberais na educação superior moçambicana. Em outras palavras, o estudo representa uma tomada de partida científica e filosófica na busca de meios e alternativas para compreender os efeitos destas ideologias neoliberais, em defesa da educação como um bem público, que deve formar o homem para a vida, sem influência dos determinismos mercadológicos e neoliberais.

Objetivos Específicos

Para uma melhor percepção às inquietações referidas na formulação do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos deverão ser operacionalizados:

- a) Estudar a génese e a história da educação superior em Moçambique;
- b) Compreender o significado do Neoliberalismo e seu impacto na área da educação em Moçambique;
- c) Compreender as causas mais profundas da atual resistência aos efeitos do neoliberalismo, com maior enfoque a realidade moçambicana;
- d) Entender as multifacetadas visões do neoliberalismo, especialmente a filosófica, geográfica-expansionista e sociológica;
- e) Debater o posicionamento de vários movimentos de resistência aos efeitos das ideologias neoliberais na educação superior.

Referencial Teórico

A investigação insere-se nos esforços de pesquisa cujo foco são os desdobramentos do processo da reforma do Ensino Superior no estado moçambicano, especialmente no campo das políticas de acesso e expansão do Ensino Superior. Em muitos casos, este fenómeno de expansão do Ensino Superior e a rápida emergência de IES privadas tem uma ligação forte a um movimento tendencialmente global “que tem privilegiado instituições de natureza mercantil e reconfigurado as finalidades e os modelos de universidade” (DIAS SOBRINHO, 2014).

Pretende-se que o presente estudo estabeleça um diálogo entre a academia moçambicana e outros estudiosos sobre o assunto no mundo acadêmico. Na realidade moçambicana há várias figuras que estudam a realidade educacional em Moçambique, mas para o presente estudo, Langa (2015), Gonçalves (2018), Ngoenha (2004) merecerão uma atenção especial porque acreditamos que nos ajudarão a perceber a reação local a estas transformações mercantis do Ensino Superior.

Na arena internacional tomaremos como base o pensamento de Foucault (2008), Harvey (2005, 2010, 2008) e Pierre Bourdieu (1998a, 1989) por entender que estas três figuras se desdobram na matéria ligada à gênese, desenvolvimento e reação da sociedade contra os efeitos das ideologias neoliberais. A título de exemplo, Bourdieu analisa o papel do sistema educacional escolar na autorreprodução de classes dentro da sociedade francesa.

Este é, entre outros assuntos, tratado nos seus estudos, *A reprodução: Elementos para uma teoria de ensino* (1970) e *Homo Academicus* (1984). Mais tarde o autor preocupa-se com questões mais amplas tais como a filosofia neoliberal do desenvolvimento, a globalização, e movimentos de resistência e as possíveis alternativas.

Estado da Arte

A nossa pretensão nesta parte é fazer referência aos vários estudos feitos sobre o assunto em estudo, com o foco nas pesquisas que trazem relação direta com o objeto de estudo. A nossa expectativa é que o nosso estudo se concentre apenas em novos postulados sobre os efeitos do neoliberalismo na educação superior. Pois, a educação moçambicana no geral sempre foi um tema de debate em várias áreas do saber, mas há figuras mais sonantes quando se trata dos efeitos das ideologias neoliberais na educação.

Com o advento da liberalização da economia moçambicana na década 90, vários foram os estudos que realçam as implicações trazidas pela mudança constitucional de 1990, que colocou Moçambique numa transmutação sociopolítica de caris socialista para uma democracia neoliberal orientada ao mercado (MACAMO, 2002; LANGA, 2010; Langa e Zavale, 2015).

Na mesma linha de pensamento, NGOENHA (2004) faz uma análise exaustiva ao afirmar que a Constituição de 1990 marca o início da segunda república, muito bem diferente da primeira no sentido de que na Nova República há predomínio do fenómeno de dolarização de todas as esferas da vida, incluindo na educação.

Macuácuá (2019), nos seus esforços de compreender a influência das organizações multilaterais (Banco Mundial) nas dinâmicas do Ensino Superior moçambicano, descobre que

estas instituições se tornaram os principais financiadores, pesquisadores, conselheiros e avaliadores das políticas da educação, e do Ensino Superior em particular.

Corroborando com Macuácu (2019), Guiliche (2021) afirma que as reformas da educação superior foram financiadas pelo Banco de Moçambique, uma instituição que “nasce com o carácter keynesiano e evolui para a defesa de políticas neoliberais [...]” (GUILICHE, 2021, p. 22). Foi justamente esta intervenção do BM que conduziu o país a uma desestatização e estimulou a introdução do sector privado na educação, área que era de total responsabilidade do estado.

Na mesma linha de pensamento, Gonçalves (2018) faz um estudo das principais tendências das políticas de expansão do ES público depois da liberalização da economia em 1990, e nota a existência de três tendências das políticas de expansão do acesso ao Ensino Superior público no país, dos quais a expansão privatista nos interessa bastante porque esta critica o processo da introdução de cursos Pós-Laborais no nível de graduação.

Este estudo levanta questões muito importantes porque, desde a independência, o Estado assumiu a responsabilidade de providenciar educação ao povo moçambicano, e introduziu o curso-noturno para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade escolar. Surpreendentemente, as IES públicas quando introduziram cursos ministrados a noite, apelidando-os de pós-laborais, estes funcionaram como se de privados se tratassem.

MECHISSO (2020) analisa as influências globais nas políticas nacionais, tomando como ponto de partida a expansão do Ensino Superior em Moçambique. Algo interessante é que, no estudo, toma a década 90 como período de grandes transmutações políticas, em que o País passa abraçar ideologia de cariz neoliberal, caracterizados pela privatização de empresas estatais, e a entrada do sector privado na educação, que passa a limitar o acesso à educação justamente por incluir a capacidade financeira como condição para o acesso deste direito fundamental.

Neto (2009) faz um estudo do impacto das ideologias neoliberais na educação brasileira em duas vertentes que podem ser uteis na análise da realidade moçambicana. Em primeiro lugar, do ponto de vista da aplicação de novas políticas públicas na educação e, em segundo, do ponto de vista dos objetivos desejados na área da educação. Muitos estudos realizados em Moçambique têm focado na primeira vertente, negligenciando a segunda, que é deveras importante. Portanto, é nossa expectativa trazer um paradigma que olha para os efeitos do neoliberalismo na realidade moçambicana nas duas vertentes.

Como afirmamos antes, a nível nacional há vários estudos que foram feitos sobre a influência das ideologias neoliberais através de organizações multilaterais na educação

superior e as transmutações que este sector sofreu desde a era do advento da liberalização da economia. Porém, poucos avaliam os elementos exógenos complexos, mutáveis e por vezes contraditórios, que moldaram o estágio atual do ensino superior, especialmente no seu processo de expansão neste vasto território da perla do indico. Além de mais, poucos estudos fazem um olhar filosófico nos desafios que a educação superior enfrenta.

Portanto, antes de afirmar a contribuição da presente pesquisa, importa salientar que o estudo de Dias (2012) serve como nosso ponto de partida porque aponta a existência de dois desafios enfrentados pela educação superior Moçambicana, e defende que as universidades moçambicanas devem desenvolver um projeto educativo e curricular que seja mais genuíno e autêntico, assente numa visão holística da realidade moçambicana, sem se atrelar às exigências mercadológicas da atualidade.

Pretende-se com o presente estudo dar continuidade a esta observação de Dias (2021) que mostra que há mais desafios de ordem endógena e exógena, e propõe as possíveis soluções filosóficas baseando-se nos pensamentos de Edgar Morin (2000, 2002), Habermas (1970, 1989), Rousseau (1994). Em suma, esta pesquisa visa trazer um olhar filosófico aos problemas que afetam o ES moçambicano, trazendo uma interação mais estreita entre as historiografias, as trajetórias históricas do ensino superior moçambicano e as tendências ideológicas que moldaram o atual modelo de acesso ao ensino superior.

Metodologia

Na presente pesquisa recorreremos a uma abordagem qualitativa com recurso ao método bibliográfico, baseado em fontes documentais (AMADO, 2014). Na revisão bibliográfica concentramo-nos em autores de estudos na área da história da educação em geral, perpassando por outros que abordam a relação entre neoliberalismo como ideologia que impulsiona a mercantilização. Em seguida, estabeleceu-se um diálogo com autores que estudam a história da expansão do Ensino Superior em Moçambique.

Na leitura do pensamento deste leque de autores tomar-se-á como base o pensamento de Le Goff (1990) para a análise dos momentos e aspetos memoráveis na historiografia da educação moçambicana. Segundo o autor, “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1990, p. 471).

Na análise documental, o trabalho vai recorrer ao método interpretativo, e hermenêutico dos planos estratégicos e táticas usadas para garantir o acesso e expansão do Ensino Superior em Moçambique ao longo da história. Por um lado, os planos estratégicos demonstram como as entidades que se constituíram como autoridades educacionais, planejaram e agiram para o sucesso dos seus planos. Mas, por outro lado, será importante olharmos para as várias táticas que os moçambicanos reagiram, de forma subtil, às vicissitudes e formas elementares que os excluía no processo de acesso ao ensino superior.

A nossa interpretação toma como base o pensamento de Certeau (1994), que traz a categoria de estratégia como

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). (CERTEAU, 2000, p. 99).

Contrária à categoria acima descrita, a tática refere-se à forma como as pessoas agem em relação às pessoas de poder, ou práticas de resistência para contornar o poder que é exercido sobre as elas.

Na linguagem de Certeau (2000), tática refere à

ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para si manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bülow, e no espaço por ele controlado. (CERTEAU, 2000, p. 100)

Assumimos estas duas categorias porque, numa análise desses documentos oficiais (planos estratégicos, legislação educacional e da organização da Educação Superior em Moçambique), fica evidente que desde a época colonial o acesso à educação superior pública tem sido marcado por múltiplos processos de exclusão para as maiorias sociais decorrente das respetivas políticas de acesso e expansão. Mas, será interessante também, tentarmos ver a tática e a forma de agir daqueles que lhes era vedado o acesso à educação. Neste sentido, com o termo tática, referimo-nos à forma como astuciosamente os excluídos (especialmente no tempo colonial) agiram, à mercê das oportunidades que iam surgindo ao longo da história da educação moçambicana.

No que concerne ao recorte, para o presente estudo o foco incide para os desdobramentos do processo da reforma do Estado moçambicano desde a introdução da economia de mercado, na década 90, perpassando pelo período da emergência de instituições privadas até ao período expansionista deste subsistema de ensino. Portanto, o recorte deste estudo centra-se na análise do que se considera serem as principais tendências de expansão do Ensino Superior em Moçambique desde a liberalização do Ensino Superior, tomando como base o intervalo temporal de 1990 a 2020.

Partindo-se da premissa de que a mercantilização do Ensino Superior é resultado da influência de ideologias neoliberais, faremos um estudo da percepção filosófica, expansionista e sociológica. Nestas três vertentes destacamos Foucault, Harvey e Bourdieu porque acreditamos que fazem denúncias e analisam as situações relacionadas à génese, ao desenvolvimento e à forma como a sociedade resiste aos efeitos do neoliberalismo na vida atual.

PRIMEIRO CAPÍTULO

PANORAMA GERAL DA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANO E O SEU ENQUADRAMENTO NO CONTINENTE AFRICANO

A emergência e evolução da educação superior no continente africano sempre esteve intrinsecamente ligada à realidade histórica de cada momento, assumindo responsabilidades e, igualmente, respondendo aos desafios que a cada momento se impunham.

Na história da educação superior em África, as políticas e reformas educativas foram sempre produtos de processos históricos moldados pelos contextos sociopolíticos e económicos das nações que a compõem. Em outras palavras, a definição de políticas de educação superior africanas e as consequentes reformas pelas quais passou, são reflexos de um processo de construção que se deu em vários momentos de sua implantação no contexto em análise.

No presente capítulo propomo-nos a analisar, de forma sucinta, o processo de desenvolvimento histórico da educação superior em Moçambique, desde o período colonial até aos tempos hodiernos. Como não se pode estudar a realidade da nação de forma isolada, a nossa leitura será inserida no contexto global do continente africano como um todo, olhando para os aspectos comuns marcantes e universais neste processo. Em outras palavras, é nossa intenção trazer um olhar histórico da educação superior moçambicana, e mostrar o seu enquadramento da realidade histórica do continente onde o país está inserido.

Ao assumirmos esta abordagem não estamos a ignorar as especificidades, sejam relacionadas às realidades históricas da região ou ideologias políticas. Estamos a tomar como base aqueles elementos que podem ser considerados comuns em todo o continente.

Sabemos que, por um lado, do ponto de vista regional a Educação Superior moçambicana pode ser analisada em relação a outros países da SADC, onde o país está inserido e fez vários acordos que influenciam, significativamente, o decurso deste subsistema.

Mas, por outro lado, há elementos históricos que um país ou grupo de países experimentaram, que foram determinantes no processo da formação da educação superior. Por exemplo, Moçambique e Angola são países da SADC cuja história tem muitos paralelismos. Para o presente trabalho tomaremos como base os aspetos transversalmente comuns em quase todo o continente, independentemente da localização geográfica e o passado histórico, do ponto de vista do colonizador.

Assim, a nossa análise é norteada por dois princípios basilares: a ideia de que cada Instituição de Ensino Superior (IES) tem a missão de definir seus objetivos, ambicionando legar a humanidade à sua contribuição histórica no universo das ciências e na resolução dos problemas locais e a de que todas as IES em África emergem de uma situação em que os denominadores comuns dos seus países eram a colonização e a busca da liberdade.

Tomando em consideração estes elementos, propusemo-nos a examinar os aspetos característicos do processo de desenvolvimento de políticas de educação superior, começando pelo continente africano como um todo, para posteriormente desaguar na realidade particular de Moçambique.

1.1 Educação Superior Em África: Aspectos Comuns

A questão da educação dos povos africanos foi sempre uma questão que mereceu uma atenção especial na história universal. No longínquo ano de 1938, William Hailey, académico britânico, no seu relatório sobre problemas da África subsaariana, afirma que “entre os muitos problemas de África, não há nenhum que tenha atraído mais discussão, e na verdade mais controvérsia, do que o tipo de educação que deveria ser ministrado aos africanos” (HAILEY, 1938, p.1208).

Tomando como ponto de partida o pensamento de Hailey (1938), propusemo-nos a analisar, de forma breve, a génese e o desenvolvimento da educação superior em África, tendo em conta os elementos comuns que caracterizaram este tipo de subsistema educacional ao longo da história de África.

Para uma melhor percepção da génese e desenvolvimento da educação superior em África, é importante destacar que o continente existia antes da chegada dos europeus e árabes. Se assumirmos esta posição, a nossa leitura sobre o processo de ensino-aprendizagem deverá ter em conta o continente do ponto de vista endógeno ou pré-colonial, para explorar aspetos como o processo da formação do homem dentro das suas cosmogonias locais. Em segundo lugar, urge pensar, do ponto de vista exógeno, que se refere à forma como o africano desenvolveu a ideia de ensino, especialmente depois da interação com povos do ultramar.

Na África endógena ou pré-colonial, o processo de ensino-aprendizagem estava inserido no cenário cultural da época, sem que houvesse instituições formalmente estabelecidas que lidassem com a produção e disseminação do conhecimento. Como afirma Ngoenha (2000),

“o processo de criação de instituições educativas, tem lugar só com a queda dos últimos reinos africanos que datam do fim do século XIX” (NGOENHA, 2000, p. 60).

Porém, alguns acadêmicos que se dedicam ao estudo do ensino superior africano, como Ajayi et al (1996), Assie-Lumumba (2006) e Lulat (2005), justificaram extensivamente a gênese do ensino superior africano que remonta às pirâmides do Egito, aos obeliscos da Etiópia e ao Reino de Tombuctu. Abjaya et al (1996), por exemplo, relataram a existência de uma academia chamada Academia Alexandrina ou Biblioteca do Museu Universal em Alexandria entre 331 e 642 DC. Portanto, a existência destas civilizações complexas e de espaços de aprendizagem do ensino superior em África antes da chegada dos europeus indica que a prática da educação a todos os níveis existia em ambientes pré-coloniais de África.

No que concerne à finalidade da educação superior e a busca por um conhecimento mais formalizado, no entanto, a forma indígena de aprendizagem na África pré-colonial dá frutos na construção de várias civilizações africanas, transferindo a identidade cultural e mantendo o modo de vida coerente no continente. De entre vários estudiosos do sistema educacional da África endógena pré-colonial, notamos a obra de Abjaya et al. (1996), com o título *The African Experience With Higher Education*, na qual os autores deixam muito claro que as formas indígenas de aprendizagem costumavam ser fontes de autonomia local, formação de elites sociais e institucionalização da cultura.

As instituições locais, incluindo as de Ensino Superior, costumavam ser produtos de dinâmicas sociais continuamente moldadas pela interação de necessidades sociais. Além do mais, os papéis dessas instituições de espaços de Ensino Superior foram construídos por sociedades africanas e serviam, e dedicavam-se, predominantemente, a estudos religiosos, filosóficos, morais, médicos e outros, para atender às demandas da população local (ABJAYI et al., 1996, p. 4-5).

Todavia, com o advento da penetração europeia, seguido pelas histórias das guerras pelo tráfico de escravos, esses sistemas de conhecimento e espaços de aprendizagem indígenas africanos foram dilacerados, em alguns casos, exterminados e apagados da história, dando lugar a novos modelos exógenos de instituições, que não seguiam as raízes africanas.

A oralidade e toda a atitude Africana diante da realidade foi confundida com a ausência de uma habilidade por parte dos povos nativos. Com isto, afirmamos que a maior parte de modelos de Ensino Superior adotado em vários países africanos deriva da imposição pela colonização, sem respeitar a realidade dos povos nativos.

A entrada dessas ideologias coloniais exógenas, com os seus modelos de ensino-aprendizagem, criou condições para uma descontinuidade das instituições de ensino formais

ou informais nativos e locais, substituindo-as por modelos eurocêntricos que perduraram ao longo dos tempos e, igualmente, acompanharam todo o processo de colonização e opressão.

Como veremos em seguida, em muitos países, como o caso de Moçambique e Angola, as autoridades locais viram seu poder comprometido e a sua legitimidade como agentes de continuidade cultural e institucional, começou a perder terreno à medida que a administração colonial penetrava gradualmente nos tecidos sociais.

Ao abordar a implementação do sistema educacional ocidental exógeno em África, é importante lembrar que houve dois estágios. No primeiro, o africano, em geral, que resistiu categoricamente ao sistema de educação imposto pelo colonizador, porque constituía uma ameaça à sua realidade sociocultural, e, estava mais ligado ao colonizador.

Sendo filho de uma camponesa que não teve acesso à escolaridade formal básica, lembro-me que a minha mãe dizia, vezes sem conta, que na sua juventude, as crianças eram capturadas e obrigadas a ir às escolas das missões. Mas, o pai dela, e muitos outros nativos daquele contexto, nunca aceitaram, pois não podiam confiar na educação oferecida pelo colono.

Atitudes rebeldes semelhantes às do meu avô, na década 50, eram comuns em quase todo o continente. Descrevendo a atitude rebelde dos africanos, Assie-Lumumba (2006) sublinha que “quando a educação europeia foi introduzida pela primeira vez, a reação dos africanos em geral foi caracterizada pela rejeição esmagadora por parte dos líderes e da população” (ASSIE-LUMUMBA, 2006, p. 30).

Esta rejeição do sistema educacional colonial europeu, foi tomada como uma forma de resistência dos africanos em se desvincular de seus modos tradicionais de vida, uma rejeição em se submeter ao modo de vida europeu ocultado no sistema de educação que se estava a implementar.

Como se poderá notar, para o caso de Moçambique e todas as colônias portuguesas, o cenário foi ainda mais crítico porque a educação do indígena no tempo colonial foi através de missionários cristãos, que trouxeram uma nova religião, língua e cultura que eram completamente estranhas à realidade local. Esta situação foi entendida como uma ameaça à sua cultura, religião e instituições indígenas.

Este cenário começa a mudar, e cria-se espaço para o segundo estágio, que foi aparecendo à medida que os africanos que se submeteram à educação europeia básica, e, naturalmente, começaram a ser confiados a certas posições laborais que os proporcionaram um *status* de “elites” nativas. Falando sobre esta mudança e o aparecimento de pequenas “elites” africanas, Lulat, no seu artigo *The development of higher education in Africa: A historical survey*, enfatiza que, quando poucos indivíduos passaram a ter acesso à educação, conseguiram

servir à administração colonial e assumiram uma posição melhor nas sociedades e, a educação começou a mudar sua classe social (LULAT, 2003). Deste modo, mais pessoas começaram a aspirar à educação europeia, incluindo a educação superior, uma vez que se tornou a via mais importante para a mobilidade ascendente na escala socioeconómica e política, e um instrumento de autodeterminação.

É justamente neste segundo estágio que começa a se ter a percepção do intuito real da educação colonial. Quando os africanos começam a aceitar a educação ocidental, são confrontados por várias políticas que vedam a ascensão para níveis mais altos da educação. Em geral, o continente africano foi maioritariamente colonizado pela tríade linguística francesa, inglesa e portuguesa. Coincidentemente, o objetivo da educação proporcionada por estas potências colonizadoras, não era para o esclarecimento das sociedades africanas, mas, prepará-los para melhor servir os interesses do ocidente.

Usamos o termo esclarecimento segundo a perspectiva kantiana que percebe o processo educativo como aquele que visa o desenvolvimento das capacidades do homem e da sociedade. Segundo Kant (1724–1804), esse desenvolvimento pressupõe um movimento de sair de um certo estado inferior para um estado superior, de um estado de “menoridade” que “é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2005, p. 63) para o estado de maioridade, que é tomado como o próprio esclarecimento e capacidade de fazer o uso do seu entendimento.

Na filosofia de Kant, a verdadeira educação é aquela que proporciona as condições necessárias para que o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade aconteçam de forma autónoma e esclarecida, ou seja, significa a capacidade que uma vontade livre tem de dar racionalmente leis a si mesma, facto que não fazia parte do horizonte da educação oferecida pelos colonizadores de África.

É importante recordar que essa mentalidade não era meramente kantiana porque a mesma resultava, sobretudo, da convergência de correntes de pensamento oriundas do Renascimento, Iluminismo e da crescente revolução científica e industrial (FAGE, 2010, p. 8). Retomaremos este debate ao abordar o caso específico da educação superior em Moçambique. Neste momento, importa apenas salientar a característica universal do sistema educacional colonial em África, cujo cerne se resumia em:

[...] 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, 1975, p. 247).

De igual modo, analisando a educação superior, Ashby (1961) faz um estudo dos padrões de universidades nas sociedades não europeias e nota que na filosofia de educação britânica, nas colônias sob sua égide, o objetivo do Ensino Superior era produzir a “elite” necessária para a administração colonial. Reafirmamos que o Ensino Superior foi um instrumento para facilitar a administração colonial, em vez de esclarecer as sociedades africanas, e como resultado, o acesso ao Ensino Superior era extremamente limitado.

Enquanto os britânicos formavam os povos das suas colônias para melhor servirem à administração colonial britânica, Assie-Lumumba (2006) e Zeleza (2006) afirmam que a França usou a educação como instrumento para o fortalecimento da sua política de assimilação, baseada na ideia de expandir a cultura francesa para as colônias fora da França nos séculos XIX e XX.

Segundo esta política, os nativos das colônias eram considerados cidadãos franceses desde que a cultura e os costumes fossem adotados. Assim, em vez de estabelecerem Instituições de Ensino Superior nas suas colônias, enviaram poucos africanos para serem treinados em universidades francesas, onde pudessem integrar-se mais na realidade cultural e modo de vida do colonizador.

De acordo com Assie-Lumumba (2006), esta política, basicamente, deixou a maioria dos povos africanos sem educação e preparou apenas alguns, os selecionados, cooptados como leais defensores da cultura francesa e do domínio colonial, incentivando-os a completar a sua educação na França e, igualmente, a sentirem-se mais em casa do que no seu próprio continente (ASSIE-LUMUMBA, 2006, p. 35).

Tomando em consideração a forma como o processo de assimilação aconteceu e a forma como este forçou as pessoas a acreditarem que a cultura e o modo de vida franceses eram superiores aos seus, não é surpreendente que muitos dos estudantes que foram enviados para as universidades na França não tenham retornado à África depois de concluírem seus estudos. Mas, como este não é o foco do debate em curso no âmbito deste estudo, basta-nos a ideia de que os franceses usaram a política de assimilação para a expansão da sua cultura, e selecionavam uma minoria de seus sequazes para continuarem com os estudos na França.

Para Rodney (1973):

“franceses, portugueses e belgas deixaram claro que a educação em qualquer nível foi projetada para civilizar o nativo africano e, é claro, apenas um nativo civilizado poderia esperar obter um emprego digno e o reconhecimento dos colonialistas. Segundo os franceses, um africano, após receber educação francesa, tinha chance de se tornar um assimilado - aquele que poderia ser assimilado ou incorporado à cultura superior francesa.” (RODNEY, 1973, p.391).

Esta política francesa de assimilação assemelha-se à política usada pelos portugueses nas suas colônias, das quais Moçambique faz parte. Por isso, trataremos deste assunto com mais detalhes nos pontos que se seguem. Neste momento importa realçar os danos culturais que a educação colonial deixou na vida do colonizado, uma minoria africana que usufruiu do privilégio de acesso.

Descrevendo os danos que a educação colonial deixou numa minoria africana, Rodney (1973) assevera que:

entre os que tinham mais educação encontravam-se os africanos mais alienados do continente. Esses foram os que evoluíram e foram assimilados. A cada nível de educação, eles eram sujeitados a sucumbiram nos valores do sistema capitalista branco; e, depois de receberem salários, podiam sustentar um estilo de vida importado de (do ocidente). O acesso a garfos e facas, ternos de três peças e pianos transformou ainda mais sua mentalidade. Há um famoso calipsoniano da Índia Ocidental que, ao satirizar seus dias de escola colonial, observou que, se tivesse sido um aluno brilhante, teria aprendido mais e se tornado um tolo. Infelizmente, o sistema escolar colonial educou muitos tolos e palhaços, fascinados pelas ideias e modo de vida da classe capitalista europeia. Alguns chegaram a um ponto de total estranhamento das condições africanas e do modo de vida africano (RODNEY, 1973, p. 393).

Esta descrição de Rodney pode ser um exagero, mas está carregada de verdades. A educação era, para uma minoria, uma educação desorientadora e mutiladora da cultura do nativo em prol da cultura eurocentrista. Por muitos anos ensinou-se que David Livingstone é que descobriu Victoria Falls, na então Rodésia, mas, na verdade, os nativos já conheciam este local muito antes da chegada deste inglês.

Para o africano atual, que já tem uma visão diferente da realidade, pode parecer uma desorientação dizer que “os europeus 'descobriram' o Monte Quênia, o rio Níger etc., mas, nessa altura, os que tinham acesso a este tipo de educação desorientadora, consideravam-se sortudos, porque a desorientação era um meio de avanço pessoal dentro da estrutura criada pelos capitalistas europeus para a África (RODNEY, 1973, p. 391).

Perante estas políticas restritivas e excludentes, apenas alguns africanos da emergente classe média local, considerados assimilados, é que conseguiram frequentar as universidades na fase posterior à colonização. Sendo esta parte o cerne do nosso estudo, retomaremos em seguida. Neste momento, importa apenas salientar que, o estabelecimento de Instituições de

Ensino Superior nas colónias não tinha o objetivo de resolver problemas socioeconómicos da África, menos criar um ambiente para o desenvolvimento do povo africano. Pelo contrário, era basicamente para facilitar o bom funcionamento de sua administração colonial, e melhor oprimir os povos nativos.

Os programas e cursos foram selecionados tomando como base interesses coloniais, que desvinculavam os nativos do seu passado histórico para adotar e aceitar instituições impostas. Os espaços de aprendizagem tradicionais africanos, instituições locais, línguas nativas, religiões e culturas foram retratados como atrasados e incivilizados pelas potências colonizadoras. Tudo era um pretexto para o cumprimento da sua agenda colonial, pois, a única maneira de se tornar civilizado era aprender a falar a língua do colonizador e, naturalmente, aceitar a cultura europeia.

Embora poucas Instituições de Ensino Superior tenham sido estabelecidas em África durante o período colonial, os programas não eram relevantes para as necessidades dos africanos da época e basicamente formavam pouquíssimos indivíduos. O povo africano não era dono dessas instituições e as mesmas eram vistas como instrumentos de dominação e colonização, ao invés de ambientes académicos e científicos que visam resolver os problemas dos nativos.

A introdução do modelo europeu de Ensino Superior em África não é produto de uma história de evolução cultural que se construiu a partir de dinâmicas sociais locais, pelo contrário, é produto da imposição colonial europeia que não tem ligações históricas, culturais ou sociais com o passado africano.

1.2 Breve Historial Da Evolução Da Educação Colonial Em Moçambique

Depois de apresentarmos a realidade genérica da Educação Superior no continente africano, em seguida discutiremos as transmutações históricas pelas quais a educação superior passou em Moçambique desde a era mono-universitária até à liberalização deste subsistema de ensino, a partir da década 90.

Embora o nosso foco esteja na educação superior, é importante termos uma visão geral das políticas e reformas educativas adotadas e a forma como as mesmas foram implementadas porque isso influenciou, de certa maneira, o ambiente em que a educação superior emergiu em Moçambique, mesmo ciente de que esta problemática, por sua complexidade, seja um empreendimento desafiador. Como afirmamos, as políticas de educação colonial em África,

incluindo Moçambique, sempre tiveram um cunho colonizador e opressor, e isso será aprofundado no decorrer da pesquisa.

Castiano e Ngoenha, em *A Longa Marcha Duma “Educação para Todos” em Moçambique* (2013), analisando as políticas de educação colonial, sublinham a existência de dois aspetos importantes, um tipo de educação liberal, que defende uma educação igualitária entre os portugueses e os povos nativos, que não durou muito tempo, visto que posteriormente existiu o segundo tipo de ideologia, que promoveu uma educação separatista (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 24). Foi justamente esta última que vigorou até ao período da independência nacional, estabelecendo as escolas das missões e as escolas oficiais.

As primeiras, escolas das missões, destinavam-se à formação dos povos nativos, com estatuto de indígenas, estavam subdivididas em missões católicas e missões protestantes. As escolas oficiais, controladas e geridas diretamente pelo governo colonial, eram destinados a uma minoria de portugueses e nativos assimilados, que não tinham o estatuto de indígenas.

1.2.1 Escolas Oficiais

A emergência da ideologia educacional que fomentava a segregação criou condições para a criação de escolas oficiais, que se destinava exclusivamente aos filhos dos portugueses e assimilados. Geralmente, estas escolas localizavam-se nos centros urbanos, bem equipadas e relativamente evoluídas em comparação com o ensino reservado para os indígenas.

Debruçando-se sobre a educação segregacionista, Taimo (2010) refere que “o sistema de educação para as colónias, especialmente para os indígenas, era diferente do da metrópole, isto é, para assimilados, indianos e brancos colonos era semelhante ao da metrópole. Este aspeto denuncia, claramente, o elemento racista que permeava o sistema colonial português [...]” (TAIMO, 2010, p.71).

Mondlane (1964, 1995) acredita que este tipo de educação separatista e racial estava associada à intenção de educar o nativo para melhor servir e ser leal ao português, o colono. Este sentimento está patente em duas das suas obras:

Os portugueses acreditam que há uma chance maior de um africano se tornar um português de espírito e alma se ele for Católico Romano. Esta crença foi muitas vezes expressa por funcionários do governo, como ilustra uma declaração em 1960 do Dr. Adriano Moreira, então Subsecretário de Estado para a Administração Ultramarina. Sublinhando que a lealdade política não dependia das qualificações cristãs, o Dr. Moreira declarou que a actividade missionária católica estava indissociavelmente ligada ao patriotismo e que a formação das qualidades cristãs conduzia à formação das qualidades portuguesas. É esta atitude que levou à separação da educação das crianças africanas daquela dos europeus. Essa separação é mais peculiar se se considerar o facto

de que, em outros lugares do mundo, a Igreja Católica insiste em educar os filhos de seus membros. No entanto, em Moçambique, os filhos dos europeus, que eram mais de 95 por cento católicos romanos, eram deixados nas mãos das escolas seculares do Estado, as escolas oficiais. A intenção desta política é (en)doutrinar os filhos da maioria dos nativos, negros moçambicanos, com o cristianismo, assegurando assim o governo de uma população leal a Portugal (MONDLANE, 1964).

Em teoria, a finalidade da educação é ajudar o africano a tornar-se “civilizado” e fazer dele um “português”. Isto é em si um método estritamente etnocêntrico, mas poderia pelo menos oferecer aos africanos a oportunidade de se desenvolverem, mesmo que não fosse no sentido mais desejável. Na prática, contudo, nada disto acontece. O sistema foi elaborado de forma a tornar quase impossível ao africano obter uma educação que lhe dê acesso a algo mais que não seja o trabalho servil. Todo o sistema de ensino africano é concebido, não para produzir cidadãos, mas servidores de Portugal (MONDLANE, 1995, p. 60-65).

Esta característica de uma educação segregacionista associada à religião como meio de preparar os nativos para uma lealdade ao colonizador foi universalizada e era comum para todas as colónias portuguesas. Por exemplo, a divisão do ensino em Angola revela-se através do Diploma Legislativo nº 518, de 16 de abril de 1927, que estabelece uma divisão nítida do ensino em dois ramos, um para os filhos da metrópole e assimilados e o outro para os povos indígenas.

O diploma coloca a pretensão da divisão de forma clara ao afirmar “[...] pretendendo satisfazer às necessidades mentais de dois grupos étnicos, naturalmente tão distanciados, como o europeu e o africano, esta reorganização procura estabelecer [...] dois ramos assimétricos [...] o ensino para os europeus e assimilados e o ensino para os indígenas”.

Kebanguilako (2016) analisa a educação angolana na era colonial e afirma:

Durante a vigência do sistema colonial em Angola, a educação era um instrumento da colonização portuguesa, através do qual o regime colonial procurou a aculturalização dos africanos por meio do processo de “portugalização”, voltada para uma pequena franca populacional que servia de agente da colonização, enquanto a maioria da população colonizada foi mantida fora do sistema educativo. (KEBANGUILAKO, 2016, p.17)

Vieira (2001) corrobora com KEBANGUILAKO (2016) e aponta as barreiras impostas ao nativo para que não pudesse ter acesso a uma educação de qualidade, semelhante à educação proporcionada aos assimilados e filhos da metrópole. Ao nativo só lhe era facultado um tipo de educação que o permitisse ser útil no seu meio de origem apenas, isto é, prepara-lo para melhor servir o colonizador.

Retratando este assunto, Vieira refere que:

O indígena tem de ser um indivíduo útil principalmente no seu meio de origem e só poderá ser, uma vez preparado, uma vez educado nos costumes salutarés do trabalho. O indígena na escola primária estaria deslocado, tornando-se altamente prejudicial a si e aos seus semelhantes. Devemos procurar evitar a difusão de escolas primárias nos povoados selvagens (VIEIRA, 2001, p. 49).

É por isso que o ensino oficial, que era semelhante ao da metrópole, estava reservado a uma minoria e estava organizado de tal modo que a pessoa pudesse progredir em todas as vertentes. Na sua estrutura, este tipo de ensino estava dividido em ensino primário, liceal e técnico profissional. Nestas três subdivisões, o ensino liceal era um tipo de educação ideológica reforçada e tinha uma estrutura que visava preparar os estudantes para o Ensino Superior (CASTIANO & NGOENHA 2013, p.35).

Analisando o tipo de educação fornecida aos indígenas no período colonial, Mazula (1995) assevera:

o ensino oficial era destinado aos filhos dos colonos ou assimilados, o outro, indígena, era engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspetos. O ensino indígena tinha por fim elevar gradualmente da ‘vida selvagem’ à ‘vida civilizada’ dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas, enquanto o ensino oficial, visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social (MAZULA, 1995, p. 80).

Com base nas reflexões arroladas, fica claro que somente os filhos de portugueses e uma minoria de assimilados é que detinham o acesso a uma educação liceal, cujos objetivos dariam rumo ao seu desenvolvimento pessoal e da sua pequena classe. Para a população indígena sempre eram impostas barreiras muito fortes para que não atingisse o nível liceal, justamente pela consciência de que abria caminhos para o acesso ao nível superior.

1.2.2 A Educação Colonial-Missionária

Na história da educação em Moçambique, as confissões religiosas sempre estiveram na vanguarda, porque elas é que ofereciam soluções alternativas, não apenas para a educação, mas também para a saúde. Antes da independência nacional, em 1975, o país era predominantemente cristão, com um número reduzido de muçulmanos e missionários cristãos de várias denominações ativas em todo o país.

A chegada de missionários católicos a Moçambique precede à chegada dos portugueses no país. A penetração mercantil portuguesa teve o seu início nos finais do século XV, tendo sido o primeiro contacto entre portugueses e povos nativos de Moçambique teve lugar em 1498, com a chegada de Vasco da Gama. Importa referir que esta vinda a Moçambique não foi uma ação previamente planificada, mas uma passagem casual na sua busca de caminho para Índia. Impressionados pelo comércio que já se desenvolvia com comerciantes árabes na costa do Índico, fixaram-se no litoral e depois penetraram para o interior do país.

Foi justamente a chegada de Vasco da Gama a Moçambique, em 1498, que marcou o primeiro contacto entre missionários católicos e habitantes locais. De acordo com relatos, a expedição carregava consigo missionários católicos de ordens dominicanas, agostinianas e jesuítas. Segundo Ferreira (1987), a presença destes missionários na expedição era imprescindível porque ofereciam apoio espiritual e emocional a soldados e marinheiros que faziam parte da delegação (FERREIRA, 1987, p. 31).

A partir deste momento, os missionários católicos sempre fizeram parte da presença portuguesa em Moçambique nos vários estágios da história do país, uma presença marcada por momentos altos e baixos, com destaque para o estabelecimento formal, entre o governo português e a Igreja, para que aquela passasse a ser um aliado do governo no processo da colonização.

Na leitura de Ngoenha (2000), os referidos laços tomaram novos rumos depois da Conferência de Berlim, que determinou a ocupação efetiva dos territórios e a concessão da liberdade religiosa a todos os missionários que pudessem operar em qualquer território. É nesta senda que “as potências vão utilizar as missões para fins de ocupação efetiva e transforma-las, na mesma ocasião, em instrumentos políticos e imperialistas. Os ingleses vão favorecer os missionários ingleses, os franceses aos franceses e os portugueses, obviamente, vão também favorecer os portugueses” (NGOENHA, 2000, p62).

Depois de se ter afirmado que a presença missionária de católicos em Moçambique foi paralela à chegada dos portugueses, enquanto colonizadores, e a dos missionários protestantes, quando é que chegaram e qual era a população alvo?

Segundo Newitt (1995), foi depois das Conferências Internacionais de Berlim e Bruxelas, que se permitiram que todas as missões religiosas, independentemente de sua origem e denominação, pudessem trabalhar no país de sua escolha. Foi desta maneira que os missionários protestantes foram legalmente autorizados a entrar e trabalhar em Moçambique e começaram a fazê-lo, vindos da vizinha África do Sul, Rodésia ou Malawi (NEWITT, 1995, p. 35).

Estas missões incluem as anglicanas, presbiterianas, metodistas entre outras. Estamos aqui perante uma relação triádica de católicos, protestantes e o colonizador português, todos preparados para atuar no mesmo espaço geográfico e a trabalhar com o mesmo povo. Retomaremos este assunto, por enquanto importa referir que a chegada de missionários protestantes foi ligeiramente tardia em relação aos missionários católicos.

Para analisar a educação que o colonialismo português ofereceu aos povos nativos, assumimos uma posição de educação colonial-missionária porque não é possível separar a

educação colonial da educação ministrada por missionários cristãos. Assumimos a posição mencionada por dois motivos, por um lado as escolas das missões protestantes estavam ligadas diretamente aos países de proveniência dessa determinada denominação, e, por outro, devido aos pactos que o governo colonial tinha com a Igreja Católica, para a educação dos nativos.

Importa salientar que depois de 1926, a Igreja Católica Apostólica Romana passou a beneficiar-se de subsídios e de uma posição privilegiada na sua ação evangelística e educacional em relação às outras confissões religiosas. Na senda deste pacto, Castiano e Ngoenha (2013) descrevem que o estatuto orgânico das Missões Católicas portuguesas de África e de Timor-Leste de 13 de outubro de 1926 “(...) consagrou um capítulo às questões educativas, concentrando a missão ‘civilizadora’ só nas missões católicas portuguesas. Este dispositivo cria bases legais para que fossem concedidos meios financeiros à Igreja Católica.” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 26).

A relação que as missões católicas detinham com o colonizador português um assunto por retomar posteriormente. Apesar de momentos altos e baixos na relação, a dado momento a Igreja católica beneficiou-se de apoio do governo português e sempre foi privilegiada durante o período colonial.

Apesar desta realidade, os missionários protestantes (Presbiterianos, Metodistas, Anglicanos, etc.) também foram sempre ativos (particularmente nas zonas norte e interior das províncias de Maputo, Gaza e Inhambane) e implantaram várias missões que forneciam educação para os nativos. Tendo em conta os dois tipos de missões (católicas e protestantes), qual o significado do ato educativo e o seu valor social para os moçambicanos?

Poderá o saber oferecido nas escolas das missões ter criado condições para um desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, em que a pessoa ou sociedade se tornam autónomas, esclarecidas e emancipadas? Para melhor percepção destas questões, analisar-se-á, em separado, a realidade das escolas das missões católicas e as escolas das missões protestantes, sua atuação e a forma como se relacionavam com o governo colonial e com os povos “indígenas”.

a) Educação nas escolas das Missões Católicas em Moçambique

Assumimos, anteriormente, que a Igreja Católica Apostólica Romana e o governo colonial tinham uma relação intrínseca, que faz parte da História de Portugal. Eric Morier-Genoud, especialista em políticas da Igreja Católica em Moçambique e professor de História

na Queen's University na Inglaterra, afirma que embora estas relações tenham existido desde o início do colonialismo em Moçambique, fortaleceram-se no século XIX.

Na perspectiva política, foi depois dos meados do século XIX que os grandes poderes imperialistas da Europa se interessaram pelo continente africano, facto que pressionou Portugal a intensificar a ocupação das suas colónias. A necessidade de ocupação efetiva forçou Portugal a buscar parceiros que pudessem auxiliar e a Igreja Católica Apostólica Romana foi a instituição mais apropriada para este fim, por isso, “o Estado começou a apoiar as atividades da Igreja” (MORIER-GENOUD, 1996, p. 5) tanto em Portugal assim como nas colónias que fossem ocupadas.

Segundo Genoud (1996), esta relação continuou até 1910 quando as relações mudaram devido à entrada do regime Republicano anticlerical que impôs uma separação entre a Igreja Católica e o Estado, tanto em Portugal assim como nas suas colónias.

De modo a deixar clara a descrição da situação que se vivia na altura, Genoud refere que:

Em 1910, a Igreja Católica enfrentou uma reação negativa quando os republicanos anticlericais chegaram ao poder em Portugal. Os republicanos voltaram a expulsar os jesuítas do território nacional, proibiram as congregações religiosas, fecharam o colégio missionário de Lisboa e estabeleceram constitucionalmente uma separação nítida entre Estado e Igreja. Embora partes das decisões não tenham sido aplicadas em Moçambique, os jesuítas ainda tiveram que deixar o país e seguiu-se um declínio geral na atividade católica. Em 1926, porém, um golpe militar em Portugal reverteu a situação mais uma vez. Apoiado pelos católicos, um regime autoritário chegou ao poder. Adotou os princípios do catolicismo social e do corporativismo e defendeu uma cooperação mais estreita com a Igreja Católica (MORIER-GENOUD, 1996, p. 6).

Sobre esta relação azeda entre a Igreja e o Estado, o artigo 134º do Código Penal de então, alerta que será punido “todo o ministro eclesiástico que [...] negar ou puser em dúvida os direitos da coroa acerca de matérias eclesiásticas.”² Ramos (1983), no seu estudo sobre a forma como a Igreja reagiu ao anticlericalismo decretado pela lei da separação do Estado das Igrejas, datado de 20 de abril de 1911, que foi publicada no Diário do Governo, descreve a forma como o estado vigiarizou a igreja:

foi emanada logo três dias após a tomada do poder, em 8 de Outubro, com o decreto que punha em vigor as leis de 3 de Setembro de 1759 e 28 de Agosto de 1767, sobre a expulsão dos jesuítas, de 28 de Maio de 1834, sobre o encerramento dos conventos de todas as ordens religiosas, e anulando o decreto de 18 de Abril de 1901 [...] O decreto não foi, no entanto, obra de exaltação momentânea. Era fruto de ideias há muito

² Para mais detalhes sobre a crise de relacionamento entre a igreja e o estado nesta era pode se consultar DHC 6 (1912) 258-60; GEPB 13 (s.d.) 229-31; ELBC 16 (1974) 569; DHP 3 (1971) 643; e J. B. CARREIRO, Hintze-Ribeiro, Ponta Delgada 1949. Alternativamente, pode se conferir o Código do Registo Civil. 20 de Fevereiro de 1911. Diário do Governo, n.º 41, ou Código do Registo Civil e Lei de 10 de Julho de 1912 – Leis da Família, do Divórcio e da Separação do Estado das Igrejas. 1912. Lisboa: Imprensa Nacional.

defendidas e propagadas pelos mentores da laicização, e começo de realização de um programa que teria o seu ponto máximo na introdução de tais disposições na Constituição da República (RAMOS, 1983).

Esta situação afetou diretamente a vida da Igreja Católica em todas as vertentes, pois já não tinha o suporte governamental nas suas missões.

A Igreja viu-se em apuros por causa da mão dura do Estado porque:

[...] embora no artigo primeiro seja reconhecida a «liberdade de consciência», o art. 2.º apressa-se a reduzir a Igreja a simples agremiação particular». Consequentemente foi retirada a personalidade jurídica aos representantes da hierarquia eclesiástica e suprimiu-se o encargo das despesas do culto por parte do Estado (artigos 4.º e 5.º). O culto foi restringido ao interior dos templos (art. 8.º) e à duração do nascer ao pôr do sol (art. 43.º). Proibiu-se o uso da veste talar (art. 176.º). Dissolveram-se as associações de piedade e beneficência (art. 40.º). (RAMOS, 1983).

Conforme descrito, foi com a crise de relacionamento, que perdurou por dezasseis anos, e, durante todo este período, houve “resistências ativas e passivas por parte do clero e das populações apegadas às suas crenças e tradições, que não estavam dispostos a abandonar em obediência a um decreto” (MOURA, 2004, pp.32-33). A nível institucional, a Igreja Católica Apostólica Romana viu-se obrigada a apoiar a entrada de um novo regime militar autoritário, que assumiu o poder em 1926, e teve António de Oliveira Salazar como seu líder.

Esta parceria entre Salazar e a Igreja Católica é-nos apresentada de forma didática por Duncan Simpson, em *A Igreja Católica e o Estado Novo Salazarista*. Nesta obra, o autor descreve, de forma detalhada, a forma como a Igreja trilhou para a reimposição das suas “liberdades”. Segundo o autor, neste período notam-se “esforços combinados por parte das autoridades eclesiásticas e políticas na execução do processo de catolização gradual de Portugal” (SIMPSON, 2014, p. 52).

Estes esforços combinados eram benéficos para os dois lados, na medida em que, por exemplo, o novo regime liderado por Salazar viu a necessidade de reforçar a vida da nação, realidade quase impossível se dependesse apenas dos recursos localmente produzidos. Foi assim que o regime passa a considerar as colónias como a única solução para fazer face ao novo desafio, tendo adotado “o princípio de um catolicismo social e defendeu uma cooperação com a Igreja Católica” (MORIER-GENOUD, 1996, p. 6).

Uma das principais intenções da nova aliança tinha a ver com a intenção de tornar a igreja numa espécie de “arma espiritual do Estado” (HELGESSION, 1994, p. 230) em todos os seus esforços. A Igreja Católica passou a ser vista como “parceiro ideal para as áreas de

educação do africano “selvagem” para que este pudesse melhor servir a Portugal” (HELGESSION, 1994, p. 224).

Mas, por outro lado, depois de vários anos do anticlericalismo acima descrito, a própria Igreja Católica viu esta como uma oportunidade de “recristianização” da sociedade através da reimplantação da igreja a nível territorial.

Simpson refere, a respeito da relação igreja e Estado português que:

a ascensão política de Salazar, militante católico nos tempos da Primeira República e amigo pessoal do cardeal Cerejeira, era acolhida com enorme expectativa pelos católicos, por oferecer à Igreja “amplas garantias não só de respeito como de protecção e liberdade de acção”. De facto, a *pax salazarista* proporcionaria à Igreja, depois de décadas de confronto com o liberalismo e o republicanismo, um contexto favorável à sua reestruturação interna. (SIMPSON, 2012)

Foi neste período que se regista a “abertura de novos seminários e casas religiosas, desenvolvimento da imprensa católica, (e um) *boom* dos congressos católicos” (SIMPSON, 2012).

A relação descrita desenvolveu-se a ponto de culminar com a assinatura de acordos formais entre a Igreja e o Estado português, a título de exemplo, a assinatura da Concordata a 7 de Maio de 1940 e o Acordo Missionário a 5 de Abril do ano seguinte. A Concordata regulava “a situação jurídica da Igreja (Católica) em Portugal, garantir a sua liberdade e salvaguardar os interesses de Portugal” (NGOENHA & CASTIANO, 2013, p. 36) enquanto o Acordo Missionário especificava a missão da Igreja Católica na educação dos indígenas.

Segundo Genoud (1996), a Concordata de 1940 “significou uma aceitação por parte de Roma (Vaticano) do acordo entre a Igreja e o Estado português” (MORIER-GENOUD, 1996, p. 6). Com estas relações acordadas, a Igreja Católica passou a ser parte do Estado autoritário português e “desempenhou um papel importante no processo de ocupação colonial, legitimação do regime, educação e *portugalização* dos povos africanos” (MORIER-GENOUD, 1996, p. 6) a ponto de estar por detrás do que se pode considerar um “genocídio cultural”.

Com Salazar no poder e na vigência da Concordata e do Acordo Missionário, a Igreja Católica foi sempre privilegiada e obteve inúmeras vantagens em todas as suas atividades, incluindo na educação. A título elucidativo, “o Estado deu à Igreja a exclusiva responsabilidade de educação para os africanos, deu terra e apoio financeiro. Mais tarde, o Estado concedeu isenção de impostos, custeou as despesas de viagens do pessoal da instituição eclesiástica, e deu posição privilegiada a toda hierarquia da Igreja Católica.” (MORIER-GENOUD, 1996, p. 6-7).

O processo da criação de uma educação formal em Moçambique na era colonial desenvolveu-se no meio destas parcerias entre o Governo Português e a Igreja Católica, e foi um processo lento, caracterizado por uma natureza discriminatória, que dividia o ensino em duas categorias: o ensino indígena destinado aos povos nativos, e o ensino oficial dedicado aos filhos dos portugueses e assimilados.

Esta divisão de ensino foi instituída através do Diploma Legislativo nº 238 de 17, de Maio de 1930, que deixava claro que o objetivo central da educação do indígena é de “[...] conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, foram-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 29).

Desta realidade surge uma questão crucial, afinal, quem era o indígena? Segundo o 1º artigo da lei do indigenato, promulgada em 1917, o indígena é o “individuo de raça negra ou dela descendente que pela sua ilustração e costumes não se distingue do comum daquela raça” (citado por CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 29).

Segundo a Lei do Indígena, o nativo poderia evoluir desta classe, ascendendo para uma nova que o atribuía o estatuto de cidadão português, desde que, de entre outras condições, passasse a assumir um nome de “assimilado”, ou seja:

[...] (1) abandonou os usos e costumes pretos, (2) que fala, lê, e escreve português, (3) é monógamo e que (4) tenha uma profissão que garanta o seu sustento, podendo apresentar documentos comprovativos, tais como um atestado passado pelo administrador, uma certidão de instrução primária de primeiro grau, uma certidão de casamento civil ou de compromisso futuro para a monogamia. (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 29).

Na mesma linha, analisando a política educativa do governo português na era colonial, Mazula (1995) conclui que:

a política educativa do Governo Colonial Português e a sua posição, frente à cultura do colonizado, reflectiam todas essas teorias, para justificar a sua presença na colónia. Então, as “sociedades tradicionais”, de “raças inferiores”, tinham apenas “usos e costumes” situados no presente, sem memória do passado nem perspectiva de futuro, porque sociedades ágrafas. Negava-se-lhes qualquer dimensão histórica dos seus valores, das suas culturas; e o próprio “indígena” foi considerado “a-histórico” [...]. A dimensão cultural do ensino passava pela desnaturalização do indígena, negando-lhe os seus próprios valores culturais, o seu saber, e cerceando, pela raiz, o desenvolvimento natural do seu saber-fazer, considerados “selvagens”. Silva Rego, missionário português, antropólogo e consultor do Governo Português Central, ao analisar a “falência” das práticas educativas das massas indígenas por parte das estruturas “mais directamente coloniais”, propunha, nos anos 60-70, que a revitalização da acção civilizadora portuguesa não poderia limitar-se a “imposições de carácter ético e jurídico”, mas devia ser de carácter epistemológico. [...] A finalidade era provocar o abandono do conceito tradicional de comunidade, substituindo-o pelo conceito de comunidade portuguesa, no qual o africano devia sentir-se integrado [GALLO 1988: 78], o que correspondia a retirá-lo do seu universo cultural e do mundo

da vida - este o significado de “destribilizar” -, para o integrar no espaço português (MAZULA, 1995, p. 81).

Na verdade, o moçambicano não tinha uma formação integral porque a educação reservada a indígenas era limitada apenas ao ensino primário rudimentar, em alguns casos ao ensino profissional, bem como o ensino normal, que tinha por finalidade habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares. Havia uma espécie de elitização da educação que poderia estar disponível para os indígenas mediante o processo de conversão em assimilados. O tipo de educação fornecido servia, acima de tudo, ao governo colonial, tanto na vertente política como na cultural, porque preparava os nativos para melhor servir o colonizador e perpetuar seus valores culturais em nome de um tipo de civilização.

Este tipo de educação está intrinsecamente ligado às ideologias *eurocentristas*, que primavam por uma dupla negação em relação ao indígena, nomeadamente a educabilidade e racionalidade humana a todo o africano, e, a sua identidade cultural. Na verdade, esta questão da “educabilidade” do nativo foi sempre objeto de numerosos debates e experiências desde o final do século XIX, frequentemente moldada por argumentos culturalistas e racialistas na sequência do abolicionismo formal. Como afirmamos, numa análise profunda, estas ideologias (eurocentristas) estão ligadas a Immanuel Kant (1724-1804).

Para uma boa compreensão destas ideologias eurocentristas convém explorarmos a dicotomia que reina na forma de pensar kantiano. Por um lado, desenvolveu um pensamento coerente sobre a teoria de conhecimento e uma filosofia de educação que defende a educabilidade do ser humano, por outro, é apologista de uma teoria racial que renega este princípio para os homens da raça negra.

Na sua filosofia de educação, Kant afirma que “o homem é o único ser que precisa de educação” (KANT, 1999, p. 11) para que se torne um ser humano pleno. Refere ainda que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem se não pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 2006, p. 15), o que encontra eco na pressuposição de que é na educação onde o homem é disciplinado a tornar-se culto.

Analisando a perspectiva Kantiana, pode-se inferir que, primeiro, o ser humano é dotado de faculdades mentais que o permitem adquirir conhecimento, que são a sensibilidade e entendimento. Segundo refere, este ser humano é a única criatura que precisa de educação (KANT, 1999, p. 11). À luz da teoria de conhecimento, Kant distingue faculdade receptiva da sensibilidade, através do qual temos intuição, e a faculdade ativa do entendimento, que é a fonte dos conceitos (STRAWSON, 1966, p. 20.). Em outras palavras, o ser humano tem

faculdades que o permitem adquirir conhecimento, e é o ser que precisa de educação para se tornar num homem pleno.

Em Kant, o processo educativo visa o desenvolvimento das capacidades do homem, razão pela qual a educação individual e o desenvolvimento da sociedade são vistas concomitantemente e com uma relação de reciprocidade. Esse desenvolvimento pressupõe um movimento de sair de um estado inferior para um estado superior, de um estado de “menoridade” que “é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2005, p. 63) para o estado de maioridade, que é tomado como o próprio esclarecimento e capacidade de fazer o uso do seu entendimento.

A educação cria condições para que haja o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, onde a pessoa ou sociedade se torna autónoma e esclarecida. Em Kant, a autonomia, o esclarecimento e emancipação são uma conquista reservada para as pessoas que se sujeitam ao processo educativo, que deve ser iniciado desde tenra idade e continua no decorrer da vida.

Em Kant, *A Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, deparamo-nos com a ideia de que a Europa poderá impor uma espécie de norma para o resto da humanidade. Fica, nesta percepção, não apenas o orgulho (europeu), mas também frustrações de outras raças que encontram, na linguagem de Kant, o enaltecimento da raça branca como detentora de todos os impulsos e talentos (KANT, 1990, p. 29). Isto não é senão uma proclamação da superioridade racial dos europeus em relação às outras raças e a inferioridade racial que reduz o negro para menoridade absoluta e permanente.

Embora Kant tenha afirmado “o homem não se pode tornar num verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 2006, p. 15), a sua teoria racial coloca o africano e toda a raça negra numa posição de inferioridade equiparada a uma posição animalésca e selvagem, que mesmo sujeito à educação, não alcançaria posição que se possa equiparar à perfeição europeia.

Pode-se inferir que quando na sua teoria de conhecimento afirma que o ser humano é dotado de faculdades mentais que o permitem adquirir conhecimento (a sensibilidade e entendimento), esta qualidade não se aplica ao homem africano, sendo faculdades reservadas apenas para o ser humano europeu.

Embora a perspectiva da educação kantiana seja criar condições para que haja desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, onde a pessoa ou sociedade se tornam autónomas, esclarecidas e emancipadas, a sua teoria racial revela-se contrária. Seus pressupostos podem ser usados para justificar a necessidade de um tipo de educação diferente para os povos africanos, especialmente porque a ideia da educação de Kant não foi aplicada

aos indígenas, no período colonial, justamente pela pressuposição de que não tinham capacidade para aprimorar a ciência, habilidade reservada a europeus.

Em outras palavras, não se poderia oferecer uma educação que pudesse emancipar o africano porque se acreditava este não ser dotado de faculdades mentais, sensibilidade e entendimento, que o permitissem adquirir conhecimento.

Esta ideologia associa-se também a uma segunda figura filosófica que merece uma atenção especial para uma melhor percepção da gênese e desenvolvimento desta forma de pensar, especialmente porque encarava os africanos como sub-humanos, refiro-me a Hegel (1770-1831) que, na sua obra *Lições Sobre a Filosofia da História Universal*, refere que os africanos não são educáveis, e afirma:

A África não tem interesse histórico próprio, é um local em que os homens vivem na barbárie e no selvagismo, sem se ministrar nenhum ingrediente da civilização. Por mais que retrocedamos a história, acharemos que a África está sempre encerrada no contacto com o resto do mundo, está fechada em si mesma, os africanos são crianças eternas, envoltos na negrura da noite sem a luz da história consciente. A África é até hoje desconhecida e não mantém nenhuma relação com a Europa. De todos estes rasgos, resulta que a característica do negro é ser indomável, sua situação não é suscetível de desenvolvimento e educação, de hoje para sempre, não tem a moralidade, as mais terríveis manifestações da natureza humana estão presentes no africano (HEGEL, 1956, p. 9).

Hegel demonstra que nessa altura, a Europa revelava uma percepção específica da história, que fez com que se relegasse o negro, local, para o mundo irracional, por ser considerado pura e simplesmente não educável e sem capacidade racional como os europeus.

Na nossa leitura desta aceitabilidade de pensamento hegeliano, assumimos a posição de Fage (2010), de que:

Ainda que a influência direta de Hegel na elaboração da história da África tenha sido fraca, a opinião que ele representava foi aceita pela ortodoxia histórica do século XIX. Essa opinião anacrônica e destituída de fundamento ainda hoje não deixa de ter adeptos [...] Por ironia do destino, foi durante a vida de Hegel que os europeus empreenderam a exploração real, moderna e científica da África e começaram assim a lançar os fundamentos de uma avaliação racional da história e das realizações das sociedades africanas. (FAGE, 2010, pp8-9)

Dussel (1993), tomando em consideração estas ideologias eurocentristas alinhadas a Hegel e Kant, desenvolveu um estudo exaustivo sobre relações no mundo, tomando como ponto de partida o ano de 1942. Embora no seu estudo tenha usado a América Latina como

exemplo, a prática colonial descrita na obra aborda a relação que a Europa teve com a África durante todo o período colonial.

No estudo, o autor demonstra que a expedição do ocidente, de 1492, para outros mundos, deveria ter sido uma oportunidade de reconhecimento da diversidade étnica ou cultural “do outro”, porém, o “conquistador” usou esta como uma oportunidade para o encobrimento “do outro”, que passou a ser “negado como outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido [...] como escravo africano” (DUSSEL, 1993, p.44).

São estas ideologias eurocentristas de caris Hegelianas e Kantianas que moldaram a visão colonial e neocolonial, carregadas de um “saber científico” de cunho racista e que serviram de fundamento para a subjugação de povos, daí a origem de políticas que não permitiam a evolução escolar de povos indígenas. Tanto a Igreja (cristã), bem como o Estado colonial português, herdaram e fizeram o uso destas ideologias que prejudicaram o moçambicano nativo, o indígena da época.

O Estado português incumbiu à Igreja Católica a responsabilidade de educar o africano “selvagem”, exclusivamente para melhor servir o seu mestre, o colonizador/conquistador. O objetivo desta educação não era criar condições para que o educando pudesse alcançar uma verdadeira autonomia, esclarecimento e emancipação, mas ser educado para a servitude. O tipo de educação concedida aos nativos era uma mutilação ou genocídio cultural, na medida em que se ensinava as pessoas a ignorar suas identidades culturais a favor da cultura portuguesa, através de um processo de assimilação forçado e sem alternativas.

b) As Missões Educacionais Protestantes

Após a análise do tipo de educação que a Igreja Católica oferecia aos indígenas notou-se que, com Salazar no poder, com a Concordata e o Acordo missionário (1940), à Igreja Católica foi-lhe concedida a exclusiva responsabilidade de educação dos africanos, e todo o tipo de apoio para o cumprimento desta missão.

Este apoio e privilégio não foi concedido às outras confissões religiosas cristãs de caris protestantes, nem às outras que já existiam na nação. Perante este diapasão, é importante analisar a atitude do governo colonial em relação às demais Igrejas (não católicas), e a forma como estas sobreviveram no meio destas políticas vigentes, que regulavam, inclusive, o ensino que as missões destas denominações proporcionavam.

Diversos pesquisadores que estudam a História da Educação em Moçambique, tais como Veiga e Fonseca (2003), Cruz e Silva (2001), Helgesson (1994), entre outros, tendem a concordar que, em muitos casos, o Governo português era hostil às Igrejas Protestantes de uma feição informal, mas muito profunda. Segundo Veiga e Fonseca, “... nem sempre os conflitos se mostram com clara evidência...eles podem estar nas pequenas estratégias cotidianas, nas diversas apropriações de valores, saberes e poderes” (VEIGA e FONSECA, 2003, p. 63).

Apesar desta unanimidade na identificação deste problema da relação hostil entre o estado colonial (que compactuava com a Igreja Católica) e as outras instituições religiosas de caris protestantes, os especialistas divergem na identificação da gênese e das razões desta hostilidade.

Por um lado, temos uma linha que é seguida por Teresa da Cruz e Silva, Professora na Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique, no seu livro *Protestant Churches and the Formation of Political Consciousness in Southern Mozambique (1930–1974)* (2001), que escreve a história da Missão Suíça sob a égide do poder colonial português, e explora o papel da Igreja (Ex-Missão Suíça) na educação das elites nacionalistas. Silva descreve o contexto da oposição católica e portuguesa contra o protestantismo, tomando como base o desenvolvimento das escolas da Missão Suíça e a gradual africanização e “indigenização” de todas as instituições ligadas a esta missão.

No pensamento de Silva (2001) uma das origens da relação hostil deveu-se à teoria da “africanização” adotada pelos protestantes, que não foi bem vista pelo regime político que estava preocupado com a “portugalização” através da educação gerida pela Igreja Católica.

O pensamento anterior é bem patente no seu artigo intitulado *Eduardo Mondlane: Pontos Para uma Periodização da Trajectória de um Nacionalista* (1991), no qual ressalta que a educação oferecida pelo Governo colonial português, através das missões católicas, tinha uma segregação que “não apenas negava o acesso à educação aos nativos, mas também criou regras que proibissem aos moçambicanos qualquer possibilidade de alcançar os níveis mais elevados da educação” (SILVA, 1991, p. 85).

Segundo o autor, do ponto de vista metodológico, enquanto a Igreja Católica Romana trabalhava de mãos dadas com o governo no processo de “portugalização” dos povos nativos, as confissões religiosas protestantes tinham uma tática diferente. Usando a linguagem Helgesson, muitos missionários tinham planos de “enraizar a Igreja e Educação com mais firmeza em Moçambique, indigenizando-as” (Silva apud HELGESSON, 1994, p. 34), transformando a missão estrangeira numa Igreja local.

Por outro lado, Ngoenha (2000) apresenta argumentos mais profundos que refutam completamente o pensamento de Silva (1991). Embora Ngoenha reconheça que como o Governo Português queria ser fiel à Concordata e Acordo missionário de 1940 e 1941 respetivamente, sentiu-se na obrigação de criar uma legislação que restringisse a operação de Igrejas Protestantes em Moçambique. Este pacto não pode ser visto como ponto de partida para se afirmar que o Estado colonial português estava a defender as missões católicas em detrimento das missões protestantes.

Para Ngoenha, “o governo português não era necessariamente católico. Se suscita, subvenciona e defende as missões católicas, apenas porque elas podem ajudá-los a atingir os objetivos coloniais a que ele se fixara” (NGOENHA, 2000, p. 64). Portanto, é falacioso “pensar que o governo colonial favorece a priori qualquer confissão religiosa. Ele defende simplesmente o poder colonial português e só na medida em que certas missões e certo tipo de missiologia podem favorecer a colonização é que esta favorecia” (NGOENHA, 2000, p. 65).

Com esta análise, fica evidente que a Concordata e o Acordo Missionário não devem ser vistos como ponto de partida para esta relação, mas sim, um meio através do qual o Governo português poderia materializar o seu plano colonizador. Assim sendo, qual seria a génese desta hostilidade entre o governo colonial português e as missões educativas de carácter protestante?

Ngoenha rebate, citando o Diário de Notícias de 19 de fevereiro de 1881, ao referir que “o documento da fundação da junta geral das missões afirma que ‘a Itália, França, a Alemanha e a Inglaterra protegem e desenvolvem ativamente as Missões como um fator de civilização e de influência política” (NGOENHA, 2000, p. 64).

Fica claro, segundo Ngoenha, que o Estado português desenvolveu estas relações hostis com as Missões cristãs protestantes por questões políticas, uma vez que muitas delas eram oriundas de países concorrentes no processo de colonização de África, descartando assim a ideia de que estes eram hostilizados por causa do seu método de africanização e indigenização, avançada por Helgesson e Silva.

Independentemente da génese desta hostilidade, o importante é notar que segundo Ngoenha, primeiro, o governo colonial recorreu à Igreja Católica como braço no processo da colonização, e esta hegemonia católica fez com que houvesse uma relação intrínseca entre evangelização e educação. Segundo, o sistema educativo fornecido pela educação colonial-missionária estava ao desfavor dos nativos, e não respondia aos imperativos internos dos moçambicanos, mas sim, aos de luta colonial vindos do exterior, de criar e ter a certeza da dominação colonial do moçambicano (NGOENHA, 2000, p. 77).

Portanto, mesmo as medidas que as Missões católicas tomaram nas suas relações com o indígena, estavam alinhadas ao processo de colonização/dominação, a Igreja (Católica) apenas fez o uso para a expansão eclesiástica, que também favorecia o colonizador. Por exemplo, já se disse que a educação indígena estava sob responsabilidade da Igreja Católica, e, por isso, passou a ser imperativo que os alunos fossem batizados (ao catolicismo) como condição para que passassem no chamado exame do ensino rudimentar.

A Igreja Católica sempre usou esse método para converter pessoas ao catolicismo, misturando-se assim a fé e o sistema de educação. Além disso, como os exames dos *indígenas* eram conduzidos e controlados por padres Católicos, a Igreja Católica tinha o controlo do desenvolvimento social e económico de qualquer comunidade nativa.

Tomando em consideração o pensamento de Ngoenha, é óbvio que as Missões protestantes e católicas eram ambas colonialistas e as relações hostis que existiram entre elas eram apenas conflitos entre distintos “colonialismos” (NGOENHA 2000, p. 126-130). As Missões católicas apenas ganharam espaço porque as outras confissões religiosas protestantes estavam ligadas às outras potências concorrentes no processo de colonização. Em outras palavras, nenhuma destas Missões tinha o objetivo de fornecer uma educação que pudesse libertar ou emancipar os moçambicanos, pois estas, tinham laços políticos com os países das suas origens, e que eram também colonizadores em África.

Mesmo os países que não tinham colónias, as suas missões estavam carregadas destas ideologias eurocentristas muito bem representadas por Kant e Hegel. Portanto, se os protestantes tomaram medidas “suaves” na sua relação com o “indígena” é porque estavam cientes do maior adversário e da sua hegemonia, a Igreja Católica.

Deste modo, concordamos com a análise de Ngoenha porque a mesma traz uma nova leitura dos factos. Como afirma Le Goff (2003), “há uma historicidade da história que implica o movimento que liga uma prática interpretativa a uma práxis social” (LE GOFF, 2003, p. 19). Ngoenha foi capaz de perceber que a génese das relações hostis na era colonial era de carácter político e que todas as escolas das Missões eram parte do processo da colonização.

Em outras palavras, Ngoenha critica os factos históricos apresentados por Teresa e Silva, e trouxe à tona realidades que muitos historiadores da educação moçambicana negligenciavam. Isto está alinhado à afirmação de Le Goff, (2003) de que “a crítica da noção de facto histórico tem, além disso, provocado o reconhecimento de ‘realidades’ históricas negligenciadas por muito tempo pelos historiadores” (LE GOFF, 2003, p. 7).

Perante este diapasão, podemos inferir que o sistema de educação colonial moçambicana não visava desenvolver o africano nem responder as necessidades

socioeconómicas dos moçambicanos nativos, mas facilitar uma gestão dos interesses administrativos e imperialistas. Os programas educacionais e curriculares eram selecionados e desenhados com base nos interesses coloniais, ignorando qualquer realidade histórica e cultural do educando indígena.

Taimo (2010) descreve este cenário de forma mais clara, ao afirmar que:

[...] não era possível olhar para os objetivos coloniais em relação à educação como aquelas que iriam dar rumo ao desenvolvimento das colónias. Se entendemos que a educação constitui 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, pois a missão da Igreja assim como do Estado, não é “formar doutores” somente ensiná-los e ler e contar (TAIMO 2010, p.72).

Portanto, toda a educação missionária, encarregue de gerir o processo da educação indígena, deve ser visto de forma crítica, evidentemente por ser eurocêntrica e que impunha várias limitações aos povos nativos. Como já se afirmou, todo o conteúdo da educação no período, desde a escravatura transatlântica, não ofereceu nenhuma possibilidade de esclarecimento aos indígenas porque era uma educação contaminada por um “viés” racial e colonizador.

No geral, os missionários carregavam consigo mais do que uma visão religiosa. Também incorporaram novas formas de compreender a diferença sociocultural e, de diferentes maneiras, promoveram um conjunto complexo e multifacetado de pressupostos comumente associados à ideia de “missão civilizadora”. Além disso, promoveram frequentemente um conceito de “educação através do trabalho”, misturado com argumentos de suposta preguiça e ociosidade africana, que governaram a perspectiva europeia sobre as populações africanas durante todo o tempo colonial.

1.3 A gênese e o desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique

Após uma breve análise das condições em que o Ensino Superior emergiu em África, e as condições sociopolíticas que caracterizaram o sistema de educação colonial em Moçambique, neste trecho a seguir vamos analisar a gênese e o desenvolvimento da educação superior nacional, tomando em consideração as várias transformações pelas quais passou este subsistema sistema de ensino.

Para uma melhor percepção das metamorfoses, é importante lembrar que, segundo Ndlovu-Gatsheni (2017), a educação superior em África no geral passou por três genealogias:

primeiro, a educação superior pré-colonial indígena, referindo-se à tradição intelectual do vale do Nilo, tradições intelectuais afro-arábicos, bem como as tradições intelectuais das cosmogonias pré-coloniais de Mali-Songhai–Ghana Timbuktu, que, juntas produziram o conhecimento da África pré-colonial. A segunda fase refere-se à abertura de universidades em África como Campus satélite das instituições de Educação Superior da metrópole e a terceira, à luta por universidades africanas, enraizadas nas culturas e no clima intelectual africano.

Esta tríade genealógica de Ndlovu-Gatsheni descreve exatamente a realidade pela qual passou o Ensino Superior em Moçambique. A educação superior pré-colonial indígena em Moçambique não se difere das outras regiões de África, conforme discutido anteriormente. Para a presente análise do Ensino Superior em Moçambique, tomaremos como ponto de partida o segundo estágio da genealogia, caracterizado pela abertura de universidades em África como Campus satélite das instituições de Educação Superior da metrópole.

A razão da nossa escolha tem a ver com o facto de ter sido neste momento em que começamos a ter uma instituição formal de Ensino Superior, cuja história caminha lado-a-lado com a História de Moçambique, e, de certa forma, influenciou o futuro deste tipo de ensino. Em seguida, passaremos para a terceira fase, que se caracteriza pela busca de uma universidade tipicamente moçambicana, enraizada na cultura e no clima intelectual local.

A análise da terceira fase será dividida em duas subunidades, sendo a primeira referente àquela que toma a fase da independência como ponto de partida, discorrendo todo o período dos primeiros anos da independência, caracterizados por uma guerra de desestabilização, até ao início da década 90. A segunda parte do início da década 90 até ao ano 2020. A razão desta subdivisão está intrinsecamente ligada à adoção da nova Constituição da República, em 1990, que marcou uma profunda mudança no rumo da nova história do país em todas as vertentes.

Na arena política, é na década 90 que se abre espaço para a introdução da democracia multipartidária; na área económica cria-se a liberalização da economia, que, por sua vez, abre espaço para a intervenção de investidores singulares/privados em várias vertentes, incluindo na área da educação. Estas mudanças económicas, trouxeram novas dinâmicas e desafios para a história do Ensino Superior, o que obrigou à criação da primeira Lei do Ensino Superior, a Lei nº 1/93, de junho. É esta lei que abre uma nova página na história do Ensino Superior em Moçambique, porque permite, pela primeira vez, a criação de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

1.4 Criação da IES como campus satélite das IES da metrópole

Na história de Moçambique independente, a educação sempre foi um direito reconhecido pela Constituição, mas o acesso a este direito fundamental teve sempre vários condicionamentos, e muitos viram-no penhorado. É importante lembrar que Moçambique é um país que conquistou a sua independência em 1975, e, historicamente, ligado a Portugal, país colonizador.

Até à independência, o sistema educacional ainda seguia o padrão português, situação que veio a mudar depois da independência nacional e trouxe várias transformações na área de educação, tendo sido a mais marcante a criação do Sistema Nacional da Educação através da Lei nº 4/83.

Como afirmamos, a política educacional portuguesa nas colónias africanas era paralela à francesa, na medida em que também acreditava na noção de que o Ensino Superior deveria ser reservado apenas para uma elite de assimilados, e que deveria ser fornecido em Portugal para garantir a autenticidade.

Segundo Lulat (2005), esta política “combinava com as circunstâncias do governo colonial português que era relativamente pobre em recursos e que, além disso, tinha uma longa história de negligenciar a educação de seu próprio povo em Portugal” (LULAT, 2005, p. 344).

Tomando como base esta afirmação de Lulat (2005), podemos inferir que é esta negligência que se aplicou para os povos indígenas nas colónias, dando prioridade aos descendentes da metrópole e assimilados.

No que se refere ao Ensino Superior, esta negligência é notada porque até ao início da década 60 não existia nenhuma instituição em quase todas as colónias portuguesas em África. Foi somente em 1962 que foram fundadas duas Instituições de Ensino Superior que se tornariam, em 1968, a Universidade de Luanda, em Angola, e a Universidade de Lourenço Marques, em Moçambique.

O Ensino Superior (ES) em Moçambique começa com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM), fundada a 21 de Agosto de 1962, através do Decreto nº 44.530, a mesma que, posteriormente, passa à Universidade de Lourenço Marques (ULM), através do Decreto-Lei 43799 de 1968.

Nas condições normais deveria considerar-se a criação desta instituição do Ensino Superior como algo benéfico para Moçambique e para todos os moçambicanos. Porém, vários académicos notam que a mesma foi criada com um carácter segregacionista e quase inacessível para os moçambicanos.

Taimo (2010) nota, de forma lastimável, que a “criação dos estudos gerais universitários poderia ser vista 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” (TAIMO, 2010, p. 78).

Na mesma linha de pensamento, Lulat (2005) descreve que, de uma população estudantil de 540 na Universidade de Lourenço Marques, em 1966, apenas um estudante era um africano moçambicano (LULAT, 2005, p.344), numa realidade em que a maioria era população nativa.

Esta é uma evidência de que as IES criadas nas colónias portuguesas não visavam responder às necessidades educativas dos moçambicanos, mas atender, principalmente, aos filhos dos colonos portugueses, e uma minoria que aceitasse negar a sua identidade cultural através da assimilação, um processo característico adotado pelo sistema colonial português.

Importa salientar que esta discriminação não começava no nível superior, era um sistema todo de ensino que não preparava o nativo para ter acesso ao Ensino Superior. Esta única instituição de ES é criada dentro deste ambiente discriminatório, que vedava o acesso à educação liceal e superior aos indígenas.

Como afirmamos antes, este carácter discriminatório tem os seus alicerces no tipo de pensamento eurocêntrico próprio da filosofia hegeliana e kantiana, que negava a humanidade plena ao africano, o local, o nativo.

Descrevendo a política discriminatória no sistema educacional colonial, Taimo (2010) afirma que “o ensino secundário tinha poucos africanos e, conseqüentemente, a entrada ao Ensino Superior obedecera à mesma lógica de privilegiar assimilados, filhos de colonos e filhos de indianos, por exemplo.

De 280 alunos matriculados no primeiro ano de funcionamento dos Estudos Gerais, o número de moçambicanos (africanos negros) não chegava a uma dúzia [...]” (TAIMO, 2010, P.78).

PIEPIORKA (2020), no seu artigo intitulado *Exploring “Socialist Solidarity” in Higher Education: East German Advisors in Post-Independence Mozambique (1975–1992)*, tendo em conta esta baixa representação dos nativos no ES, apresenta dados incríveis:

No que diz respeito à sub-representação no Ensino Superior, é importante notar que, embora em 1970 cerca de 98% da população de Moçambique fosse de origem africana, em 1975 apenas 1-2% dos estudantes universitários eram africanos. Tais números ilustram o acesso desigual ao Ensino Superior que existia durante o período colonial, resultando numa grave falta de quadros moçambicanos com qualificações académicas e técnicas (PIEPIORKA, 2020).

Porém, com o advento da independência em 1975, a ULM passou à Universidade Eduardo Mondlane (UEM), aquela que é a mais antiga instituição de Ensino Superior no país.

Esta conversão da ULM para UEM é que marca o início do terceiro estágio conforme a genealogia que Ndlovu-Gatsheni (2017), no qual há uma luta por uma universidade africana, enraizada na cultura, clima e realidade intelectual africana.

1.4.1 Transformação da 1ª IES em Universidade localizada

O processo de conversão do ponto de vista político pode ter sido fácil, mas a transformação foi difícil, e muitas vezes, sinuoso. Com toda razão, o processo não foi fácil porque é neste momento que podemos afirmar que Moçambique como nação desenha uma IES com base nas necessidades e realidade do povo nativo. Para uma boa análise dos esforços locais neste processo de transmutação da única universidade com carácter mimético na metrópole, é importante realçar que existiram duas fases que merecem um destaque especial.

A primeira fase começa logo no período da independência até ao fim do monopartidarismo e início da liberalização da economia na década 90. A segunda toma como ponto de partida a introdução da constituição de 1990, descrendo por todo processo da emergência das IES privadas até o tempo presente. Nas duas fases, a nossa análise estará mais voltada aos aspetos sociopolíticos que influenciaram no desenvolvimento histórico do Ensino Superior moçambicano, e que foram determinantes na criação do modelo e tipo de ensino que o país tem.

a) Da independência até o início da década 90

Depois de se alcançar a independência política, era imperioso que se transformasse a única IES existente para que pudesse responder às exigências da nova realidade, deixando de ser eurocêntrica para que passasse a ser verdadeiramente moçambicana, enraizada na cultura e no clima intelectual local, que responde as exigências sociopolíticas do momento e do local onde se encontra.

A necessidade desta transformação faz-se sentir logo depois de se conquistar a independência, e o eco desta necessidade lê-se no discurso do primeiro presidente do Moçambique independente, Samora Machel (1976), com o título “A classe trabalhadora deve exercer o poder na frente da ciência e da cultura”, que foi proferido durante as celebrações do 1º de Maio de 1976. Coincidentemente, as celebrações do 1º de Maio foram realizadas em jeito

de (re)fundação³ da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), e no seu discurso, o então presidente deixa claro que esta única IES deve assumir:

[...] 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 [...] (MACHEL, 1976, p. 35-36).

Com este discurso presidencial, fica clara a necessidade de uma transformação da universidade em todas as vertentes, marcando-se uma nova era no que concerne ao papel do Ensino Superior em Moçambique. O presidente e a sociedade em geral estavam cientes de que, conquanto o país tenha alcançado a independência política, alcançar a autonomia sobre as instituições herdadas do colonialismo não seria fácil nos estágios iniciais, pior numa instituição académica que até àquele momento estava reservada para uma minoria privilegiada.

De entre vários desafios neste processo transformativo, há três elementos que merecem uma atenção especial: o primeiro elemento é que o novo Governo de Moçambique independente, que herdou instituições coloniais que não nutriam a confiança popular, pois eram encaradas como instrumentos de dominação que não estavam a serviço dos nativos, senão de uma pequena elite de assimilados e portugueses.

A visão cética descrita aplica-se também pela forma como a única universidade era vista pelos moçambicanos. No discurso presidencial a que nos referimos anteriormente naquele estabelecimento de Ensino Superior, “Samora Machel discorreu sobre o carácter elitista e o facto de aquela instituição ter sempre preparado filhos da classe dominante, colonialista; o fato de o conhecimento e a ciência que ali adquiriam ser para a dominação dos moçambicanos” (TAIMO, 2010, p. 116).

O segundo elemento resultante do primeiro é que, na época da independência havia poucos funcionários nativos com formação para assumir responsabilidades profissionais nessas instituições deixadas pelo colono, incluindo na única instituição de Ensino Superior. Consequentemente, no processo de transformação colonial para a independência, a única instituição de Ensino Superior deveria reinventar-se e, ao mesmo tempo, assumir múltiplas responsabilidades impostas pela nova realidade. Este segundo elemento foi agudizado pelo

³ (Re)fundação no sentido de que, embora seja uma universidade antiga, passa a ter nova designação e novo papel nesta sociedade Moçambique independente.

êxodo de quase todo o pessoal qualificado, pois se viu na obrigação de deixar o país e regressar para sua terra.

A título ilustrativo:

[...] até 1976, cerca de 200.000 a 250.000 cidadãos portugueses deixaram o país, resultando em uma perda dramática de experiência e conhecimento técnico na administração e economia do jovem estado-nação. Consequentemente, a falta de funcionários e funcionários locais tornou-se um grande problema para o processo de construção do Estado após a independência, e um obstáculo fundamental para o desenvolvimento próspero previsto pela FRELIMO (PIEPIORKA, 2020).

Este êxodo afetou a única universidade que existia, num momento em que esta deveria servir de solução formativa para o desenvolvimento da força humana que pudesse responder à demanda emergente. Usando a linguagem de Piepiorka (2020), “enquanto a UEM tinha a responsabilidade de formar quadros nacionais com níveis universitários, a própria universidade sofria de uma grave falta de pessoal acadêmico.”

O terceiro desafio está relacionado ao papel da universidade naquele momento histórico. Em geral, o papel da educação em qualquer nação, especialmente do Ensino Superior, deve ser definido e analisado no âmbito das estratégias de desenvolvimento adoptado nesse local e no ambiente que caracteriza as dinâmicas do país. Obviamente, do ponto de vista político, a nação moçambicana estava engajada no processo da descolonização, procurando corrigir os erros e as injustiças do período colonial, e tomar medidas para o alcance do desenvolvimento socioeconómico.

Visualizando o ambiente político e o papel da universidade em Moçambique após a independência nacional, Rosário (2013) refere que “no regime de partido único, estabelecido pela FRELIMO, em 1975, o papel da universidade estava claramente definido em função das opções ideológicas, políticas e estratégicas que o Estado moçambicano popular adotou.” Com isto, torna-se evidente que para além das dificuldades arroladas, a única universidade pública em funcionamento no país sofreu uma pressão ideológica e política adotada na perspectiva de formação do novo Estado.

Com esta última dificuldade de carácter político-ideológico, a universidade não poderia desempenhar um papel normal de universidade como é moralmente conhecido, o de “produção do pensamento, o sentido de autonomia, a defesa do direito à liberdade de opinião e expressão, pois que esses valores podiam minar o sentido patriótico definido pela Revolução, desviando as atenções das pessoas para as questões consideradas burguesas.” (ROSÁRIO, 2013). É por isso que o tipo de educação que a UEM fornecia tinha como objetivo garantir um

desenvolvimento global do país, mas na perspectiva socialista, e produzir quadros bem formados na esfera política, cultural e ideológica (PIEPIORKA, 2020).

Apesar das várias dificuldades impostas por responsabilidades multifacetadas, é esta universidade que serviu de base para a emergências do Ensino Superior em Moçambique e, igualmente, auxiliou na busca de respostas aos problemas da sociedade da época.

Segundo Clark (1983), o papel que as IES desempenharam ao longo do tempo sempre foi moldado pela dinâmica sociopolítica e económica entre a tríade estado, mercado e a *oligarquia* académica (CLARK, 1983, p. 137). Podemos, deste modo, afirmar categoricamente que na única IES pública nacional é apenas depois da independência que começámos a assistir uma interação entre os académicos e o Estado, em busca de soluções para colmatar os problemas da sociedade/mercado. A interação desta tríade (Académicos, Universidade e Comunidade) era inexistente no período colonial, e se existia era imperfeita, pelo facto de a IES constituir uma imposição de ideologia imperialista.

Esta situação “monouniversitária” permaneceu por um longo período e só conheceu o seu término 10 anos após a independência nacional, quando se criou a Universidade Pedagógica, na época Instituto Superior Pedagógico (1985), e o Instituto Superior de Relações Internacionais (1986) ⁴. Embora estas duas novas Instituições de Ensino Superior sejam públicas e tenham sido criadas com objetivos claros, formação de professores e diplomatas, “[...] o número de estudantes matriculados cresceu de 1442, em 1984, para 3194, em 1989. Este cenário também se observou em relação aos graduados que, de 121 em 1984, passaram para 238, em 1989 e, em 1989, 19 moçambicanos foram formados fora do país no nível de Doutoramento.” (COSSA et al, 2019, p. 4)

O mesmo que acontecia na era monouniversitária vai prevalecer na era da tríade institucional, as três IES continuam como veículos de transmissão do poder político, responsáveis pela conversão e interpretação da ideologia em programa e ação. Por outras palavras, assumimos que apesar do aumento do número, as IES continuaram intrinsecamente ligadas, e até certo ponto dependentes, das estruturas políticas vigentes. Alguns analistas de Ensino Superior moçambicano como é o caso de Langa (2015) e Rosário (2013) concordam que naquela época era impossível imaginar uma pesquisa científica autónoma, elemento crucial para uma IES hodierna.

⁴ O Instituto Superior Pedagógico (ISP), actualmente Universidade Pedagógica (UP), foi criado por via do Despacho Ministerial nº73/85, do Ministério da Educação e foi a primeira Universidade Pública a estabelecer um Campus fora da capital do país, em 1989.

É importante realçar que desde a independência nacional a este período, o país seguia uma ideologia política monopartidária, em que a construção da nova nação era determinada a nível do poder político vigente. As IES, como outros órgãos da administração pública estavam sujeitas a uma estrita obediência na execução das medidas e decisões tomadas pelo Gabinete Político. Essas orientações respondem a uma concepção autoritária da organização e funcionamento das instituições de ES e, mais amplamente, do Estado.

Afirmamos, anteriormente, que nos primeiros anos da independência, o Ensino Superior moçambicano enfrentou várias dificuldades, uma delas era de carácter político-ideológico da nação, que tinha uma orientação de punho socialista. Mas, a nível regional, a nação estava numa situação complicada por causa do seu apoio aos movimentos de libertação da África do Sul e do Zimbabué, que provocaram a ira da então Rodésia e do Governo sul-africano.

Estes aspectos todos criaram condições para a emergência e financiamento da guerra levada a cabo pela RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana). As primeiras três IES tiveram que enfrentar os desafios do desenvolvimento, por um lado, e por outro, a guerra civil que iniciou logo após a independência nacional.

Falando da guerra, é importante realçar que foi um período caracterizado por um banho de sangue de selvageria e crueldade inimagináveis, perpetrado, principalmente, pelos rebeldes, nas suas tentativas de tornar o país ingovernável. As principais vítimas eram civis inocentes, mulheres e crianças, muitas vezes mutilados, torturados e massacrados.

Brück (1998) faz um estudo exaustivo sobre os efeitos socioeconômicos da guerra, e apresenta dados assustadores. Por exemplo, o autor usa os dados indicados na tabela abaixo como evidência da crueldade que as crianças viveram e/ou cometeram durante a guerra.

Quadro 1 – Amostra de crianças com experiência de guerra

Experiência de guerra	Porcentagem
Presenciaram violência física e/ou tortura	88
Presenciaram assassinatos	77
Serviram de guardas na Renamo	75
Raptadas às famílias.	64
Presenciaram violações ou abusos sexuais	63
Fisicamente violentadas ou torturadas	51
Presenciaram a morte de membros da família	37
Treinadas para combate	28
Admitiram terem sido violadas	16
Admitiram terem matado	9
Sofreram ferimentos permanentes	7

Quadro 1 - Amostra constituída por 504 crianças entre os 6 e 15 anos na altura das experiências de guerra, originárias de sete províncias diferentes, todas residentes em áreas afetadas pela guerra. Dados compilados entre 1989-1990.

Fonte: Brück apud Boofhby, Uptom et al. (1991), p. 21.

Fazemos a questão de mencionar esta guerra dada a escala e duração do banho de sangue e destruição de infraestruturas na era pós-independência, fator que pode ter determinado a lentidão no desenvolvimento do ES em Moçambique, dados os impactos do avanço da guerra, que determinaram a deterioração da economia nacional e a limitação apenas nos maiores centros urbanos da ação das três IES públicas, em Maputo, Beira e Nampula.

Este conflito armado prolongou-se até à assinatura do Acordo Geral de Paz (AGP) em 1992, depois da adoção de uma nova constituição, em 1990. Mas, convém notar que a década 90 serve de referência porque foi o período no qual passamos a notar mudanças drásticas na arena política, social e económica do país, como reflexo das aberturas que a então nova constituição trouxe.

Porém, é deveras importante realçar que a alteração da constituição foi resultado de vários eventos e acontecimentos (que fazem parte da discussão a seguir) cujo o ápice foi a alteração da constituição, a mesma que marcou o início de grandes mudanças no rumo da história do país em todas as vertentes, incluindo a história do Ensino Superior.

b) A liberalização económica e o seu impacto no Ensino Superior moçambicano.

Para podermos analisar os efeitos dessas mudanças decorrentes do fim da guerra e da adoção da nova Constituição de 1990, é deveras importante realçar que vários fatores precipitaram na tomada da decisão. Por um lado, depois da independência nacional, o país seguia um modelo de governo socialista, com grande apoio de Cuba, Alemanha do Leste (RDA) e da URSS.

Sobre esta relação, Masseko (2019) afirma:

Com a última Guerra Mundial (1939-1945), houve duas grandes esferas de influência, a capitalista e a socialista, o que designou-se como Guerra Fria (1947-1991) para os países hegemônicos, e para os “periféricos” como os países africanos, asiáticos e latino-americanos, foi uma genuína “guerra quente”, o que se justifica nos golpes de Estado, manifestações populares e guerras sangrentas em quase todos os países que tinham optado pela via de desenvolvimento socialista, como é o caso da Coreia do Norte, Vietname, Nicarágua, Angola, Moçambique. A Guerra Fria representou um autêntico duelo/desafio para os que tinham o apoio da União Soviética, pois eram vistos como regimes autoritários e não democráticos. Aliás, é por isso que alguns atores políticos em Moçambique, principalmente os partidos da oposição, preferem tratar o último conflito armado como guerra da democracia. Apesar das várias denominações – guerra da democracia; guerra de desestabilização, guerra civil; guerra entre irmãos; e na maioria das hipóteses, Guerra dos 16 anos; o certo é que foi muito cruel para os moçambicanos, com a perda de vidas humanas irreparáveis, e com

a destruição de infraestruturas sociais e económicas gerando danos incalculáveis (MASSEKO, 2019).

A reunificação da Alemanha, a 3 de outubro de 1990 e o desmoronamento do bloco soviético, a 16 dezembro de 1991, forçaram a mudança das relações de dependência de Moçambique com o mundo em geral, passando a incluir outros países da Europa e EUA. Esta mudança não foi só para Moçambique, mas para vários países que seguiam a mesma ideologia governativa.

Masseko (2019) descreve esta mudança de forma mais clara e sucinta ao afirmar que “terminada a Guerra Fria, com a queda da União Soviética, considerada o baluarte do comunismo, os ventos democráticos voltaram a soprar para todos os cantos do continente, mesmo onde outrora soprara com menor intensidade [...]”.

Porém, além da mudança acima descrita, há o outro lado da moeda, a realidade interna do país. Era imperioso estabelecer negociações com a RENAMO, para que a nação pudesse estar em paz, facto que obrigou a abandonar-se o regime monopartidário e o socialismo por completo, passando a aceitar-se o multipartidarismo e o regime democrático.

Estes dois eventos foram marcantes na história do país e inspiraram várias mudanças em todas as esferas da vida do povo moçambicano. Vários foram os estudos que realçam as implicações desta mudança constitucional, que colocou Moçambique numa transmutação sociopolítica de cariz socialista para uma democracia neoliberal orientada ao mercado (MACAMO, 2002; LANGA, 2010).

Entre os vários académicos que estudam o impacto da constituição de 1990 na visa sociopolítica e económica do país, NGOENHA (2004) faz uma análise aberta e contundente ao afirmar que a Constituição de 1990 marca o início da segunda República, muito bem diferente da primeira.

Segundo ele:

[...] a natureza do Estado moçambicano da segunda República é radicalmente diferente da natureza do Estado da primeira República. Na primeira República, os fautores e os executores da política estatal conheciam exactamente o lugar de cada um e o que tinham que fazer. Podemos dizer que o Estado moçambicano, pela sua natureza libertária e socialista era, não direi providencialista, mas distributiva. O papel de cada funcionário no aparelho do Estado, desde o ministro até ao servente de uma escola primária, era estar ao serviço do que se acreditava ser o interesse dos moçambicanos [...] (NGOENHA, 2004, p. 98-99).

Enquanto a primeira República era caracterizada pela sua “PAN presença” nos assuntos da sociedade, a segunda assume uma posição contrária, caracterizada pela “ausência” do

Estado nas preocupações da sociedade. Usando a linguagem própria do autor, “as populações não sentem no Estado, desde as instâncias mais elevadas até ao sergente de uma escola ou de um hospital [...] O Estado ficou «dólar-crático». Tudo se faz em função do rendimento, do ganho, das mordomias” (NGOENHA, 2004, p101).

Como se pode notar, esta mudança da Constituição afetou toda a estrutura da vida da nação em todas as vertentes, através da transmutação do eixo que gravitava no bem-estar de toda a sociedade, passando a colocar o rendimento monetário como centro do eixo gravitacional.

É justamente esta mudança radical que fez com que:

[...] no decorrer da primeira legislatura, o elemento paz, sem nunca perder a sua importância e primordialidade, foi rapidamente igualado, e mesmo ultrapassado pelos imperativos económicos ligados às mudanças radicais que se operaram na gestão do país e na sua organização social. O período da primeira legislatura foi marcado pela inversão da tendência económica de natureza distributiva e planificada e de toda a dimensão social que a acompanhava, para uma orientação individualista, concorrencial e toda a dimensão de violência social e de competitividade que a caracteriza. Isso trouxe consigo uma mudança radical, não só na organização económica, mas também na estrutura social e relacional entre os cidadãos (NGOENHA, 2004, p. 97).

Portanto, podemos inferir que, com a adoção da nova Constituição da República, em 1990, na arena política abre-se um espaço para a introdução da democracia multipartidária; na área económica cria-se a liberalização da economia, que abre espaço para a intervenção de investidores singulares/privados em todas as áreas, incluindo na educação. Com isto, afirmamos que a educação também fica aberta a este fenómeno de *dolarização*, na medida em que, o sector privado que tivesse meios e interesse poderia investir nesta área.

Esta abertura está patente no nº 3, do Artigo 52 da Constituição de 1990, em que se afirma uma abertura à possibilidade da existência de um “[...] ensino ministrado pelas coletividades e outras entidades [...]”, “sujeito ao controlo do Estado.” Em outras palavras, fica evidente que, na segunda República, o Estado perde parte da sua natureza libertária, socialista, e distributiva, passando a ser um “Estado controlador”.

É com base no artigo supracitado que se faz o reajuste do quadro geral do sistema educativo, alterando as disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de março, o que abriu espaço para a lei nº 6/92, de 6 de maio. De entre as várias alterações, a mais profunda para o presente estudo aparece descrita na alínea b) do artigo 1º da lei nº 6/92, de 6 de maio: “O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo”.

Numa análise da génese desta alteração, Taimo (2010) defende um posicionamento alinhado à ideia de Ngoenha (2004), ao afirmar que “o que estava a ser inaugurado por esta lei era conformá-la a uma realidade de economia de mercado” (TAIMO, 2010, p. 152).

Este reajuste da lei nº 6/92, de 6 de maio, acontece num momento em que não havia uma lei específica para o Ensino Superior porque este nível era tratado como uma subunidade do Sistema Nacional de Educação (SNE), o que quer dizer que estamos perante uma grande alteração na história da educação em Moçambique pós-independência, especialmente depois das nacionalizações, visto que, com este processo, os hospitais e escolas das missões foram revertidas a favor do Estado moçambicano.

Por outras palavras, desde a independência até ao advento da constituição de 90, não havia propriedade privada, tudo pertencia ao Estado. No que tange à educação, neste período o estado era o único provedor e assumia todas as responsabilidades apesar das limitações impostas pela realidade económica de então.

Todavia, a introdução da nova Lei do SNE foi uma viragem tremenda para os moçambicanos e para o processo educativo moçambicano em geral. Um ano depois desta grande viragem, cria-se, pela primeira vez, uma lei específica para o ES, a lei nº 1/93, de 24 de junho. Mas, esta também continuou intrinsecamente alinhada à lei nº 6/92, de 6 de maio, especialmente no que concerne à afirmação da participação de entidades empresariais e privadas no processo educativo.

Esta mudança trouxe novas dinâmicas e desafios na história do ensino neste país da Pérola do Índico. Para o Ensino Superior, podemos notar dois resultados imediatos, por um lado, o Estado redobrou os seus esforços em providenciar oportunidades de Ensino Superior para os moçambicanos, e, por outro, emergem novas instituições privadas de nível superior pela primeira vez na história da nação. Posto isto, podemos inferir que com o advento da liberalização da economia e o fim da guerra civil houve mudanças e desafios que colocaram à prova a habilidade de o governo controlar e deter a hegemonia/monopólio do sistema educativo.

Quadro 2 – Instituições de Ensino Superior, dez anos depois da 1ª lei do ES

IES	Instituição	Data de Criação	Diploma Legal de Criação
	Universidade Eduardo Mondlane	1962	Decreto-Lei n.º 44 530, de 21 de agosto de 1962
	Universidade Pedagógica	1985	Diploma n.º 73/85, de 25 de abril

	Instituto Superior de Relações Internacionais (actualmente UJC ⁵)	1986	Decreto n.º 1/86 de 5 de fevereiro
	Academia de Ciências Policiais	1999	Decreto n.º 24/99 de 18 de maio, 1 série n.º 19, 4º suplemento
	Instituto Superior de Ciências da Saúde	2003	Decreto n.º 47/03, de 18 de novembro
	Academia Militar	2003	Decreto n.º 62/2003, de 24 de dezembro
Privadas	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	1996	Decreto n.º 46/96, de 5 de novembro
	Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	1999	Decreto n.º 32/99 de 4 de junho
	Universidade Politécnica A Politécnica	1995	Decreto n.º 44/95 de 13 de setembro
	Universidade Mussa Bin Bique (UMBB)	1998	Decreto n.º 13/98 de 17 de março
	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	1995	Decreto n.º 43/95 de 14 de setembro
	Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	2002	Decreto n.º 42/2002 de 26 de dezembro

Fonte: <https://www.mctes.gov.mz/alvaras-das-ies/>

Quando se introduz a primeira lei do ES (lei n.º 1/93) o país contava com apenas três IES, todas públicas. Mas, como se pode notar no Quadro 1, dez anos após a introdução da primeira lei do ES, há a emergência de três novas instituições públicas e seis privadas, totalizando 12 (doze) IES.

Este crescimento, de certo modo exacerbado do número de Instituições de Ensino Superior, está ligado intrinsecamente ao aumento do número de estudantes que tiveram acesso a este subsistema de ensino. Por exemplo, segundo o MEC (2005) em Moçambique, em 1989, havia um total abaixo de 5.000 (cinco mil) estudantes matriculados no Ensino Superior, mas, em 2004, já se registavam mais de 20.000 (vinte mil) estudantes. Os dados apresentados no Quadro 2 são referentes a um pequeno intervalo do período em estudo, escolhido apenas para demonstrar a subida galopante do número de instituições superiores, de tal maneira que até 2010 o país já contava com mais de 81.000 (oitenta e um mil) estudantes no nível superior (MINED, 2010).

Este *boom* de IES e a grande procura de serviços fornecidos obrigou que se revisitasse a lei para acomodar às exigências do progresso nesta área. É por isso que houve a alteração que originou a lei n.º 5/2003, de 21 de janeiro, que introduz aspetos relacionados à qualidade e controlo. A última e a mais recente é a lei n.º 27/2009, de 29 de setembro, que ainda está em vigor.

⁵ Esta mudança foi possível através do decreto N.º 85/2018, de 26 de Dezembro.

Perante este cenário de um rápido crescimento do ES em Moçambique, há académicos que acreditam que o ES moçambicano é um exemplo típico de um processo de expansão e crescimento mais rápido da África subsaariana (LANGA, 2010).

Com base no exposto, pode-se afirmar que desde a década de 90, o Ensino Superior em Moçambique passou por um processo de transformação marcado por dois elementos essenciais: uma expansão e aumento do número de instituições provedoras, tanto públicas como privadas. Na tentativa de se ajustar às novas condições políticas e económicas, as universidades públicas expandiram-se do ponto de vista geográfico e foram introduzidos vários cursos de regime pós-laboral, cujos critérios de acesso incluem o pagamento de mensalidades por parte dos estudantes.

Portanto, para além da emergência das Universidades Privadas, há um novo fenómeno nas Universidades Públicas que é a busca de fontes alternativas de financiamento incluindo a cobrança de mensalidades a estudantes que aderem aos cursos lecionados em regime pós-laboral, fenómeno a ser discutido posteriormente.

Nesta fase, importa salientar dois aspetos importantes na história do Ensino Superior: primeiro, o Ensino Superior moçambicano não foge à regra postulada por Kerr (1995), segundo a qual as Instituições de Ensino Superior não devem ter objetivos e propósitos prescritos, comuns e pré-determinados.

A ideia de uma universidade depende do avanço socioeconómico e político de uma sociedade, pois, o Ensino Superior tem a característica principal de se transformar em conformidade com as situações de mudança (KERR, 1995, p .65). O ES moçambicano sofreu transmutações em função do seu papel em cada momento histórico, e conseguiu-se reinventar para responder à demanda de todos os acontecimentos sociopolíticos e económicos.

Em segundo lugar, depois da década 90, os desdobramentos do processo da reforma do Ensino Superior no Estado moçambicano, especialmente no campo das políticas de acesso e expansão do Ensino Superior, remetem-nos a pensar na possível ligação com “o movimento global que tem privilegiado instituições de natureza mercantil e reconfigurado as finalidades e os modelos de universidade” (DIAS SOBRINHO, 2014).

Esta visão corrobora, por um lado, as ideias de Ngoenha (2004), que caracteriza o período da liberalização da economia como *dólar-crático*, e por outro, Tambe et al. (2019), Gonçalves (2018) e Langa (2010), que assumem a influência do movimento neoliberal nos processos da reforma do Ensino Superior moçambicano depois da década 90.

1.5 O desenvolvimento do Ensino Superior moçambicano e o desafio de financiamento.

A sociedade moçambicana sempre enfrentou dificuldades no que concerne ao acesso à educação superior. Como afirmamos antes, no tempo colonial as políticas privilegiavam uma minoria composta por pessoas de raça branca e assimilados. Porém, depois da independência houve a situação da guerra que não permitiu acesso facilitado às poucas universidades que existiam nos maiores centros urbanos.

Com o fim da guerra civil houve uma busca massiva do Ensino Superior por parte da população, e o estado por reconhecer que este é um direito, tentou expandir e massificar o acesso por todo o país, assumindo a sua responsabilidade de provedor e viabilizador do ensino para o seu povo. Entretanto, esta massificação acontece em um momento que o estado não possui recursos para responder cabalmente a estes movimentos, daí a iniciativa de cursos pós-laborais, cujo objetivo principal era de responder a demanda pela educação, especialmente a busca deste tipo de educação por aqueles que não tiveram acesso durante a idade escolar. Porém, como o andar do tempo adicionou-se um segundo objetivo, o de trazer receitas para as instituições públicas de Ensino Superior e servir de um rendimento extra que pode contribuir para as receitas do Estado.

A problemática de financiamento para as IES não é uma realidade estranha, tem acontecido em várias partes do mundo, tanto nas universidades públicas assim como nas privadas. Por exemplo, segundo Santos (2005), na Europa “a universidade pública tem tido, em geral, poder para reduzir o âmbito da descapitalização ao mesmo tempo que tem desenvolvido a capacidade para gerar receitas próprias através do mercado. O êxito desta estratégia depende em boa medida do poder da universidade pública e seus aliados políticos para impedir a emergência significativa do mercado das universidades privadas” (SANTOS, 2005, pp. 12-13).

Na realidade Moçambicana não foi possível nem foi necessário “impedir a emergência significativa do mercado das universidades privadas” por dois motivos. Primeiro, porque a nação precisava de liberalizar o acesso ao ensino que, por muitos anos era condicionado. Em segundo lugar, do ponto de vista de desenvolvimento logo após a guerra dos 16 anos, a qualificação da força de trabalho era um imperativo para o país.

Ao analisar a história de educação superior em Moçambique, podemos inferir que na realidade moçambicana as instituições públicas e privadas de Ensino Superior tinham uma dupla relação. Por um lado, eram concorrentes, porque operam no mesmo espaço geográfico

com o mesmo público-alvo que pudesse pagar as mensalidades. Por outro lado, são parceiras no sentido em que ambos respondem às necessidades do povo, da busca por uma educação superior no país.

Além da dupla relação entre as IES públicas e privadas descrita, se analisarmos o processo do desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique depois da independência nacional, podemos notar que há um paralelismo com a realidade que Santos (2005) descreve ao afirmar que o desenvolvimento do ensino universitário nos países centrais, nos trinta ou quarenta anos depois da segunda guerra mundial, assentou, por um lado, nos êxitos da luta social pelo direito à educação, traduzida na exigência da democratização do acesso à universidade, e, por outro lado, nos imperativos da economia que exigia uma maior qualificação da mão de obra nos sectores-chave da indústria (SANTOS, 2005, p. 14).

A citação descreve exatamente o que aconteceu em Moçambique. Depois de anos de colonização, em que ao nativo era-lhe vedado o acesso ao Ensino Superior, seguido pelos dezasseis anos de guerra de desestabilização que também dificultava a expansão da educação superior, a população estava com sede de usufruir da educação como um direito negado por séculos. Com a introdução da economia de mercado, havia uma necessidade de preparar os quadros para que pudessem responder aos “imperativos da economia que exigia uma maior qualificação da mão de obra” (SANTOS, 2005, p. 14).

Foi na tentativa de responder a estas exigências (do mercado) que, as IES públicas introduziram vários cursos que funcionam como se de Universidades Privadas se tratasse, os chamados “cursos pós-laborais” mesmo quando fossem ministrados no período laboral. Segundo Gonçalves (2018) os cursos pós-laborais foram introduzidos nas universidades públicas no ano 2000 na UEM e 2005 na Universidade Pedagógica, referindo a cursos que eram oferecidos maioritariamente no período noturno e conferiam o grau de Licenciatura.

A introdução destes cursos em regime pós-laboral nas universidades públicas e a explosão das universidades privadas, criou condições para a transmutação de critérios de acesso ao Ensino Superior, passando a incluir a capacidade financeira, transformando a educação num produto (comercial) e não mais como direito fundamental.

Académicos nacionais como Tambe et al (2019) e Gonçalves (2018) analisam este fenómeno e acham que esta realidade e suas consequências estão intrinsecamente relacionadas à ideia de desinvestimento nas políticas do Estado, especialmente no que se refere aos sectores sociais (saúde, educação, e segurança social).

Derek Bok, no primeiro capítulo do seu livro com o título *Universities in the marketplace: the commercialization of higher education*, procura definir a comercialização do

Ensino Superior e explora possíveis causas que contribuíram para que tal atitude aumentasse dentro dos esforços das universidades na realidade americana.

Logo no início do capítulo, o autor apresenta uma definição simples da comercialização do Ensino Superior, afirmando que são os “esforços que a universidade faz para lucrar com o ensino, pesquisa e outras atividades” (BOK, 2003, p.3). Em seguida, o autor desdobra-se na discussão sobre possíveis causas da comercialização e afirma que, na realidade americana há múltiplas causas que contribuem para o surgimento e aumento da comercialização do Ensino Superior (BOK, 2003, p. 15), e algumas delas são: “a crescente influência do mercado em toda a sociedade” (BOK, 2003, pp. 4-5) e a “redução do financiamento do governo para o sector de Ensino Superior” (BOK, 2003, p. 8).

Para o caso de Moçambique podemos concordar com a ideia de desinvestimento estatal no sentido de que o estado não tinha condições de responder a demanda da educação em um período em que havia tendência de expansão e massificação. Este processo de massificação refere-se ao fenómeno da crescente popularidade de fazer aderir aos cursos ou programas de nível superior, facto que criou condições para o aumento das despesas financeiras no orçamento público, numa situação em que o próprio orçamento do estado ainda dependia do financiamento externo.

A incapacidade do Estado em prover a ES gerou dois cenários afirmados anteriormente. Por um lado, as IES públicas começaram a procurar formas de arrecadar receitas através da “venda” de seus serviços, e, por outro, o sector privado aproveita-se desta fragilidade para oferecer serviços educacionais apenas para quem pudesse pagar. Se esta asserção for correta, então podemos inferir que estamos perante uma grande influência de ideologias neoliberais, que agem de forma subtil, indireta, e exercem o seu poder na nossa sociedade, não de forma coerciva, mas de forma persuasiva.

Como veremos no capítulo seguinte, é um tipo de poder que se apresenta camuflado com um poder que parece ter espaço para mais mediação, e atua como se não estivesse contra o projeto do outro, enquanto na realidade traz uma dominação forte que compromete o futuro de muitos. Portanto, para contextualizar essas ideologias, é necessário um breve panorama de toda a perspectiva neoliberal, desde a sua génese, desenvolvimento e/ou expansão e a forma como a sociedade encarrou estas ideologias.

SEGUNDO CAPÍTULO

O NEOLIBERALISMO E A GÊNESE DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Depois da análise feita sobre o historial da educação superior em Moçambique, ficou evidente que a educação superior está navegando em águas turvas, especialmente depois das transmutações económicas que conheceram uma viragem acentuada no limiar da década 90. Como tem acontecido em muitos outros países, para responder às exigências destas crises económicas, Moçambique procurou assistência financeira de nações desenvolvidas e instituições financeiras internacionais, principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Devemos lembrar que a relação entre Moçambique e estas duas instituições financeiras internacionais acima mencionadas teve o seu início na década 80, e começam a se fazer sentir com a introdução do programa de reabilitação económica (PRE). Porém, de forma genérica, como parte das condições para a referida assistência, estas instituições financeiras estabeleceram um conjunto de políticas (“ajustes estruturais”) que os governos que pedem assistência deveriam seguir. Segundo Apple (2000), estas políticas foram desenhadas com base em princípios neoliberais, que pedem a retirada do Estado da administração de recursos públicos para promover a justiça social e sua substituição por soluções baseadas no mercado.

Estas organizações multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional dominaram, e continuam a dominar, quando se trata da assistência ao desenvolvimento de muitos países em via de desenvolvimento, como é o caso de Moçambique. Depois do fim da viragem político-económico que conheceu o seu epicentro na década 90, estas organizações foram os principais arquitetos das políticas de ajustamento estrutural.

Harvey (2008) estabelece uma forte ligação entre estas instituições financeiras internacionais e o neoliberalismo ao afirmar que

os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos "bancos de idéias"), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemónico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas

interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. (HARVEY, 2008, P.2 grifos do autor)

No geral, o FMI e o Banco Mundial foram criados em 1944 após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de ajudar a reconstruir as instalações e equipamentos destruídos pela guerra. Pretendia-se também ajudar a melhorar o estado das infraestruturas e dos projetos essenciais nas economias em desenvolvimento através da concessão de crédito, a médio e longo prazo, sem taxa de juros ou relativamente baixas. Mais tarde, o Banco Mundial transformou-se numa organização que concede empréstimos a todos os países que precisam para o crescimento e desenvolvimento da economia. Na maioria dos casos, estes empréstimos concedidos às nações em via de desenvolvimento.

Para o caso específico do Banco Mundial, o seu principal objetivo é de

“eliminar a pobreza e aumentar a prosperidade das comunidades mais pobres, ajudando a criar um crescimento económico sustentável, os meios mais seguros para se sair da pobreza, investindo nas pessoas através do acesso a cuidados de saúde, educação, água e saneamento e energia, construindo resiliência a choques e ameaças que pode reverter décadas de progresso” (BANCO MUNDIAL, 2018).

O Fundo Monetário Internacional (FMI) foi criado em 1944, em Bretton Woods, o com o objetivo de ajudar as nações no equilíbrio de pagamentos e na resolução de disputas monetárias e cambiais. O FMI funciona como um centro global para a partilha de conhecimentos sobre questões financeiras e económicas, e ajuda na resolução de questões relacionadas com financiamento e programas de desenvolvimento. Por vários anos o FMI desempenhou um papel muito importante na operacionalização de políticas nacionais, de modo a contribuírem de forma eficaz no desenvolvimento dos seus respetivos países.

Na verdade, as ações do FMI na partilha de conhecimentos concentram-se mais no financiamento do sector público, na definição de políticas e estratégias monetárias e financeiras, nas políticas legislativas, estatísticas e quadros macroeconómicos. O FMI serve mais para assessoria nas áreas de políticas que ajudam a estabilizar as economias e a promover o crescimento económico.

Dada a sua natureza, estas e outras organizações internacionais estabeleceram parcerias com vários países, com intuito de ajuda-los a desenvolver as suas economias. No entanto, em vários países a ação destas organizações é vista com muita suspeita. Por exemplo, olhando para a realidade moçambicana, na sua tese de doutorado, Pedro Guiliche faz uma análise sobre a cooperação do Banco Mundial na área de educação superior moçambicana, e nota que:

“instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional encabeçaram programas estratégicos ligados à nova gestão pública em países em via de desenvolvimento. Foi assim que na década de 1990, a nova governação pública tornou-se componente-chave dos programas de ajuste estrutural promovidos por essas organizações que consideraram que, para que as medidas de estabilidade macroeconómicas que prescreveram aos países sejam eficazes, elas deveriam ser combinadas com uma escolha pública e abordagem gerencial da reforma do sector público” (Guiliche, 2021, p.111).

Portanto, podemos inferir que as ideologias neoliberais entraram em Moçambique de forma subtil e sorrateira, apresentando-se como “teorias das práticas políticas e económicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor atendido pela libertação das liberdades e habilidades empreendedoras individuais [...]” (HARVEY, 2008, P.2), que enfatizam fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio. O papel do Estado é facilitar e criar um ambiente adequado a tais práticas.

Esta ideia remete-nos ao pensamento hobbesiano sobre o homem livre, “[...] aquele que, naquelas coisas que graças a sua força e engenho é capaz de fazer, não é impedido de fazer o que tem vontade de fazer.” (HOBBS, 2002, p. 129). Nesta ótica, o Estado deve garantir a qualidade e a integridade do dinheiro, estabelecer as estruturas militares, de defesa, policiais e legais e as funções necessárias para garantir os direitos de propriedade privada e garantir, pela força, se necessário, o funcionamento adequado dos mercados.

Foi com base na intervenção dessas políticas em Moçambique que, na área da educação em geral, houve necessidade da intervenção da oferta privada de ensino em todos os níveis e a diversificação do financiamento para a educação superior pública. Portanto, devido a essas políticas neoliberais, a educação superior moçambicana enfrentou e continua a enfrentar grandes desafios que nos obrigam a nos juntarmos aos esforços para perceber sua génese, o desenvolvimento e a forma como este fenómeno atua.

Ao abordar este assunto, tendo em conta a realidade nacional, Ngoenha (2013) sublinha que:

...não pode ser compreendida fora das metamorfoses da actual economia-mundo, e por isso mesmo, necessitamos de utensílios teóricos explicativos para entendermos o fenómeno que temos em frente. Em segundo lugar, é necessário fazer uma recensão mínima das terapias sociais que os vários campos de saber prospectam para ajudar a humanidade, e, por conseguinte, também Moçambique, a fazer frente e mesmo a pôr cobro ao que se tem tornado numa verdadeira pandemia global. (NGOENHA, 2013, p. 84)

Portanto, nos passos subsequentes vamos explorar vários “utensílios teóricos” que acreditamos que são capazes de nos ajudar a perceber o fenómeno neoliberal como uma realidade presente na nossa sociedade, e procurar trazer as várias possibilidades terapêuticas que podem ser

adotadas para minimizar os efeitos na sociedade moçambicana, especialmente na área de educação superior.

2.1 O Neoliberalismo: da conceitualização aos desafios nas sociedades hodiernas

Embora as características dos sistemas de educação superior sejam determinadas por vários elementos endógenos de cada nação, há várias forças exógenas de carácter mundial que influenciam e sujeitam a educação superior a transmutações no que concerne à natureza e propósitos. Para Scott (2006), uma dessas forças é o neoliberalismo. Portanto, é deveras importante abordarmos a questão do neoliberalismo justamente por esta estar intrinsecamente ligada as várias mudanças que afetam a área da educação, incluindo o subsistema de educação superior.

No limiar da década 2000, Christian Laval faz um estudo sobre a relação que o neoliberalismo tem com a educação, e estabelece uma relação forte entre a transformação das políticas de acesso à educação com as ideologias neoliberais. Laval (2004) faz uma previsão sobre a inserção dessa ideologia no cenário mundial, ao assumir que:

A Escola neoliberal é ainda uma tendência, não uma realidade consumada. No entanto, mesmo que se trate de previsão, essa hipótese é necessária para a análise das transformações que vem acontecendo. Ela nos permite trazer a luz e relacionar mudanças e políticas concretas, deduzir o sentido de práticas e políticas a priori díspares [...] (LAVAL, 2004, p. 25).

Justamente porque Laval (2004) corrobora com esta ideia de que é necessário uma análise das transformações que vem acontecendo, e porque reconhecemos que há muitas maneiras pelas quais o termo neoliberalismo tem sido usado para analisar sua influência nas várias estruturas da vida na sociedade, incluindo na educação superior, nas próximas laudas nos propomos analisar a terminologia deste conceito, a génese, desenvolvimento e a forma como o mundo encara esta realidade da presença de ideologias neoliberais na sociedade.

Santomé (2003) deixa claro que há necessidade de se estudar o neoliberalismo e as suas ideologias porque, “O cinismo com que essas ideologias são apresentadas como salvadoras do mundo e o desespero que geram naqueles que sofrem as suas consequências deve ser analisado e compreendido; é indispensável pesquisar as suas implicações em relação à formação das sociedades do presente e do futuro” (SANTOMÉ, 2003, p. 9).

Para uma melhor percepção do conceito, preferimos trazer uma abordagem triádica, que inclui a percepção filosófica de Foucault, a abordagem expansionista-geográfico de David

Harvey, e abordagem sociológica de Bordieu. A nossa escolha destas três abordagens é precisamente porque permitem olhar para a génese, o seu desenvolvimento ou expansão do ponto de vista geográfico espacial, e o impacto/resistência nas sociedades hodiernas.

2.1.1 A Perspectiva Filosófica do Neoliberalismo

A perspectiva filosófica do neoliberalismo toma primazia justamente porque o trabalho da filosofia é de “perguntar sobre a essência dos fenómenos da natureza, da sociedade e do pensamento, ou seja, sobre a sua génese, as suas condições de existência e sobre tudo as possibilidades de sua inteligibilidade e ou interpretação crítica” (CASTIANO, 2018, p. 17). Portanto, é nossa expectativa trazer a conceitualização filosófica do termo neoliberalismo e a interpretação crítica que pode ser feita sobre este fenómeno.

Dentro desta perspectiva escolhemos o pensamento de Michel Foucault (1926–1984) por esse ter sido o “primeiro a analisar o neoliberalismo a partir de uma perspectiva filosófica no contexto de debate sobre a pós-modernidade” (CASTIANO, 2018, p. 115). Porém, ao analisar o pensamento neoliberal de Foucault, convém notar a inexistência de publicações que versam sobre este tema de uma forma sistemática. Como nota Laval (2020), “não há (...) um livro de Foucault sobre neoliberalismo, nem mesmo uma exposição sistemática, mas um conjunto de análises dispersas por cursos e entrevistas” (LAVAl, 2020, p. 35). Portanto, para extrair o seu pensamento sobre o neoliberalismo recorreremos ao Nascimento da Biopolítica (2008).

Mas antes de nos aprofundarmos do entendimento de Foucault sobre o nascimento da Biopolítica, convém lembrar que no seu *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings* (1980a), Foucault apresenta argumentos sobre a relação entre o poder e conhecimento, que podem servir de base para a nossa compreensão da forma como o neoliberalismo atua. Ora, na vida cotidiana há uma tendência de se pensar que estes dois termos são separados, sendo um termo político e o outro epistemológico.⁶

Para Foucault (1980), o poder e o conhecimento estão indissociavelmente ligados, de modo que não faz sentido falar de um sem o outro. Assim, poder e conhecimento estão reunidos num único conceito, que ele chama de “poder/conhecimento” (FOUCAULT, 1980a, p. 233).

Mas, afinal o que é poder e o que é conhecimento segundo este filósofo? Analisando os seus escritos podemos notar que, na verdade, o que ele sempre descreveu foi a natureza do

⁶ O termo conhecimento muitas vezes tem um carácter epistemológico quando está relacionado com o domínio da verdade, ou quando trata assuntos de carácter pedagógico.

poder na sociedade, que é completamente diferente do tratamento convencional do poder que se concentra em indivíduos poderosos e instituições repressivas. O autor olha para o poder como um conjunto de mecanismos muito mais penetrantes e insidiosos pelos quais o poder atinge a própria essência dos indivíduos, toca seus corpos e se insere em suas ações e atitudes, seus discursos, processos de aprendizagem e vida cotidiana (FOUCAULT, 1980a, p. 186).

É justamente aqui onde se estabelece a maior contribuição de Foucault porque:

Normalmente se entende por poder a seguinte relação causal: o poder do **ego** é a causa que gera no **alter**, contra sua vontade, um determinado comportamento. Ele é que faz o **ego** capaz de impor **suas** decisões sem precisar levar em consideração o **alter**. Com isso, a liberdade do **alter** é limitada pelo poder do ego. O alter sofre a vontade do ego como algo alheio a ele. (HAN, 2019, p. 9 – **grifos do autor**)

Foucault encara o poder de forma diferente a esta descrita acima, pois, nesta citação, o poder se manifesta nas relações hierárquicas entre o subordinado e o seu superior. Foucault (1980a) traz uma nova percepção do poder, aquele que se manifesta nas relações cotidianas e tem um impacto direto na nossa forma de pensar e agir. Em Foucault o poder não significa apenas relações de poder de cima para baixo, como é visto na relação entre um monarca (rei ou rainha) e seus súditos, um poder coercivo no qual o ego se impõe sobre o alter. As relações de poder, para Foucault, podem ser de baixo para cima, laterais, sobrepostos ou mesmo bidirecionais, alcançando assim todas as esferas da vida cotidiana do indivíduo e da sociedade.

Se analisarmos o funcionamento das Instituições de Ensino Superior nas sociedades hodiernas, tomando como base a linha de pensamento de Foucault, podemos inferir que existem relações laterais (ou colaterais) de poder que não fazem parte da estrutura hierárquica, mas que têm um impacto profundo nas decisões, tanto no nível de uma instituição educacional particular, quanto globalmente. Esta questão de poder não-hierárquico é deveras importante justamente porque determina a forma de ser e de atuação das instituições e do ser humano, mas de forma sutil e indireta.

Han (2019) estabelece uma nítida diferença entre estes dois tipos de poderes acima referidos:

O modelo da coerção não faz jus à complexidade do poder. O poder como coerção consiste em impor suas próprias decisões **contra** a vontade do outro. Ele demonstra uma capacidade muito pequena de mediação. **Ego e alter** agem antagonicamente um em relação ao outro. O **ego** não encontra nenhum acolhimento na **alma do alter**. Em contrapartida, contém mais mediação aquele poder que atua não **contra** o projecto do outro, mas a partir **dele**. Um poder maior é, assim, o que forma o futuro do outro, e não o que bloqueia. Em vez de proceder contra uma determinada ação do **alter**, ele influencia, adapta ou persuade as condições prévias da ação do **alter** de tal modo que sua decisão corresponde à vontade do **ego de livre-vontade**, sem qualquer objeção.

Sem exercer o poder, o poderoso toma seu lugar na alma do outro. (HAN, 2019, p.13 – **Grifos do autor**)

Uma das maiores contribuições de Foucault nesta questão do poder é que presta maior atenção a este tipo de poder que “influencia, adapta ou persuade as condições prévias da ação do *alter* de tal modo que sua decisão corresponde à vontade do ego de livre-vontade, sem qualquer objeção. Sem exercer o poder, o poderoso toma seu lugar na alma do outro” (HAN, 2019, p. 13 – grifos do autor). Coincidentemente, o neoliberalismo exerce o mesmo tipo de poder aqui descrito, se apresenta camuflado com um poder que parece ter espaço para mais mediação e atua como se não estivesse contra o projeto do outro, enquanto na realidade traz uma dominação forte que compromete o futuro de muitos.

Quase todas as investigações de Foucault (sobre prisões, escolas, quartéis, hospitais, fábricas, cidades, famílias e outras formas organizadas de vida social) possuem profundas implicações para a compreensão deste tipo de poder que tem um controle social dos nossos corpos e nossas mentes, mas que nos domina de tal modo que controla a vida dos fracos e cria condições para a supremacia dos fortes apenas.

No que concerne ao conhecimento, Foucault acredita que este só é possível e ocorre apenas dentro de uma vasta rede ou sistema de relações de poder que permite o reconhecimento do tal conhecimento como valioso e útil (FOUCAULT, 1980a, p. 116), e que cria condições para que tal conhecimento seja produzido e reconhecido. Esta convicção é notável nas instituições de ensino, especialmente na área de pesquisa. O conhecimento científico que é produzido é, geralmente, resultado do financiamento proveniente das grandes corporações ou governos, que trazem consigo o seu poder nas relações com as instituições de pesquisa.

Na verdade, todos os sistemas de poder, sejam governamentais, acadêmicos, culturais, corporativos ou científicos, são todos sustentados por uma complexa rede de convicções aceites como “conhecimento” por pessoas de vários níveis e funções dentro de qualquer contexto institucional particular. É justamente por isso que, quando falamos de poder ou conhecimento, de acordo com Foucault, estamos realmente lidando com poder/conhecimento como uma única e vasta teia de relações de poder e sistemas de conhecimento, a maioria dos quais são implícitos, e muitas vezes não despertam atenção dentro da sociedade, contexto ou instituição em particular (FOUCAULT, 1980a, p.116).

Esta ideia de relação poder/conhecimento é de extrema importância para o nosso estudo porque nos remete a um tipo de relações de poder implícito, que muitas vezes não desperta atenção dentro da sociedade. Esta descrição nos remete à forma como o neoliberalismo atua na sociedade. Pois, as ideologias neoliberais atuam de forma sutil para o enfraquecimento do

Estado e a redução drástica da intervenção estatal nas questões da economia. É um tipo de poder não hierárquico, mas que joga um papel determinante na vida da sociedade ou instituições.

Em suma, em *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings (1980a)* nota-se uma dupla tendência de Foucault. Por um lado, queria identificar os efeitos políticos da verdade e como eles foram produzidos historicamente. Por outro, queria analisar os regimes de verdade: as condições que permitiam fazer declarações verdadeiras sobre a governança ou a economia.

É justamente por essa razão que o neoliberalismo deve ser entendido como um regime distinto da verdade: pois, sua ontologia política forma as condições para fazer julgamentos políticos razoáveis no mundo de hoje (FOUCAULT, 1980a, p. 117-118). Adicionalmente, o neoliberalismo carrega consigo um tipo de poder que não desperta atenção daqueles que são vítimas. Pelo contrário, de forma sutil convence-os a pensarem positivamente sobre ele, quando, na verdade, não é senão um mal destruidor na sociedade.

a) A Biopolítica e o Neoliberalismo

Depois de se ter aferido a relação entre o poder e o conhecimento, passemos, então, ao Nascimento da Biopolítica (2008), no qual Foucault busca perceber os mecanismos de poder ou história de *governamentalidade*. Na verdade, estamos perante uma coleção de aulas dadas no Collège de France entre os anos 1978 e 1979. É justamente este tipo de investigações ou estudos históricos sobre as artes de governar que levou Foucault ao estudo das diversas correntes liberais. Uma coisa importante que devemos notar é que, embora a intenção fosse de falar sobre a biopolítica, nestas aulas ele acaba tratando várias questões que emanam da sua leitura da realidade do seu tempo. Por exemplo, logo no início da sua aula de 7 de março de 1979, tenta justificar-se dizendo que:

gostaria de lhes garantir que, apesar de tudo, eu tinha a intenção, no começo, de lhes falar de biopolítica, mas, sendo as coisas como são, acabei me alongando, me alongando talvez demais, sobre o neoliberalismo, e ainda por cima o neoliberalismo em sua forma alemã. Tenho, porém, de me explicar um pouco, diante de vocês, sabre, digamos, essa inflexão na orientação que eu queria dar a este curso. (FOUCAULT, 2008, p. 257)

A citação revela, claramente, que a trajetória intelectual de Foucault é única, não apenas na sua riqueza, mas também na forma como demonstra ser flexível no modo de analisar a realidade do seu tempo. A sua versatilidade é notável pela forma como evoluiu constantemente

e foi capaz de conceituar e até mesmo antecipar os problemas de seu tempo. Com uma leitura minuciosa de quase todas as suas obras podemos presumir que em quase todas ele incorpora (embora se distanciando) o espírito de sua época, entra em diálogo muito produtivo com as suas próprias convicções como se delas fosse companheiro de viagem, não para uma festa, mas para um tempo que se encontrava em turbulência intelectual.

É justamente por causa disso que, embora o título seja o Nascimento da Biopolítica, sente-se obrigado a falar sobre o neoliberalismo como algo que está na eminência de apoquentar a sociedade. Usando a linguagem do autor, afirma que era imperioso olharmos para o “neoliberalismo do qual nós somos contemporâneos e no qual nós estamos, de facto implicados” (FOUCAULT, 2008 p.139).

Ora, se incluirmos o Nascimento da Biopolítica (2008) na estrutura genealógica de todos os seus escritos, vamos notar que, na verdade, ao investigar a biopolítica o objectivo principal de Foucault era de pesquisar “as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado e as práticas a partir das quais elas se formam” (FOUCAULT, 1984, p. 17). É por isso que Foucault menciona o termo biopolítica pela primeira vez em outubro de 1974 (FOUCAULT, 1994). Sem desenvolver o seu significado, apresenta uma definição elaborada mais tarde, em 1976, no primeiro volume de A História da Sexualidade, no qual a “biopolítica” descreve a regulação e o controlo das populações.

É nessa obra que, em complemento às disciplinas centradas no corpo individual, e em contraste com a soberania punitiva, Foucault explica que a biopolítica promove e sustenta positivamente a vida de uma população por meio da aplicação de conhecimentos técnicos. Nas suas próprias palavras, assume que: “pela primeira vez na história, sem dúvida, a existência biopolítica se refletiu em existência política; [...] parte dela passou para o campo de controle do conhecimento e na esfera da intervenção do poder” (FOUCAULT, 1980b, p. 142).

Portanto, o nascimento da Biopolítica não deve ser entendido como um texto isolado, mas como continuidade de um pensamento iniciado anteriormente. É nessa perspectiva que se enquadra a discussão sobre o liberalismo e o neoliberalismo. O primeiro era visto como uma teoria política, ideologia ou ponto de vista teórico sobre a modernidade e o segundo é visto como práticas, modos reflexivos de ação e formas especiais de racionalizar a governação.

Para Foucault (2008), o neoliberalismo é diferente do padrão disciplinar governamental hierárquico, baseado no princípio da razão do estado e no conhecimento mais antigo e nas técnicas de ordenação incorporadas nas ciências de políticas e nas ciências do estado (FOUCAULT, 2008, p. 297), “[...] o neoliberalismo é uma racionalidade, e como tal, tende a

estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.17).

Esta articulação foucaultiana sobre o neoliberalismo toma como ponto de partida a realidade do seu próprio país, perpassando pelo ordoliberalismo alemão e seus precedentes clássicos, para depois entrar no neoliberalismo norte-americano tomando o Becker⁷ como referência, o qual o autor apelidou de “o mais radical dos neoliberais Americanos. (FOUCAULT, 2008, p. 367).

O estudioso francês constata que o neoliberalismo como arte governante surge por meio de uma série de rupturas e deslocamentos do liberalismo clássico. No pensamento de Foucault o neoliberalismo veio mudar a forma de pensar do liberalismo clássico, em que o mercado deixa de ser a base da economia (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 33), mas sim a concorrência e o capital humano. Em outras palavras, a base da economia será uma sociedade onde os homens são livres e podem concorrer livremente. Portanto, nos passos seguintes passaremos a analisar estes dois elementos para melhor perceber a articulação do Foucault.

b) A concorrência

A essência do neoliberalismo carrega consigo a ideia da concorrência. Pois, o neoliberalismo pode ser visto como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 17).

Como afirmamos anteriormente, isto marca uma ruptura entre o liberalismo clássico e nova forma de pensar. Pois, enquanto no liberalismo clássico o mercado é regido por leis naturais e pode funcionar sem a intervenção do estado, no neoliberalismo a concorrência não é um dado natural porque não funciona naturalmente se a sociedade for deixada a sua própria sorte.

⁷ Seu nome completo é **Gary Stanley Becker** (1930-2014), um economista americano que aplicou métodos econômicos aos aspectos de comportamento humano, que antes eram considerados de domínio exclusivo da sociologia, criminologia e demografia. Na sua aula de 14 de Março de 1979 no Collège de France, Foucault apresenta uma leitura da teoria de Becker e a relação que esta tem com o neoliberalismo americano. No geral, nas suas aulas no *Collège de France* em 1979 com o título o Nascimento da Biopolítica, Michel Foucault discute e analisa a teoria econômica do crime e punição, escrita por Gary Becker, e publicado originalmente em *The Journal of Political Economy* em 1968, com o título *Crime and Punishment: An Economic Approach*.

No pensamento de Foucault (2008), é importante que se tenha a ação governamental na sociedade para que a concorrência seja de forma ideal, “é necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado. E, nessa medida, vocês veem que a relação definida pelo liberalismo do Séc. XVIII é inteiramente invertida” (FOUCAULT, 2008, p.165).

O estado deve atuar como regulador, que garante a concorrência econômica porque, embora a concorrência possa ser vista como um ideal que emana do mercado, não é algo que o mercado poderá salvaguardar se for deixado que aconteça de forma natural como o liberalismo clássico pensava. O mercado “livre” precisa que o estado atue como seu legislador tanto quanto o estado “liberal” precisa que o mercado lhe forneça disciplina.

É justamente por causa disso que o neoliberalismo ganhou interesse no pensamento deste filósofo francês, e o considera como forma de governo. Nas palavras de Laval, o objetivo de Foucault ao tratar do neoliberalismo em seu curso sobre o nascimento da biopolítica seria apresentar “uma forma de governo das populações através dos mecanismos de regulação da conduta individual, consistindo em construir o meio social como um *mercado*” (LAVAL, 2020, p. 82).

Importa lembrar que governo neste sentido é bem diferente de governo estatal sobre os governados, mas sim o modo como se dão as relações entre os indivíduos na sociedade e entre os indivíduos com os governantes. Usando a linguagem própria de Foucault, governo “trata-se, e claro, não da instituição ‘governo’, mas da atividade que consiste em reger a conduta dos homens num quadro e com instrumentos estatais [...]” (FOUCAULT, 2008, p.432).

Se se considerar a concorrência como base da interação social que deve ser regulado pelo estado, faz sentido que as outras instituições e esferas de existência sejam também governadas de forma a torná-las competitivas. Por isso, dentre as várias funções do estado neoliberal, leitores de Foucault tais como DARDOT e LAVAL (2016) e CERNY (1990), acham que duas são de maior relevância: Primeiro, o estado neoliberal deve garantir que a concorrência e a dinâmica concorrencial penetrem em todas as vertentes da vida social, incluindo aquelas que são resistentes aos valores e etos empresariais, como universidades, e inculcar nas pessoas o respeito pela competição em geral (DARDOT & LAVAL, 2016).

Além do mais, cada indivíduo é exortado a se tornar “um empreendedor de si mesmo”, e aprender e treinar adequadamente, para um posicionamento ideal no mercado (FOUCAULT, 2008, p. 226). Em segundo lugar, as próprias instituições governamentais devem ser reimaginadas de acordo com os princípios competitivos sempre que possível, reduzindo o poder de monopólio do estado por meio da terceirização e buscando fazer da “competitividade nacional” (CERNY, 1990) uma teleologia vagamente definida de todas as políticas.

Olhando para a gênese do próprio neoliberalismo, podemos notar dois aspectos antagônicos de extrema importância. Por um lado, o neoliberalismo coloca em prática uma política de sociedade na qual se acredita que a concorrência pode se dar da melhor maneira possível, mediante a regulação do estado. Mas, por outro lado, em alguns casos a intervenção do estado só pode atrapalhar para que a concorrência aconteça de melhor forma, como é o caso da política do bem-estar adotado pela Alemanha e EUA como forma de compensar as perdas após a 2ª Guerra Mundial, e para gerar igualdade de qualidade de consumo, compensar nos riscos de perda de emprego ou perante problemas de saúde (FOUCAULT, 2008, p. 112 e 298).

Portanto, na gênese do próprio neoliberalismo fica claro que as políticas de igualdade de consumo, e todas as políticas do bem-estar não são bem-vindas porque na concorrência estas diferenças são bem indispensáveis. Pois, é importante que uns tenham emprego e outros não, que alguns auferam rendimentos mais elevados em relação aos outros, porque estas diferenças são a base concorrencial.

Nas políticas neoliberais podem-se conceber mecanismos para a redução de pobreza, mas não se deve trazer medidas que visem combater, efetivamente, as desigualdades porque elas são importantes para estimular a concorrência. Com isto podemos inferir que o neoliberalismo não apenas venera a concorrência, mas também limita o poder do Estado no sentido de que este deve ser apenas um árbitro, sem nenhuma intervenção que visa combater as desigualdades sociais.

c) O Capital Humano

Após a afirmação de que o neoliberalismo produz meios de intervenção no ambiente social para facilitar a dinâmica de concorrência, e que a sociedade não é mais vista como um grande supermercado onde as pessoas trocam os bens que possam satisfazer os seus interesses como se pensava no liberalismo clássico, agora passamos para uma análise do segundo conceito, o capital humano.

Esta ideia de que no neoliberalismo a sociedade passa a ser vista como um ambiente onde diferentes empresas e indivíduos competem entre si, guiados pela lei de concorrência é bem expressa por Laval (2020) ao afirmar que um “[...] meio em que o homem vive é um espaço normativo enquanto tal, e a ação humana, transformando o meio, não pode transformar senão o próprio homem. O homem necessariamente se produz, produzindo seu próprio meio” (LAVAL, 2020 p. 98). É justamente por essa razão que, corroborando com esta ideia, Dardot

e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo “reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política.” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 70).

Esta forma de ver a sociedade, onde até os indivíduos competem entre si, leva-nos para o segundo elemento que serve de base da economia, o capital humano. Pois, no neoliberalismo, o homem é visto como uma empresa, que deve concorrer com os outros na sociedade. Como afirma Laval (2020), “a política neoliberal consiste, então, em criar e sustentar uma ordem concorrencial na qual os sujeitos serão colocados e à qual devem-se adaptar, funcionando como empresas, ou seja, como unidades de capitalização privada (LAVAL, 2020, p. 80).

Isto quer dizer que, segundo a política neoliberal, o próprio homem deve ser transformado através de várias reformas sociais para que este possa se ajustar à nova realidade porque, “numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 70).

Esta ideia de capital humano caminha lado a lado com a ideia de trabalho na economia política do Século XVIII, onde o valor do capital humano é calculado pelo tempo que se leva para produzir certa coisa, e não pelo resultado final como tal. Desta forma, o trabalho passa ser visto como mercadoria que pode ser usado para troca – uma visão ruim da lógica capitalista do trabalho, que é visto pelos neoliberais como um defeito da economia política de então.

Para os neoliberais a economia é uma ciência do comportamento humano, que tem a ver com a maximização de recursos (o capital) para se obter o maior ganho possível. Portanto, a economia passa a ser a ciência das escolhas que os homens fazem para alocação os recursos que são raros em forma de investimento.

No seu estudo sobre o pensamento de Foucault, Lemke (2001) sumariza a ideia do capital humano de forma muito clara e concisa afirmando que:

Com a teoria do capital humano o neoliberalismo tenta convencer a sociedade que oferece uma análise tão concreta da realidade, pois, não procede de leis objetivas-mecânicas, mas tem como ponto de partida uma apreciação de cálculos subjetivos-voluntários. No neoliberalismo, para um trabalhador assalariado, o salário não é de forma alguma o preço de venda de sua força de trabalho, mas representa uma renda de um tipo especial de capital investido. Este capital não é capital como outras formas, pois as habilidades e os conhecimentos não podem ser separados da pessoa que os possui. Este 'capital humano' é composto por dois elementos: uma predisposição físico-genética inata e o conjunto de competências que foram adquiridas como resultado de investimentos. Neste modelo, os trabalhadores assalariados não são mais empregados dependentes de uma empresa, mas são empresários autônomos com plena responsabilidade por suas próprias decisões de investimento e empenhados em produzir mais-valia; eles são os empreendedores de si mesmos. (LEMKE, 2001, p. 199)

Desta feita, o salário passa a ser visto como um retorno pelo investimento feito das suas capacidades inatas ou adquiridas. Assim, o processo de formação e educação passam a ser percebidos como investimento a pessoa faz em si mesmo para que possa ter saída no mercado de emprego. Mas, no ambiente corporativo ou institucional o homem passa a ser visto como “um recurso” que deve ser maximizado para se obter mais ganhos na “empresa”.

Na leitura de Laval (2020), Foucault está mais preocupado com a relação entre o meio e o indivíduo. Nesta interação é notável a necessidade da intervenção precisa do governo no meio, contribuindo assim para a construção deste “sujeito particular” ou indivíduo, que é produto da intervenção realizada na sociedade para que ela possa funcionar eficientemente como um mercado. Portanto, o indivíduo é o *homo economicus*, que é apresentado como aquele que “aparece justamente como o que é manejável, o que vai responder sistematicamente a modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio. O *homo economicus* é aquele que é eminentemente governável” (FOUCAULT, 2008, p. 369). Por outras palavras, o ser humano é um recurso produzido pelo meio, sob a força exercida pelo governo, que passa a ter habilidades de exercitar a sua liberdade de uma forma indistinta na norma.

É com base nesta percepção da relação entre a concorrência e do capital humano na sociedade que Foucault chega a uma conclusão de que o neoliberalismo não é ideologia, nem sistema económico, mas uma racionalidade (política) porque algumas escolhas que não costumavam ser económicas passam a ser guiadas por uma racionalidade, o homem passa a ser fonte da sua própria satisfação e não deve parar de investir em si para que não caia na redundância, mantendo assim a sua relevância como capital na concorrência.

Em outras palavras:

o neoliberalismo é um sistema muito eficiente [...] na exploração da liberdade: tudo aquilo que pertence às práticas às e formas de expressão da liberdade (como a emoção, o jogo e a comunicação) é explorado. Explorar alguém contra sua própria vontade não é eficiente, na medida em que torna o rendimento muito baixo. É a exploração da liberdade que produz o maior lucro. (HAN, 2014, p.12).

Corroborando com esta forma de pensar, DARDOT e LAVAL (2016) afirmam que:

O neoliberalismo não se pergunta mais sobre que tipo de limite a dar ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Bentham), mas, sim, sobre como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si. Considerado uma racionalidade governamental, e não uma doutrina mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa

generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30)

Em suma, nas suas articulações sobre o neoliberalismo Foucault mostra que o jogo acontece entre a liberdade individual e as condições impostas pelo *meio* onde a pessoa se encontra, e a lógica do governo neoliberal seria o panótico, pela sua capacidade de ser um tipo de poder biopolítico que gerência os indivíduos à distância, deixando-os livres para escolher em teias de relações concorrenciais.

Ademais, para aprimorar a sua forma de regulação, a arte neoliberal de governar promove uma transformação do sujeito moderno em *homo economicus*, um tipo de sujeito historicamente situado que Foucault entende como plenamente governável. O segundo aspeto que merece o nosso realce é a transformação do homem e todas as organizações devem ser preparadas para que seja útil na sociedade concorrencial, caso não, estarão condenados a sucumbir.

Com estas características de neoliberalismo visto por Foucault, fica evidente que há a necessidade de percebermos como é que esta lógica neoliberal se expandiu e como é que a sociedade reage a esta nova ordem? Para respondermos a esta questão vamos recorrer ao pensamento do David Harvey para perceber o processo da expansão do ponto de vista geográfico espacial, e o sociólogo Bourdieu para perceber como a sociedade reage a esta imposição de uma agenda econômica de estoicidade.

2.1.2 A perspectiva geográfico-expansionista do neoliberalismo

Na perspectiva filosófica do neoliberalismo notamos que a gênese deste fenómeno tem alicerces na Alemanha e nos Estados Unidos de América, e que do ponto de vista histórico, ambos veem o pensamento de Keynes e as políticas de bem-estar social, como os adversários teóricos a serem combatidos. Nesta parte, analisaremos o neoliberalismo na perspectiva ligada ao seu desenvolvimento e expansão pelo mundo, daí o terminologia geográfico-expansionista. Nesta perspectiva, tomamos como o expoente David Harvey, um geógrafo de formação e professor de Antropologia na *City University of New York*, que vários académicos consideram-no como “uma das figuras cimeiras quando nos debruçamos sobre as dinâmicas espaciais de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo” (DIAS, 2014).

Justamente por causa desta contribuição na expansão geográfica do capitalismo e do neoliberalismo, escolhemos Harvey com o objetivo de destacar como o pensamento do autor pode facilitar a compreensão das mudanças recentes no impulso para privatização da educação, que sempre foi um bem público. Em outras palavras, é nossa intenção mostrar como a discussão de Harvey sobre desenvolvimento do capitalismo e do neoliberalismo ajuda-nos a entender a tensão atual entre os papéis reprodutivos da escolarização capitalista neoliberal e a acumulação de riqueza por espoliação.

Embora Harvey tenha várias obras que versam sobre o capitalismo e a sua expansão, para alcançarmos o objetivo acima referido, recorreremos à obra que consideramos mais relevante para o nosso estudo, que é *A Brief History of Neoliberalism* (2005). Esta obra é composta por sete capítulos, nos quais Harvey procura fazer uma crítica ideológica (marxista) da história político-econômica do neoliberalismo.

Ao compor este texto, Harvey foi um dos poucos acadêmicos que rastrearam as origens, o seu desenvolvimento e o futuro potencial do neoliberalismo. Pois, nele ele busca entender a propagação do neoliberalismo do ponto de vista geográfico-espacial, bem como a sua eventual aceitação como uma ideia de senso comum ortodoxo.

Sendo geógrafo, Harvey dá uma visão geral histórica do neoliberalismo no contexto de expansão capitalista e o surgimento de uma nova forma de liberalismo embutido nas décadas de 1950 e 60. Dias (2014) descreve, de forma sucinta, o interesse de Harvey ao afirmar que o autor “procura explicar como argumentos minoritários, que circulavam há muito tempo, se tornaram majoritários e hegemônicos [...] e conta a história da gênese do pensamento neoliberal, desde a criação em 1947, sob a égide de Friedrich Hayek [...]”

Nesta sua descrição histórica do neoliberalismo, Harvey identifica “a primeira experiência com a formação do Estado neoliberal” (HARVEY, 2005, p. 7) que é o caso chileno após o golpe de 11 de setembro de 1973, facto que tem muita semelhança com o caso da Turquia durante o regime militar após 1980.

No caso da neoliberalização turca, o Banco Mundial e o FMI impuseram políticas de privatização e desregulamentação, semelhantes ao regime ditatorial de Pinochet no Chile. Em ambos casos, a liberdade torna-se num fenômeno ilusório e perde seu significado original. Segundo Harvey, “as ‘boas’ liberdades são perdidas, mas as ‘ruins’ assumem o controle” (HARVEY, 2005, p. 37).

No seu primeiro capítulo, o autor considera o neoliberalismo como um “aparato conceitual” que se tornou embutido no senso comum de modo a ser tomado como certo, e não

está aberto a questionamentos (HARVEY, 2005, p. 5). O autor é implacável no seu argumento de que o neoliberalismo representa uma restauração do poder de classe, mas não necessariamente para os mesmos grupos. Sua meta-descrição e narrativa começa e termina com a noção neoliberal da "liberdade" que é apenas instanciada nos mercados e pressupõe o maximizador de utilidade racional do *homo economicus* e da economia neoclássica.

O autor resume a sua compreensão do neoliberalismo no prefácio, ao afirmar que o Neoliberalismo é

[...] uma teoria de práticas político-económicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhorado através da liberação das liberdades e habilidades empresariais individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e comércio livre. O papel do Estado é criar e preservar um quadro institucional adequado a tais práticas. O estado tem que garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também criar estruturas de defesa, (policiais e militares) e jurídicas para garantir os direitos de propriedade privada e, se necessário pode se recorrer à força para garantir o bom funcionamento dos mercados. Além disso, se os mercados não existem (em áreas como terra, água, educação, saúde, seguridade social ou poluição ambiental), devem ser criados, por ação do Estado, se necessário. Mas, além dessas tarefas, o estado não deve se aventurar. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criadas) devem ser mantidas no mínimo porque, de acordo com a teoria, o Estado não pode possuir informações suficientes para questionar os sinais do mercado (preços) e porque grupos de interesse poderosos inevitavelmente distorcerão e enviesarão as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) para seu próprio benefício. (HARVEY, 2005, p. 2)

Nesta descrição, o autor ressalta o significado da figura do empresário, a ênfase neoliberal da mínima intervenção do estado nos assuntos do mercado, o uso da força para estabelecer o mercado como parte do processo de formação do estado neoliberal, a extensão do mercado a todas as áreas da vida, a centralidade dos direitos individuais de propriedade para um quadro constitucional jurídico-legal que enquadra, permite e legitima as transações de mercado, a relação implícita entre teoria do preço e a importância dada à informação no mercado.

Com esta descrição, prepara o cenário para a história e geopolítica do neoliberalismo desde sua primeira e brutal afirmação no Chile em 1973 (HARVEY, 2005, p. 7), com a ajuda da CIA e dos 'meninos de Chicago' por meio da relação especial transatlântica entre Thatcher e Reagan, à sua adoção na China ('neoliberalismo com características chinesas') e à sua aceitação mundial como senso comum (HARVEY, 2005, p. 9).

De forma célere, o autor aponta que a virada para o neoliberalismo, desde a década de 1970, envolveu “desregulamentação, privatização e retirada do estado de muitas áreas de provisão social ...” (HARVEY, 2005, p. 3), bem como acarretou “muita destruição criativa,

não apenas de estruturas institucionais e poderes anteriores [...] mas também divisões de trabalho, relações sociais, disposições de bem-estar, combinações tecnológicas, modos de vida e pensamento [...]” (HARVEY, 2005, p. 3).

Com esta leitura podemos inferir que por detrás do neoliberalismo há um movimento conservador que prepara o terreno para a privatização, ao enfraquecer e dismantelar todas as instituições que fazem parte do “bem-público”, incluindo as escolas públicas, colocando em risco o desenvolvimento da educação pública como elemento crucial para uma democracia crítica engajada.

Coincidentemente, na realidade moçambicana, a entrada do sector privado na educação superior foi acompanhada pela introdução de certos cursos nas universidades públicas, que funcionam como se de privados fossem. Na verdade, isto não foi somente nas universidades públicas, o mesmo se aplicou em várias unidades sanitárias públicas, onde, além do atendimento normal, introduziram o modelo de clínicas para fornecer um atendimento especial a quem pudesse pagar, algo que é característico dos hospitais privados.

Um dos elementos importantes que se nota é que a expansão deste fenómeno neoliberal, do ponto de vista geográfico-espacial, foi acompanhada por um *boom* tecnológico. Não é por acaso que Harvey assevera que o neoliberalismo “sustenta que o bem social será maximizado pela maximização do alcance e frequência das transações de mercado”, ele [o neoliberalismo] “requer tecnologias de criação de informação para acumular, armazenar, transferir, analisar e usar bancos de dados massivos para orientar as decisões no mercado global” (HARVEY, 2005, p. 3).

Esta leitura harveyana, acima descrita, está em consonância com a visão de Byung-Chul Han (2004), no qual se alisa, de forma minuciosa, a forma como o neoliberalismo opera.

Han conclui que

“a técnica de poder do regime neoliberal assume uma forma sutil. Não se apodera do indivíduo de forma direta. Em vez disso, garante que o indivíduo, por si só, aja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação dentro de si e o interprete como liberdade. Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração” (HAN, 2014, p.44).

É justamente este tipo de poder que permite a expansão rápida do neoliberalismo, aproveitando-se do desenvolvimento tecnológico para transformar o homem em um mero consumidor da informação que acaba tornando-o de escravo de si mesmo, usando a própria linguagem do HAN (2014), “O sujeito do regime neoliberal parece com o imperativo da otimização de si, ou seja, ele morre da obrigação de produzir cada vez mais desempenho. A cura se torna assassinato” (HAN, 2014, p. 48).

Por reconhecer a forma sutil como neoliberal se manifesta e se impõe na sociedade, Harvey recorre às estatísticas e vários estudos de caso de países que experimentaram o neoliberalismo em todo o mundo, e demonstra, com sucesso, como a transformação neoliberal foi desde o início um processo de restauração do poder de classe das elites dominantes/capitalistas. No entanto, Harvey prevê o fim do neoliberalismo por uma emergência inevitável de movimentos de resistência social e política, tanto em nível nacional quanto global.

Entretanto, deixa claro que o neoliberalismo desempenhou um papel central nos novos processos econômicos em direção ao desenvolvimento da economia *laissez-faire* e combinado com a filosofia liberalista pura, onde o estado é o facilitador do mercado livre e protege a propriedade privada. Mas, ao mesmo tempo, o Estado, em vez de ser um facilitador ou atuar como um mecanismo de equilíbrio, atua apenas em nome de certos segmentos da sociedade, particularmente a classe capitalista. Daí que os neoliberais acreditam que o Estado deve-se retirar do mercado e a intervenção estatal deve ser minimizada.

Embora o neoliberalismo seja visto como uma teoria econômica, o liberalismo também contém perspectivas políticas e culturais. Harvey afirma que o neoliberalismo acarreta uma “destruição criativa” e moldou a atual divisão de trabalho, relações sociais, provisões de bem-estar, combinações tecnológicas e modos de vida e pensamento. O neoliberalismo tem efeitos sociais prejudiciais na sociedade, além de ramificações econômicas. O significado de conceitos como liberdade, democracia e direitos humanos também mudou negativamente.

Esses conceitos são dados à sociedade como parte do "acordo" de mercado livre; este foi o efeito social do neoliberalismo. Consequentemente, o papel do estado neoliberal é mais complexo do que Harvey argumenta (HARVEY, 2005, p. 64). Harvey também desconsidera o papel da globalização capitalista neoliberal com base no ocidente. Supermercados, ocupações, guerras, regimes militares e violações dos direitos humanos nos países em desenvolvimento estão todos, de alguma forma, ligados ao pós-colonialismo dentro da tendência neoliberal.

No geral, a atual globalização neoliberal produziu uma nova estrutura econômica mais heterogênea, mas interdependente. Já não existe uma economia nacional independente. Em vez disso, o que existe é uma série de estados interdependentes, que constituem a economia mundial global.

O neoliberalismo não contém apenas ideias econômicas; é também uma estrutura social, econômica e política abrangente. Como resultado desta fase atual do neoliberalismo, Harvey defende, a má liberdade substituiu a boa liberdade. Uma questão essencial que Harvey

levanta tem a ver com o como foi realizada a neoliberalização e por quem? (HARVEY, 2005, p. 39).

Esta pergunta impele-nos a descobrir quem está por detrás desse processo. A perplexidade que esta questão deixa-nos fez notar que, embora a história do neoliberalismo analisado por Harvey tenha a vantagem de uma ênfase geográfica clara, informada por uma compreensão da globalização como uma rodada acelerada de compressão "tempo-espço", ela traz uma "teorização das condições da possibilidade de uma nova política, que reconheça o particularismo, mas em que este não se torne incapacitante de uma ação emancipatória à escala planetária." (DIAS, 2014).

Ademais, é surpreendente notar que Harvey acredita que o neoliberalismo pode ser contado como se de uma narrativa histórica se tratasse, e afirma que o neoliberalismo é uma história que começou em meados da década de 1970 e foi protagonizada pela classe dominante, pelas novas elites em diferentes lugares e épocas. Porém, ele faz esta afirmação acima, evitando, cuidadosamente, o trabalho de Michel Foucault sobre o neoliberalismo, que é uma história de suas origens e uma teorização em termos de *governamentalidade* conforme vimos anteriormente.

Ora, como analistas, não podemos cair no mesmo erro. Se analisarmos o pensamento de Harvey e Foucault de forma comparativa, podemos notar dois elementos importantes: Harvey (2005) argumenta que a virada neoliberal foi uma tentativa deliberada e altamente bem-sucedida de restaurar o poder e a riqueza das classes altas (HARVEY, 2005, p. 15).

Desde a rutura neoliberal global na década de 1970, a diferença de renda entre ricos e pobres, ou entre a classe dominante e a classe trabalhadora, aumentou consideravelmente. Harvey demonstra que, embora a diferença entre os ricos e pobres tenha diminuído consideravelmente na maioria dos países ocidentais, após a Segunda Guerra Mundial, e permanecido relativamente estável por quase três décadas, desde a virada neoliberal houve uma enorme espiral nos níveis de riqueza nas categorias de renda das classes mais altas.

Harvey (2005) trata o neoliberalismo como uma máscara ideológica de uma verdade oculta (HARVEY, 2005, p. 21). Pois, na viragem neoliberal, Reagan e Thatcher se colocaram na liderança deste movimento de classe cujo objetivo era restaurar seu poder. Bianchetti (2005) corrobora com Harvey ao dizer que "o neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico [...] nasce como combate implacável, às teses keynesianas do bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora [...]" (BIANCHETTI, 2005, p. 11).

Esta ideia harveyana de que o neoliberalismo é uma máscara ideológica de uma verdade oculta assenta-se na ideia de que, ao capturar os ideais de liberdade individual e virá-los contra as práticas intervencionistas e reguladoras do estado, os interesses da classe capitalista foram capazes de proteger e restaurar sua posição. Foi o gênio da teoria neoliberal fornecer uma máscara ideológica benevolente cheia de palavras maravilhosas como liberdade, escolha e direitos para esconder as realidades sombrias desta restauração do poder de classe nua, local e transnacionalmente.

Bourdieu (1998a), anota que, nesse processo várias organizações multilaterais como o FMI e o Banco Mundial funcionaram como centros conspiratórios para a propagação e aplicação do “fundamentalismo de mercado livre” e da “ortodoxia neoliberal” - formas de ideologia com rigor científico altamente questionável (BOURDIEU, 1998a, p. 94). É justamente neste segundo ponto que Harvey apresenta “o neoliberalismo como uma máscara ideológica de uma verdade oculta” (HARVEY, 2005, p. 21) que diverge do pensamento de Foucault, pois, ele tinha um desconforto exacerbado sobre a noção de ideologia.

Para Foucault, a questão filosófica central não consistia em traçar uma linha entre o que se enquadra na categoria de cientificidade ou verdade e o que vem sob o rótulo suspeito de ideologia. Seu interesse estava, antes, na produção da verdade de duas maneiras distintas. (FOUCAULT, 1980, p. 118).

Todavia, apesar desta divergência, Harvey está em consonância com o pensamento de Foucault ao definir o neoliberalismo como:

uma teoria de práticas econômicas políticas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor avançado pela liberação de liberdades e habilidades empreendedoras individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio. (HERVEY, 2005, p.2).

Assim, podemos afirmar, sem hesitação, que Harvey conseguiu cobrir com sucesso a história econômica do neoliberalismo em todo o mundo, e demonstrou com êxito a dinâmica com a qual o neoliberalismo como regime político e econômico governa por meio da restauração do poder de classe do capitalismo. No que concerne à expansão, embora não tenha usado a mesma terminologia que Han (2014) usou ao analisar as formas de poder do neoliberalismo, está claro que Harvey corrobora com Han ao afirmar que a psicopolítica é o atual poder que o neoliberalismo usa para oprimir as massas, e as tecnologias são o veículo que facilita a expansão deste fenômeno.

É importante realçar que a abordagem de Harvey para o nosso estudo tem o papel importante porque, embora estejamos a estudar a realidade da educação superior em

Moçambique, esta realidade não deve ser estudada como um fenómeno isolado. Pois, “um evento ou acontecimento num dado ponto no espaço não pode ser compreendido apenas com os elementos que se encontram nesse ponto, mas igualmente com tudo o resto à sua volta” (DIAS, 2014). Aliado a isso, há um aspeto muito importante que podemos descrever recorrendo à linguagem de Dias (2014):

Harvey ilustra a tensão entre duas lógicas: a territorial do poder (fixa) e a do capital (acumulação ilimitada). Enquanto a primeira se rege pela produção de resultados que mantenham ou aumentem o poder do estado, a segunda é norteadada pela procura de espaços com vista à manutenção da obtenção do máximo de lucro. As suas lógicas, por vezes contraditórias, não impedem que a política territorializada (o Estado) tenha um papel central na criação de condições institucionais para facilitar a acumulação ilimitada de capital.

Neste contexto, assinala a recorrência histórica de características da “acumulação primitiva de capital”, que recupera a relevância com o predomínio do neoliberalismo. Para Harvey, a expressão mais acabada do que designará por “acumulação por expropriação” é a privatização dos bens comuns da humanidade [...] da universidade e de outros serviços públicos, alienando-os quase a custo zero, para o benefício do capital. A coerção não é a única forma de acumulação por expropriação. Além da “pulsão imperialista”, a produção do consentimento assume também um papel relevante, como é o caso de abertura de acesso a mercados através de pressões institucionais de organizações internacionais como o FMI e a OMC. (DIAS, 2014)

É justamente isto que notamos em Moçambique depois da era da liberalização da economia, o ensino ficou aberto às iniciativas privadas, empresas estatais foram privatizadas, alienadas a custo quase zero, criando-se assim uma pequena classe interna rica e abriu-se portas para uma hegemonia externa através da intervenção do FMI e o Banco Mundial. Usando com linguagem do Harvey (2005), podemos inferir que, com a liberalização da economia em Moçambique também houve a “desregulamentação, privatização e retirada do estado de muitas áreas de provisão social ...” (HARVEY, 2005, p. 3), bem como uma “destruição criativa” em nome da introdução de novas políticas que supostamente seria as melhores.

Sobre esta questão da intervenção das organizações multilaterais voltaremos mais tarde, neste momento basta realçar estes aspetos, e a forma como Harvey explora a dinâmica em que a resistência ao poder da classe alta do neoliberalismo e suas consequências pode ter sucesso através de dimensões sociais, culturais e políticas, posições essas que podem ser bem exploradas na perspectiva sociológica, a qual passamos a analisar de forma exaustiva.

2.1.3 A Abordagem Sociológica do Neoliberalismo.

*Venho aqui manifestar o nosso apoio aos que lutam há três semanas
contra a destruição de uma civilização,*

*associada à existência do serviço público,
a civilização da igualdade republicana de direitos,
direitos à educação, à saúde,
à cultura, pesquisa, arte e, sobretudo, trabalho.*
(BOURDIEU, 1998a, p.24)

Na análise da visão foucaultiana do neoliberalismo constatamos que ele realça a mudança de poder soberano para um poder disciplinar – a biopolítica, que não é senão uma cuidadosa “administração dos corpos” ou “gestão calculista da vida”. Em outras palavras, o poder disciplinar é um poder normativo que subjuga o sujeito ao sujeitá-lo a um conjunto de normas, deveres e interdições, tirando desvios e anormalidades. É por isso que para ele neoliberalismo não é uma ideologia, nem é um conjunto teórico de ideias econômicas, mas sim uma “racionalidade política”, é o componente de governo de um modo de vida.

Todavia, vários estudiosos do pensamento de Foucault criticam a sua biopolítica como técnica de governança em sociedade disciplinar, que não corresponde à realidade do cerne do neoliberalismo porque este explora mais o lado psicológico da pessoa, daí a proposta da *psicopolítica*. Esta crítica é muito bem patente no escrito de Han (2014) ao afirmar que:

a biopolítica está fundamentalmente associada ao biológico e ao corporal. Em última instância, trata-se de uma política dos corpos em sentido amplo. O neoliberalismo como forma de evolução ou mesmo como mutação do capitalismo não se preocupa primariamente com o «biológico, o somático, o corporal». Antes, descobre a psique como força produtiva. A virada para a psique e, em consequência, para a psicopolítica, também está relacionada à forma de produção do capitalismo atual, pois ele é determinado por modos imateriais e incorpóreos. São produzidos objetos intangíveis, como informações e programas. O corpo como força produtiva não é mais tão central como na sociedade disciplinar biopolítica. HAN 2014, pp.39-40)

Com as críticas ao pensamento de Foucault, fica claro que o neoliberalismo toma o controlo do lado psicológico antes do biológico, e o sujeito é subjugado biológica e psicologicamente pensando que está a viver a liberdade, aliás, conforme Han:

[...] a técnica de poder do regime neoliberal assume uma forma sutil. Não se apodera do indivíduo de forma direta. Em vez disso, garante que o indivíduo, por si só, aja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação dentro de si e o interprete como liberdade. Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração. Esse estreitamento entre liberdade e exploração na forma de exploração de si escapa ao pensamento de Foucault. (HAN, 2014, p. 44)

Tanto na biopolítica assim como na psicopolítica, afirma-se a dominação/opressão do homem enquanto sujeito. Foi nessa base que viramos ao Harvey para perceber o projeto geográfico expansionista do neoliberalismo através de meios tecnológicos e de comunicação,

que tornam o sujeito em um consumidor, e transforma-o em “escravo pela vontade”. Assim, nos passos que se seguem analisaremos a visão sociológica de Bourdieu, que vai alinhar com Harvey ao descrever o neoliberalismo como uma “colonização mental” que opera globalmente (BOURDIEU e WACQUANT, 2000, p.4), e assevera a necessidade da resistência contra este fenômeno pós-moderno. A enorme escala e abrangência do neoliberalismo e os muitos efeitos prejudiciais que ele tem, fazem dele um alvo premente de críticas – um projeto para o qual Bourdieu contribuiu muito, daí a nossa escolha deste grande sociólogo.

Pierre Bourdieu (1930-2002) é um preeminente sociólogo e teórico social da França, considerado pelos pesquisadores como um dos mais importantes sociólogos da segunda metade do século XX. O seu pensamento se formou sob a influência de quatro correntes na França do pós-guerra, que influenciaram consideravelmente o clima intelectual e o desenvolvimento das ciências sociais, o marxismo, as ideologias de Durkheim, o estruturalismo e as ideias de Weber (BOURDIEU, 1989, p. 8). Com os alicerces bem assentes nessas correntes, ele desenvolveu um pensamento sólido no qual ele identifica e desafia veementemente o sistema econômico hegemônico do presente, o neoliberalismo.

A citação colocada no início desta abordagem sociológica descreve, de forma resumida, o esforço de Bourdieu quando ele penetra nos assuntos ligados ao neoliberalismo e todas as ideologias que destroem todo sistema dos serviços públicos a favor das privatizações, que colocam milhares de pessoas numa situação de vulnerabilidade.

Dada a complexidade da forma de pensar de Bourdieu, e para termos uma melhor compreensão exaustiva do seu pensamento no que concerne ao neoliberalismo, vamos recorrer a duas perspectivas, a saber: primeiro, vamos explorar a tríade *habitus*, capital, campo e a relação que estes têm com a violência simbólica de Pierre Bourdieu, expectante que estes nos auxiliem na análise dos suportes que possibilitam a construção e implementação aparentemente incontroversas de uma cultura consumista em todas as vertentes da vida atual, incluindo na área de educação no geral. Em segundo lugar recorreremos à obra *Acts of Resistance: Against the New Myths of Our Time (1998a)*, no qual ele se pronuncia contra os novos mitos do nosso tempo, especialmente aqueles que estão associados ao neoliberalismo.

Além de se revoltar contra esses mitos, o autor também oferece uma defesa apaixonada do interesse público. Pois, a retirada do Estado de muitas áreas da vida social nos últimos anos (habitação, saúde, serviços sociais, etc), produz desespero crescente nas camadas mais carentes da população. A demais, o dismantelamento do bem-estar público em nome da iniciativa privada, mercados flexíveis e competitividade global está agudizando a miséria dos mais sofridos.

É justamente por causa disto que, no seu ataque ao neoliberalismo e àqueles que o defendem, Bourdieu protege os interesses dos impotentes, e ajuda a dar voz a esses indivíduos, grupos e movimentos sociais cujas opiniões raramente são ouvidas na mídia dominante. Para uma melhor percepção desta sua atitude de resistência é deveras importante tomar em consideração alguns conceitos e ideias indispensáveis para a compressão deste flagelo social – o neoliberalismo.

a) O conceito *Habitus* e o neoliberalismo.

Quando estivemos a analisar a perspectiva filosófica notamos que Foucault olha para o poder como algo “omnipresente”, que não obedece a estruturas hierárquicas, um tipo de poder persuasivo e não coercivo. Semelhantemente, o sociólogo francês Pierre Bourdieu aborda o poder no contexto de uma abrangente “teoria da sociedade”, como algo cultural e simbolicamente criado, e que é constantemente re-legitimado por meio de uma interação de agência e estrutura.

Segundo Wacquant (2005), isso acontece por meio do que ele chama de “*habitus*” ou normas ou tendências socializadas que orientam o comportamento e o pensamento. Neste sentido, o *Habitus* é “o modo como a sociedade se deposita nas pessoas na forma de disposições duradouras, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de maneiras determinadas, que então as orientam” (WACQUANT, 2005, p. 316).

Navarro (2006) acredita que o *Habitus* é criado através de um processo social, ao invés de individual, levando a padrões que são duradouros e transferíveis de um contexto para outro, mas que também mudam em relação aos contextos específicos e ao longo do tempo. O *habitus* “não é fixo ou permanente, podendo ser alterado em situações inesperadas ou durante um longo período histórico” (NAVARRO, 2006, p. 16).

Habitus não é resultado do livre arbítrio, nem determinado por estruturas, mas criado por uma espécie de interação entre os dois ao longo do tempo, são disposições que são moldadas por eventos e estruturas passadas, e que moldam as práticas e estruturas atuais e também, que condicionam nossas próprias percepções. O *habitus* é criado e reproduzido inconscientemente, “sem qualquer busca deliberada de coerência [...] sem qualquer concentração consciente”. (BOURDIEU, 1984, p. 170).

Bourdieu concebe o *habitus* como um conceito multifacetado, com noções mais gerais de *habitus* no nível da sociedade e noções mais complexas e diferenciadas no nível do indivíduo. Neste sentido, a história individual de uma pessoa é constitutiva do *habitus*, mas

também toda a história coletiva da família e da classe da qual o indivíduo é membro. Assim, para Bourdieu “o sujeito é o traço individual de toda uma história coletiva” (BOURDIEU, 1990, p. 91).

O *habitus* tem a capacidade de fornecer estruturas individuais e coletivas para a compreensão da dinâmica complexa das relações desiguais de poder na vida social, e contribui para os processos de (re)produção social porque ajuda a gerar, regular e perpetuar as diversas práticas que constituem a vida social. Portanto, o *habitus* não tem necessariamente um valor embutido, pois não é apenas a criação das elites burguesas (ou dos capitalistas detentores do poder) dentro da sociedade. O *habitus* muitas vezes serve para estabelecer relações duráveis de dominação (BOURDIEU, 1990, pp. 129-130), dando credibilidade à conceituação de que nossas próprias identidades não são nem completamente determinadas nem completamente livres.

Tomando como base esta leitura acima feita, podemos inferir que *habitus* não é senão uma compilação de trajetórias coletivas e individuais, no qual a compreensão coletiva [do *habitus*] é necessária a fim de reconhecer que os indivíduos contêm em si mesmos a sua posição passada e presente na estrutura social, “em todos os tempos e em todos os lugares, nas formas de disposições que são tantas marcas de posição social” (BOURDIEU, 1990, p. 82).

Desta feita, as histórias individuais são vitais para a compreensão do conceito de *habitus*. *Habitus* são permeáveis e sensíveis ao que está acontecendo ao seu redor. As circunstâncias atuais não estão apenas ali para serem postas em prática, mas são internalizadas e se tornam mais uma camada a ser adicionada àquelas de socializações anteriores:

O *habitus* como produto de condicionamentos sociais e, portanto, de uma história, transforma-se infinitamente, seja numa direção que o reforce, quando estruturas corporificadas de expectativa encontram estruturas de acasos objetivos em harmonia com essas expectativas, seja numa direção que o transforme e, por exemplo, aumenta ou diminui o nível de expectativas e aspirações. (BOURDIEU, 1990b, p. 116)

A ideia bourdiesiana de *habitus* como produto de condicionamentos sociais, nos remete às ideias do renomado filósofo espanhol, José Ortega y Gasset (1883-1955), que viveu uma era turbulenta que foi marcada pelo abandono do trono do rei Alfonso XIII em 1930. Perante a realidade do seu tempo, Ortega e outros intelectuais acreditavam que aquele seria o melhor momento para implementar todo tipo de transmutações que a nação espanhola carecia. Foi por isso que, muito antes do rei abandonar o poder, Ortega já tinha lançado uma obra com título *Meditaciones del Quijote (1914)*, no qual exprime uma das maiores citações do seu pensamento: “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela não salvo a mim” (ORTEGA Y GASSET, 1914/1966, p. 322).

No trecho mencionado, as circunstâncias e o ser humano caminham lado a lado, de maneira indissociável. Em outras palavras, as condições ou circunstâncias que são impostas ao homem determinam todo o seu ser enquanto humano. Mas, o pensamento orteguiano é mais inspirador porque, o eu não é meramente um agente passivo e vítima das circunstâncias, o eu também deve-se empenhar para a modificação destas circunstâncias.

No pensamento orteguiano, o termo circunstâncias refere a tudo o que, direta ou indiretamente, entra em contacto com o homem enquanto ser. Portanto, com este trecho acima referenciado, o filósofo espanhol reconhece que, não é apenas o caso de sermos determinados pelas nossas circunstâncias (neste caso as ideologias neoliberais), temos algum dever para com elas. Além do mais, como seres vivos, encontramos-nos lançados no mundo (neoliberal), onde estamos rodeados por um conjunto de circunstâncias com as quais temos de lidar.

Se concordamos com a ideia de que o Habitus são disposições que são moldadas por eventos e estruturas passadas, e que moldam as práticas e estruturas atuais e também, que condicionam nossas próprias percepções, qual seria a relação entre o habitus e o capital? Nos passos seguintes vamos tentar estabelecer a relação entre estes dois termos, e a relação que ambos têm com o neoliberalismo.

b) Capital Simbólico e o Habitus Neoliberal

O termo capital é um daqueles que merece a nossa atenção no estudo da forma como Bourdieu peleja contra o neoliberalismo. Pois, ele estende este conceito para além da noção de bens materiais, passando a abranger o social, cultural ou simbólico. Essas formas de capital podem ser igualmente importantes e podem ser acumuladas e transferidas de uma arena para outra (NAVARRO, 2006, p.17).

Gaventa (2003) afirma que o capital cultural desempenha um papel central nas relações de poder da sociedade, pois “fornece os meios para uma forma não econômica de dominação e hierarquia, pois as classes se distinguem por meio de gosto” (GAVENTA, 2003, p. 6). A mudança do capital material para formas culturais e simbólicas é, em grande medida, o que esconde as causas das desigualdades. Ora, o facto de estarem escondidas não implica sua inexistência. É justamente por causa desta camuflagem que constituem preocupação para este sociólogo francês.

Esta ideia de capital está elaborada de forma mais detalhada no estudo clássico de Bourdieu sobre a sociedade francesa, *Distinção: crítica social do julgamento* (1984), no qual ele mostra como a "ordem social é progressivamente inscrita na mente das pessoas" por meio

de "produtos culturais", incluindo sistemas de educação, linguagem, julgamentos, valores, métodos de classificação e atividades da vida cotidiana (BOURDIEU, 1984, p. 471). Tudo isso leva a uma aceitação inconsciente das diferenças e hierarquias sociais, a “um senso de lugar próprio” e a comportamentos de autoexclusão (BOURDIEU, 1984, p. 141).

Assim, podemos inferir que no pensamento de Bourdieu, o contexto objetivo e social sustenta a autocriação dos indivíduos, que por sua vez influenciam e criam o contexto social em que se engajam em diversas práticas. Por exemplo, a educação superior pode ser considerada uma forma de capital simbólico que pretende oferecer aos indivíduos os meios com os quais minimizar o risco, mas, em vez disso, ajuda os indivíduos a reproduzir e expandir um ethos neoliberal que iguala julgamento moral a escolhas econômicas racionais (LEMKE 2001). A Educação Superior neoliberal influencia os indivíduos a “se esforçarem para criar uma realidade social que ela sugere já existir” (LEMKE, 2001, p. 203) e, ao fazê-lo, consome o cidadão (NORRIS, 2011).

Bourdieu define o capital simbólico como uma forma de capital que, como o capital econômico, permite “apropriar a energia social na forma de trabalho reificado ou vivo” (BOURDIEU, 1986, p. 46). O que é valorizado como capital cultural é uma contestação política que difere de acordo com seu lugar relativo em um campo. Na tríade habitus, campo e capital de Bourdieu, fica patente que a Educação Superior opera como um tipo de capital simbólico, que para alguns pode ser usado para obter capital econômico e, portanto, segurança financeira. No conjunto de ferramentas metodológicas de Bourdieu, o capital simbólico é composto de capital social e cultural, com o último aparecendo em três formas: objetivado, institucional e corporificado (BOURDIEU, 1986).

A Educação Superior em sua forma objetivada é representada por edifícios, livros, sites, equações, bibliotecas etc. que ajudam a ensinar e capacitar os indivíduos a realizarem determinadas ações e a fazerem escolhas profissionais e da vida no geral. Essa forma objetivada de Educação Superior sustenta a formação necessária para que os consumidores individuais ajam e julguem a si e aos outros de acordo com a ilusão (regras do jogo) do campo econômico (BOURDIEU, 2000c) – esta é a forma como a ideologia neoliberal usa a educação ao seu favor.

Estas formas objetivadas de capital cultural sustentam formas institucionais de capital cultural. As formas institucionais de educação superior são representadas através de qualificações em forma de notas em disciplinas ligadas aos determinados cursos, apoiadas por instituições como o estado e a escola dando a indivíduos uma “competência garantida oficialmente reconhecida” (BOURDIEU, 1986, p. 51). Embora o sucesso na aprendizagem

neoliberal possa oferecer a alguns alunos vantagens de capital cultural e econômico, essa solução é mais eficaz como meio de transferir a responsabilidade do estado para o indivíduo e, assim, apoiar as hierarquias de desigualdade e o sistema que as reproduz.

Embora pareçam fazê-lo, o capital cultural objetivado e institucional não podem se sustentar sozinhos. Uma forma objetivada só tem sentido enquanto é “apropriada pelos agentes, implementada e investida como arma e aposta nas lutas que se desenrolam nos campos da produção cultural” (BOURDIEU, 1986, p. 50). Da mesma forma, uma forma institucional só tem sentido se tivermos coletivamente uma “crença no jogo” que ela legitima à medida que aceitamos seu papel legitimador e nos engajamos na prática legitimadora (BOURDIEU, 1996, p. 230).

Ambos os tipos de capital cultural exigem, portanto, indivíduos incorporados com o *habitus* necessário para dar-lhes seu significado e valor particulares por meio de seu uso na prática. Somente quando utilizado por indivíduos dotados do necessário capital incorporado (*habitus*) o capital objetivado e institucional “aparece como figuras autônomas dotadas de vida própria, que entram em relações entre si e com o gênero humano” (MARX, 1867/ 1990, p. 165).

Estas formas objetivadas e institucionalizadas de educação superior não são, portanto, captadas ou valorizadas por um indivíduo que é uma *tábula* rasa, mas aquele que é investido de experiência anterior, de *habitus*. Esse *habitus* é formado pela prática e ajuda o indivíduo a dar sentido ao mundo objetivo e às interações sociais com outros sujeitos, ele representa a visão internalizada de um indivíduo, uma divisão do mundo social e o que é nele possível ou impossível. O *habitus* destaca que nós, como sujeitos, temos agência, mas que é limitada por nosso contexto e experiência atuais e passados.

Portanto, é o *habitus* que “permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre práticas e uma situação, cujo sentido é produzido pelo *habitus* por meio de categorias de percepção e apreciação que são elas mesmas produzidas por uma condição social observável” (BOURDIEU, 1984, p.101). Quando vemos algo, o vemos como algo através de uma visão que nos foi dada e criada por nós. O agente não é, no entanto, determinado mecanicamente pelo seu *habitus*, pois a gama de situações que enfrenta vão do banal ao novo. Há, assim, por vezes, espaço para uma aplicação mais ou menos criativa do *habitus*. Essa aplicação criativa pode trazer mudanças no campo e na prática que geram mais mudanças à medida que o próprio *habitus* muda, uma vez que agora ele precisa dar sentido a um campo e práticas alteradas.

Apesar de se aceitar mudanças, deve-se notar que o *habitus* é durável e, portanto, não é algo que pode ser escolhido ou descartado por capricho, mas se corporifica ao longo do tempo

por meio de um processo de aculturação. Nós não somos, em certo sentido, anteriores ao mundo social em que habitamos, mas, em vez disso, somos lançados no mundo e assumimos nosso *habitus* irreflexivamente à medida que participamos da variedade de práticas sociais nas quais estamos inseridos.

O resultado disso é que, embora possamos questionar algumas das nossas disposições pré-reflexivas e pressupostos *dóxicos*, não podemos questionar tudo. Devemos ter um lugar para ficar enquanto refletimos sobre nossas práticas. No entanto, até que ponto colocamos as suposições em questão é uma questão política e também epistemológica?

Nosso *habitus* inclui, não apenas nossas percepções do mundo social e nossas disposições incorporadas, mas também nossas disposições morais, uma vez que as ações tomadas e os julgamentos feitos são necessariamente influenciados normativamente: essa moralidade incorporada é um *ethos* que faz parte do *habitus* (BOURDIEU 1993). É desta forma que Bourdieu (1990) sentiu que a nossa personalidade social é aquela que é criada (pelo menos parcialmente) por interações com os pensamentos e ações de outras pessoas, tanto dominantes quanto não dominantes (BOURDIEU, 1990, p. 140).

No que diz respeito às relações sociais, a dominação não é imposta por um grupo de indivíduos sobre outro, mas se mantém indiretamente, por meio de instituições e práticas que funcionam com a cumplicidade dos dominados. Portanto, com esta ideia podemos inferir que se está afirmando, implicitamente, que as práticas neoliberais existentes nas nossas sociedades existem e sobrevivem com a cumplicidade das próprias vítimas, as pessoas vulneráveis.

A explicação dessa cumplicidade reside basicamente na percepção que Bourdieu tem sobre o *habitus*, que serve de mediador das relações entre os humanos e sociedade, produzindo padrões de comportamento cujos os limites são moldados pelas normas da sociedade de forma implícita, e ainda que involuntariamente, aceitos pelos indivíduos. Convém notar que Bourdieu usa o conceito capital acompanhado pela ideia de campos, querendo se referir às várias arenas sociais e institucionais nas quais as pessoas expressam e reproduzem suas disposições e onde competem pela distribuição de diferentes tipos de capital (GAVENTA, 2003, p. 6). Um campo é uma rede, estrutura ou conjunto de relações que podem ser intelectuais, religiosas, educativas, culturais, etc. (NAVARRO, 2006, p. 18). As pessoas muitas vezes experimentam o poder de forma diferente, dependendo do campo em que estão em um determinado momento (GAVENTA, 2003, p. 6). Então, podemos inferir que o contexto e o ambiente são influências-chave no *habitus*.

Os campos ajudam a explicar o poder diferencial. Por exemplo, nas sociedades em vias de desenvolvimento como em Moçambique, que as mulheres que têm autoridade pública são

obrigadas a se comportarem de certa maneira em público, e na vida privada viverem uma outra realidade. Na vida pública exercem o poder, mas são submissas aos maridos quando estão em casa. Isso tem sido amplamente observado por ativistas e pesquisadores feministas, e é outra maneira de dizer que mulheres e homens são socializados para se comportar de maneira diferente em arenas de poder públicas, privadas e íntimas.

Perante isto, a questão permanece: que possíveis soluções para esta realidade? Se os indivíduos reproduzem as estruturas de dominação que os escravizam, como poderiam ou deveriam quebrar esse ciclo aparentemente vicioso? Além disso, como aceitar a conceituação de Bourdieu de um *habitus* abrangente, sem cair na senda da dissolução niilista e da irrelevância? Quais são as possibilidades de esperança, ou de resistência, dentro da estrutura específica de Bourdieu?

Nos próximos passos tentaremos superar minhas próprias dificuldades intelectuais com o *habitus* de Bourdieu, na esperança de que ele possa trazer à luz novas possibilidades para entendimentos sociais críticos da resistência à ordem social dominante, seja ela qual for. Mas, antes de oferecermos a discussão sobre as possíveis soluções ou atos de resistência, convém analisarmos a concepção da violência simbólica, que está intrinsecamente ligada a *habitus* e capital.

c) A Violência Simbólica e o neoliberalismo

Desde o princípio deste debate sobre a perspectiva sociológica do neoliberalismo, frisamos que o pensamento de Bourdieu está carregado de ideologias e linguagem combativa contra os excessos do seu tempo, incluindo as ideologias neoliberais. Pois, em todos os seus escritos ele usa uma linguagem que deixa claro que ele é um defensor apaixonado da mudança na sociedade. Uma das ideias que ele introduz na sua sociologia é a violência simbólica, que sempre esteve e continua no centro da sua política ideológica, que até podemos compará-la com a ideia marxista de “falsa consciência” (MARX, 1946, p. 10), segundo a qual as pessoas internalizam os discursos da classe dominante, e as condições de existência mais intoleráveis passam a ser percebidas como aceitáveis e até naturais.

A Violência simbólica em Bourdieu é a violência perpetrada contra nós por meio do consentimento tácito por parte de quem dela é vítima e também, muitas vezes, por parte de quem a utiliza, sem que ambos se percebem de forma alguma, que estão a usar a violência ou sofrem com ela. Usando a linguagem do próprio autor, “a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente,

daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1996, p. 16).

Desta feita, pode-se inferir que a violência simbólica não é a violência no sentido mais simples, mas uma força social exercida, criando uma impressão de superioridade e segregação sobre os afetados. Essa impressão faz com que os outros se sintam impotentes e se abstenham de atividades que ameçam o lugar social de quem pratica a violência simbólica. O controle é considerado 'violência' porque não é resultado do consentimento consciente e da livre escolha, e é 'simbólico' porque é criado por categorias simbólicas.

É no campo (simbólico), com uma diversificada forma de ver e de pensar, onde acontece a produção social da violência simbólica, que depois funciona de maneira secreta e sem nenhuma rebelião possível. Ostensivamente, as pessoas fazem o que querem fazer, o que é natural para elas. A inovação na ideia de 'violência simbólica' reside no fato de que não há violência real, ou mesmo ameaça, e ainda assim atinge seus objetivos e faz com que as pessoas ajam voluntariamente, de uma forma que não necessariamente é boa para elas e realiza seus interesses.

A título ilustrativo, nas sociedades patrilineares de África, especialmente na região sul de Moçambique, a violência simbólica determina o lugar “inferior” da mulher na sociedade e, no entanto, fica "natural" que as mulheres agem dentro da estrutura de sua própria vontade e, em muitos casos, não procuram quebrá-la. A violência simbólica explica a dificuldade de mobilidade na sociedade, a reprodução de classes e as relações de poder de geração em geração.

Portanto, no pensamento de Bourdieu, a violência simbólica está alojada nos princípios duráveis de julgamento e prática de um indivíduo – o *habitus*. Com efeito, os indivíduos absorvem as estruturas e hierarquias dos ambientes sociais em que existem (campos) em suas “estruturas mentais” (*habitus*). Essa aceitação da ordem social, mesmo por pessoas desfavorecidas por ela, é o que Bourdieu chama de “paradoxo da doxa” – é um conflito oculto sob a superfície das noções de senso comum que regem nossa realidade social. No atual quadro dominante de neoliberalismo, o individualismo e autorresponsabilidade, a violência simbólica muitas vezes leva as pessoas a (injustamente) se culparem por seu próprio sofrimento, enquanto o papel da sociedade permanece oculto (BOURDIEU et al, 2000).

Na sua atitude de peleja, o autor deixa claro que o que é necessário é uma transformação radical do social, criando assim as condições de produção do *habitus* que é ativamente cúmplice de sua própria dominação. Em outras palavras, devemos libertar nossas mentes como um primeiro passo para nos libertarmos das injustiças do *status quo*. O autor propõe a reconceituação da sociedade para tornar visíveis as relações de poder e as injustiças que são

ocultadas por meio de processos de universalização. Dever-nos-emos escapar do que Bourdieu chama de violência simbólica dentro de nossas próprias mentes, que nos impede de pensar criticamente. Na sua peleja por uma sociedade justa expressa nos seus atos de resistência contra o novo mito do nosso tempo, Bourdieu faz um apelo aos intelectuais da sua época para que não se conformassem com a realidade caracterizada por uma perpetuação de injustiças ocultas (BOURDIEU, 1998a, p. 8).

Devemos lembrar que a perspectiva sociológica de Bourdieu está profundamente enraizada em seus estudos sobre a Argélia, dos quais os mais famosos são lidos, em grande parte, por causa da sua visão sobre a lógica da prática, incluindo desenvolvimento da noção de habitus. Estes estudos, por sua vez, informaram seu exame da experiência da pobreza no meio de grandes riquezas das sociedades modernas. Esses estudos ajudaram-no a forjar a teoria da prática, e informaram toda a sua trajetória intelectual, incluindo tanto esforços acadêmicos quanto sua posterior crítica política ao neoliberalismo. Quase no fim de sua vida, Bourdieu escreveu:

Como pude constatar na Argélia, a unificação do campo económico tende, sobretudo através da unificação monetária e da generalização das trocas monetárias que se lhe segue, a lançar todos os agentes sociais num jogo económico para o qual não estão igualmente preparados e equipados, tanto cultural quanto economicamente. Tende, da mesma forma, a submetê-los a padrões objetivamente impostos pela concorrência de forças produtivas e modos de produção mais eficientes, como facilmente se verifica nos pequenos produtores rurais cada vez mais desgarrados da autossuficiência. Em suma, a unificação beneficia os as classes dominantes. (BOURDIEU, 2003: 93)

Com base nesta citação acima, fica evidente que no pensamento de Bourdieu o neoliberalismo é visto como uma “colonização mental” que opera globalmente (BOURDIEU E WACQUANT, 2000, p. 4), que pode ser visto como “[...] violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” (BOURDIEU, 2012: 239). A escala absoluta e a difusão do neoliberalismo e os seus efeitos prejudiciais o tornam num alvo premente para críticas – um projeto para o qual Bourdieu contribuiu efetivamente.

Para Bourdieu, o neoliberalismo é profundamente cúmplice de vários tipos de violência simbólica por que, não só 'traí' e abandona todos os tipos de assistentes sociais (BOURDIEU, 1998a, p. 3), mas também traz consigo os ideais de individualização, que servem para esconder o papel do neoliberalismo na criação do sofrimento, tornando assim possível culpar a vítima que é inteiramente responsável por seu próprio infortúnio' (BOURDIEU, 1998a, p. 7).

Perante este diapasão, Bourdieu e Wacquant (2000) procuram desafiar essa naturalização enfatizando a emergência histórica do neoliberalismo nos EUA e a subsequente

'colonização mental' do resto do mundo, possibilitada pela dominação global daqueles com interesse no neoliberalismo. Eles desafiam as 'verdades' universalizantes do sistema econômico, chamando-o de “discurso duplo que, embora fundado na crença, mimetiza a ciência ao sobrepor a aparência da razão [...] às fantasias sociais dos dominantes” (BOURDIEU; WACQUANT, 2000, p. 4).

A abordagem de Bourdieu no que tange a mudança social por meio da desnaturalização do *status quo* é de extrema relevância. Pois, o seu conceito de violência simbólica, que se manifesta no *habitus*, é uma maneira útil de entender a aceitação das pessoas de sua própria dominação. Assim, nos identificamos com as ideias do autor e o método que ele propõe como solução para desafiar a violências simbólica e o *habitus*, para desfazer os mecanismos de *desistoricização e universalização*, por meio dos quais o trabalho arbitrário do poder pode continuar.

A ressonância teórica da perspectiva de Bourdieu sobre a violência simbólica significa que uma variedade de ferramentas críticas, pós-modernas e pós-estruturalistas podem ser usadas para desafiar a naturalização das relações de poder. O desafio de Bourdieu ao status quo, e ao neoliberalismo em particular, deve ser levado muito a sério se quisermos ir além de nossas injustiças ocultas mais prementes para um futuro mais igualitário.

d) Bourdieu e os atos de resistência contra o Neoliberalismo

Na nossa análise da perspectiva filosófica do neoliberalismo cingimo-nos no pensamento de Foucault, que trabalhou na questão neoliberal entre os anos 1975 e 1980. Na nossa discussão da perspectiva sociológica escolhemos Bourdieu, que trabalhou nesta mesma temática entre 1980 e 2002. É neste intervalo em que o neoliberalismo expandiu e atingiu vários países e vertentes da vida. É nesse contexto da expansão e busca de defesa por parte daqueles que são vítimas, que Laval (2020) vê a necessidade de conhecimento da teoria bourdieusiana sobre o tema, especialmente porque esta teoria apresenta um lado militante contra a investida dos neoliberais no espaço francês a partir dos anos 1990 (LAVAL, 2020, p.14).

Coincidentemente, no estudo notamos que a década de 1990 serviu de marco importante para a implementação de várias políticas que nos remetem às ideologias neoliberais. Sendo este estudo referente à realidade moçambicana, escolhemos Bourdieu porque acreditamos que esta coincidência não é por acaso, seu pensamento pode ter algo que nos pode ensinar de modo a olharmos às ideologias neoliberais de forma diferente.

Embora ele tenha escrito muitas obras que versam sobre o neoliberalismo, a obra *Acts of Resistance: Against the New Myths of Our Time* (1998a) deixa muito bem explícita a ação

combativa deste sociólogo francês. Logo na sua nota ao leitor, o autor deixa muito bel claro que o livro é uma compilação de vários textos de caráter combativa, com os quais espera despertar a consciência de todos os que são vítimas do neoliberalismo. Na sua própria linguagem, ao autor afirma que

Os textos que seguem foram escritos ou proferidos como contribuições para os movimentos e momentos de resistência, e é por acreditar que os perigos que os provocaram não são isolados, nem ocasionais, que decidi compila-los numa publicação. Embora estejam mais expostos às incoerências decorrentes da diversidade das circunstâncias comparados com os textos metodicamente controlados, espero que ainda possam fornecer armas úteis a todos aqueles que se esforçam por resistir ao flagelo do neoliberalismo. (BOURDIEU, 1998, p. VII)

Esta obra pode nos ajudar a compreender a especificidade da ação política de Bourdieu no que tange à atuação das forças tirânicas do mercado na sociedade. Um dos elementos mais importantes do pensamento de Bourdieu, de como está exposto nesta obra é que, ele corrobora com Harvey (2005) e Han (2014) na ideia de que a psicopolítica é o atual poder que o neoliberalismo usa para oprimir as massas, e as tecnologias são o veículo que facilita a expansão deste fenómeno. Consequentemente, Boudieu chama atenção ao facto de que a luta contra este novo mito dos nossos tempos deve tomar em considerações as estratégias da média como meio usado por este novo mito. É justamente por isso que o autor faz uma advertência:

É preciso inventar novas formas de comunicação entre pesquisadores e ativistas, o que significa uma nova divisão de trabalho entre eles. Uma das missões que os sociólogos podem cumprir, talvez melhor do que ninguém, é a luta contra a saturação da mídia. Todos nós ouvimos frases prontas o dia todo. Você não pode ligar o rádio sem ouvir expressões como 'aldeia global', 'globalização' e assim por diante. Estas são palavras que soam inocentes, mas através delas vem toda uma filosofia e toda uma visão de mundo que engendra o fatalismo e a submissão. Podemos bloquear esta alimentação forçada criticando as palavras, ajudando os não-profissionais a dotarem-se de armas específicas de resistência, de modo a combater os efeitos da autoridade e do domínio da televisão, que desempenha um papel absolutamente crucial. Não é mais possível, hoje em dia, fazer lutas sociais sem ter um programa específico de luta com e contra a televisão. (BOURDIEU, 1998a, p.65)

Bourdieu toma esta atitude combativa contra o neoliberalismo por causa da forma como este exerce o seu poder sobre a sociedade, e a sua tendência de criar igualdades desiguais na sociedade, especialmente no que concerne a disparidades socioeconómicas. Embora estas disparidades sempre fizeram parte da sociedade, nos últimos anos há tendências de aumentarem. Por exemplo, as consequências da crise econômica iniciada pela desvalorização maciça do mercado imobiliário dos Estados Unidos em 2007 foram o ponto mais alto, e continuam a se repercutir em todo o mundo, e a perturbar as economias mais fragilizadas. Um

dos sinais destas disparidades é o aumento do desemprego (Organização Internacional do Trabalho, 2010, 26 de janeiro) em quase todas as sociedades atuais.

O outro exemplo que podemos tomar em consideração é da reunião do G20, que teve lugar em Toronto em 2010, no qual os chefes de estado presentes prometeram apoiar a “economia”. Ignorando as necessidades da maioria de seus cidadãos, os líderes do G20 argumentaram que os cortes nos gastos sociais são necessários para reduzir os *deficits* orçamentais do governo, a fim de conter a inflação, restaurar a confiança dos investidores e colocar a economia “de pé” para que possa crescer. Esses cortes assumiram uma variedade de formas superficialmente diversas, mas estão ligados pelo fato de transferirem os efeitos da desvalorização para a classe trabalhadora.⁸

McNally (2011) estabelece a relação causa efeito com o que aconteceu em alguns países mais desenvolvidos, e toma como exemplo caso do “Estado da Califórnia que cortou o seguro de saúde para novecentas mil crianças pobres” (MCNALLY, 2011, p. 4). Semelhantemente, Yalnizyan (2010) nota que na Grã-Bretanha, o governo cortou o financiamento para o Ensino Superior, enquanto no Canadá, o governo da província de Ontário reduziu “a assistência alimentar para deficientes e impôs um congelamento de dois anos de salários de 350.000 funcionários públicos não sindicalizados” (PANITCH; GINDIN, 2010).

Segundo o pensamento de Bourdieu, este tipo de medidas de austeridade não apenas transferem o ônus da desvalorização para a classe trabalhadora e encolhem a “mão esquerda” do Estado (Bourdieu, 2003, p. 34), mas também moldam as disposições dos indivíduos (atitudes, crenças e expectativas) vis-à-vis ao Estado, direitos individuais e responsabilidade coletiva, daí a necessidade de uma resistência social. Pois, cortar financiamento aos programas sociais, aumentar o valor de propinas e “atacar” trabalhadores do sector público destrói o que Noam Chomsky chama de “ameaça a um bom exemplo” (CHOMSKY & BARSAMIAN, 2001, p. 149).

Devemos lembrar que as ideologias neoliberais sempre aparecem camuflada por de trás de medidas de austeridade económicas, que, ao destruir programas sociais como a previdência social, seguros de desemprego, direitos de negociação coletiva, pensões públicas, redução de financiamento às escolas públicas etc, destroem também um certo tipo de pessoa - uma pessoa que vê medidas coletivas de proteção contra riscos econômicos como necessárias, possíveis e moralmente justas. Essa destruição deixa para trás uma dóxica “filosofia da futilidade”

⁸ A definição de classe aqui utilizada destaca a relação entre capital e trabalho e os efeitos que derivam dessa relação dos dois. O foco está no poder que o capital tem sobre o alienado.

(CHOMSKY & BARSAMIAN, 2001, p. 151) que vê como “utópica” qualquer mudança além dos parâmetros neoliberais. Essas medidas de austeridade não apenas destroem programas sociais e ampliam o espaço da iniciativa privada nas ruínas do que resta do Estado de Bem-Estar Social, mas também destroem campos, práticas, habitus e o capital simbólico e material,⁹ que ajudam a criar cidadãos que se preocupam e se sentem responsáveis pelos outros.

Lemke (2001), avaliando o neoliberalismo e os seus efeitos, nota que este fenómeno carrega consigo um tipo de igualdade não realística, como afirma Foucault, uma “igualdade desigual” que se tornou o código pelo qual devemos viver, e está sendo alardeado cada vez mais alto como a fria realidade que a classe trabalhadora deve enfrentar nesta era de austeridade (LEMKE, 2001, p. 195).

Esta noção distorcida de igualdade opera como um exemplo para políticas, regulamentos, instituições e práticas, e leva os críticos de direita a tentar unir indivíduos contra alvos tão díspares como sindicatos, estabilidade na educação, 'empregos governamentais', resgates corporativos, bem-estar e monopólios transnacionais e oligopólios com desejo exacerbado de maximizar os lucros. São estas disparidades socioeconómicas fomentadas por ideologias neoliberais que provocam a ira do sociólogo francês a ponto de tomar esta atitude combativa contra o neoliberalismo, uma atitude cuja génese jaz na compreensão da sociedade do seu tempo.

A nossa discussão até aqui nos mostra que as organizações multilaterais como o FMI e o Banco Mundial sempre funcionaram como centros conspiratórios para a propagação e aplicação do “fundamentalismo de mercado livre” e da “ortodoxia neoliberal” (BOURDIEU, 1998a, p. 94). São estas instituições/organizações que funcionam com a cumplicidade dos governantes das sociedades que estão sendo assoladas/dominadas por estas ideologias. Em outras palavras, as práticas neoliberais existentes nas nossas sociedades estão camufladas por detrás destas instituições multilaterais e sobrevivem com a cumplicidade das próprias vítimas, as pessoas vulneráveis.

Esta cumplicidade acima referida é o que Bourdieu apelidou de Violência Simbólica, que é a violência perpetrada contra nós por meio do consentimento tácito por parte de quem dela é vítima e também, muitas vezes, por parte de quem a utiliza, sem que ambos se percebem

⁹ No presente trabalho o termo “capital” é usado de forma intercambiável com “recursos”. Bourdieu usa o termo capital para enfatizar a natureza competitiva da maioria dos campos e práticas na sociedade, bem como a troca de dinheiro, conhecimento, *status* e contactos sociais. O termo mais gerais recursos é usado às vezes para enfatizar a alterabilidade do capital – que pode ser usado para fins não competitivos ou cooperativos, bem como para fins competitivos. Recordar-se, porém, ao leitor, que nossos recursos se ajustam aos campos, habitus e práticas de tal forma que muitas vezes são mais aptos a serem utilizados para a competição, apesar de sua possível mutabilidade.

de forma alguma, que estão a usar a violência ou sofrem com ela. Na verdade, as políticas neoliberais globalmente são os grandes responsáveis pelas desigualdades na sociedade, pela perda de equidade, bem como de perdas econômicas e Justiça social (HARVEY 2005). Estas desigualdades são notáveis entre os Estados e dentro dos Estados, e a tendência é de agudizarem dramaticamente durante a era do neoliberalismo global. O capital global, em particular em sua forma neoliberal atual, leva à degradação humana e à desumanidade e aumenta as desigualdades de classe social dentro dos estados e globalmente. Estamos perante uma situação de salve-se quem puder.

Em suma, se tomarmos como ponto de partida estes factos acima mencionados, a visão triádica do neoliberalismo conforme discutida acima pode servir de base para o estudo da influência e do impacto do neoliberalismo na realidade Moçambicana, em especial para o subsistema da educação superior. Coincidentemente, o advento da liberalização da economia e da educação em Moçambique coincide com a realização da Conferencia Mundial de Educação para todos, que teve lugar em março de 1990 na Tailândia (NETO, 2009, p. 17).

Portanto, o pensamento Foucault, Harvey, e de Bourdieu servirão de base para a nossa análise da entrada e implementação das ideologias neoliberais na realidade moçambicana, bem como a forma com a sociedade Moçambique recebe/reage a esta nova realidade. Além disso, estas três perspectivas fazem uma leitura detalhada das ideologias neoliberais, as mesmas que contribuíram muito para a emergência da privatização e *comodização* do ensino em Moçambique.

2.2 Neoliberalismo e a Educação, uma visão geral.

Apesar de termos afirmado a existência de desafios na definição do conceito neoliberalismo, a perspectiva expansionista-geográfico de Harvey pode ser um bom ponto de partida. Pois, Harvey (2008) define o Neoliberalismo como

uma teoria das práticas político-económicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (HARVEY, 2008, p. 1).

Em outras palavras, o neoliberalismo é tanto uma ideologia, uma representação da vida real no imaginário das pessoas, quanto um modo hegemônico de organização sócio-econômica e política. Esta percepção harveyana está em consonância com o pensamento de muito

estudiosos desta temática que definem o neoliberalismo em função da gênese e as condições que propiciaram a sua emergência. Segundo eles o neoliberalismo é

um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos [...] cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (BIANCHETTI, 1999, p.21).

Nos passos a seguir vamos apresentar os males causados pelo neoliberalismo na sociedade no geral, e depois vamos olhar para a área da educação. No primeiro ponto tomaremos como ponto de partida o pensamento de Chomsky (2002) sobre o impacto do neoliberalismo para as comunidades vulneráveis, no segundo usaremos o pensamento de Neto (2009), o qual faz uma avaliação do neoliberalismo do ponto de vista da influência nas políticas públicas educacionais e nos objetivos/metastas nesta área. Depois destas análises vamos mostrar a relevância das três perspectivas (analisadas anteriormente) para o presente estudo.

No seu livro *Profit Over People: Neo-liberalism and Global Order*, Chomsky apresenta crítica contra todas as questões relacionadas ao neoliberalismo porque este continua a estabelecer novas ideologias pró-corporativos, que tendem a enriquecer diferentes empresas em detrimento das pessoas associadas a elas. Além disso, o neoliberalismo trouxe um desenvolvimento aparente, mas que vedou desenvolvimento de tudo o que faz parte do bem público.

Na parte introdutória deste livro, nota que isso acontece porque

as iniciativas neoliberais são caracterizadas como políticas de livre mercado que incentivam o empreendimento privado e a escolha do consumidor, premiam a responsabilidade pessoal e a iniciativa empresarial e freiam a mão pesada do governo incompetente, burocrático e parasitário que não é capaz de fazer nada bem feito mesmo quando bem-intencionado, o que raramente é o caso. (CHOMSKY, 2002, p. 3)

Neste livro Chomsky começa por analisar a questão do Neoliberalismo e a Ordem Global, no qual ele mostra a sua crença de que a maioria dos princípios e práticas adotados por diferentes instituições financeiras internacionais permaneceram impraticáveis. Tais princípios só resultaram em novos problemas e obstáculos. Além disso, o autor identifica todas as políticas que falharam em atender às necessidades de diferentes países pobres.

Algumas organizações internacionais, como a OMC, FMI, BM, formulam políticas e leis injustas que afetam a posição econômica de toda sociedade subdesenvolvida, e

as consequências econômicas dessas políticas têm sido as mesmas em todos os lugares e são exatamente as que se poderia esperar: um enorme crescimento da desigualdade econômica e social, um aumento marcante da pobreza absoluta entre as nações e povos mais atrasados do mundo, um meio ambiente global catastrófico, uma economia global instável e uma bonança sem precedente para os ricos. Diante desses fatos, os defensores da ordem neoliberal nos garantem que a prosperidade chegará inevitavelmente até as camadas mais amplas da população – desde que ninguém se interponha à política neoliberal que exacerba todos esses problemas! (CHOMSKY, 2002, p. 3)

Por exemplo, muitos indivíduos usam essas instituições internacionais para atender a seus interesses pessoais. Essa prática afetou as posições econômicas de diferentes sociedades e indivíduos, especialmente na realidade moçambicana onde começaram a emergir pequenas elites que alienaram empresa que outrora eram estatais, mas que passaram para as mãos da minoria através do processo de privatizações.

No mundo em geral são algumas corporações gigantes que estão atualmente ditando a economia global, eles formulam novas opiniões e decisões que promovem seus ganhos. Este fato explica porque o sistema capitalista do mundo não é eficaz. Essas instituições internacionais também distribuem o poder de forma desigual. Em reação a esse espírito, Chomsky (2002) incentiva essas organizações a analisar todos os problemas que afetam o mundo, e convida-os a uma prática que será essencial para a formulação de melhores políticas econômicas.

No segundo capítulo do mesmo livro o autor começa por explicar que em

uma sociedade democrática decente deve basear-se no princípio do **“consentimento dos governados”**. Essa ideia, apesar de geralmente aceita, pode ser contestada como excessivamente forte e como excessivamente fraca. Excessivamente forte porque sugere que o povo precisa ser governado e controlado. Excessivamente fraca porque até o mais brutal dos governantes precisa, em alguma medida, do **“consentimento dos governados”** e geralmente o obtém, nem sempre pela força. (CHOMSKY, 2002, p. 23 – **grifos do autor**)

O autor usa numerosos exemplos de David Hume para apoiar suas opiniões. Segundo Hume, um pequeno número de pessoas governa muitos indivíduos na sociedade, e tais governantes ditam o destino e a felicidade da grande maioria. Pois,

Hume intrigava-se com **“a facilidade com que a maioria se deixa governar pela minoria, a implícita submissão com que os homens entregam”** os seus destinos aos governantes. Isso lhe parecia surpreendente, porque **“a força está sempre do lado dos governados”**. Se as pessoas se dessem conta desse fato, revoltar-se-iam e derrubariam os seus senhores. Sua conclusão foi a de que o governo se baseia no controle da opinião, princípio que **“se estende a todos os governos, dos mais despóticos e militarizados aos mais livres e populares”**. (CHOMSKY, 2002, p. 23 – **Grifos do autor**)

Embora na citação acima Hume parece estar a subestimar o poder agressivo da minoria poderosa, a relevância desta citação é mostrar a capacidade da minoria em manipular ou controlar a opinião da maioria.

Na mesma linha do pensamento, o autor explica como algumas nações poderosas ditam os assuntos dos países pobres. Por exemplo, segundo ele os Estados Unidos removem muitos líderes do poder. Os EUA identificam novos líderes que podem cooperar com Washington. Os EUA também esperam que esses líderes sigam as políticas e os princípios daquilo que o autor chama de “O Consenso [neoliberal] de Washington” que é

um conjunto de princípios orientados para o mercado, traçados pelo governo dos Estados Unidos e pelas instituições financeiras internacionais que ele controla e por eles mesmos implementados de formas diversas – geralmente, nas sociedades mais vulneráveis, como rígidos programas de ajuste estrutural. Resumidamente, as suas regras básicas são: liberalização do mercado e do sistema financeiro, fixação dos preços pelo mercado (**“ajuste de preços”**), fim da inflação (**“estabilidade macroeconômica”**) e privatização. Os governos devem **“ficar fora do caminho”**. (CHOMSKY, 2002, p. 9 – **Grifos do autor**)

Chomsky dá o exemplo do Haiti para descrever como esse desenvolvimento afeta a economia de muitos países. A decisão de revolucionar a democracia do Haiti resultou em uma nova ordem. Este desenvolvimento tornou impossível para muitas pessoas atingirem seus objetivos econômicos. Esse movimento também afetou a economia do país (CHOMSKY, 2002, p. 44). A maioria das doutrinas popularizadas por diferentes organizações internacionais afetaram as condições de vida de muitos cidadãos em todo o mundo. Por exemplo, muitas pessoas no mundo em desenvolvimento estão enfrentando inúmeros desafios, como a falta de cuidados de saúde adequados e de água potável.

O número de pessoas vivendo em condições patéticas tem aumentado, muitas pessoas estão morrendo por causa de doenças. Isto acontece porque muitos governos são incapazes de suportar as mudanças nas expectativas de seu povo. O neoliberalismo é, portanto, um paradigma negativo que afeta a vida de muitos indivíduos em todo o mundo. Este paradigma capacitou um pequeno número de indivíduos na sociedade global. Esses beneficiários estão atualmente maximizando seus lucros. No entanto, tais ganhos têm ocorrido às custas dos pobres.

O autor usa numerosos exemplos e ideias para apoiar seus argumentos e mostrar que muitas pessoas em diferentes países estão enfrentando as consequências do neoliberalismo.

Além disso, livro torna evidente que um pequeno número de pessoas controla a economia do mundo. Colocando isso na linguagem do autor, “os “grandes arquitetos” do Consenso [neoliberal] de Washington são os senhores da economia privada, em geral empresas gigantescas que controlam a maior parte da economia internacional e têm meios de ditar a formulação de políticas e a estruturação do pensamento e da opinião” (CHOMSKY, 2002, p. 9 - grifos do autor).

Muitos cidadãos abriram mão de suas liberdades e poderes. Este fato explica por que o mundo deve abraçar o poder da verdadeira democracia como a única abordagem que promoverá o nível de igualdade. A prática também atenderá às necessidades de muitos indivíduos no mundo. A economia global está atualmente centrada nos lucros. Esta situação afetou mais a vida dos pobres.

Na sua avaliação da performance do neoliberalismo, Dias (2014) nota que “a neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação global de capital, mas foi extremamente bem-sucedida na restauração, ou nalguns casos [...] na criação de poder de uma elite económica” (DIAS 2014). Este pensamento de Dias corrobora com a visão de Chomsky, no qual a neoliberalização criou e favoreceu as pequenas elites económicas, mas agudizou a realidade do sofrimento dos pobres a nível global assim como local.

Santomé (2003) de forma muito resumida faz uma advertência sobre os males das ideologias neoliberais causam na sociedade e na educação em particular:

As promessas das opções neoliberais e neoconservadoras escondem muito mais do que dizem e prometem; com suas análises interesseiras e fraudulentas pretendem destruir as redes escolares públicas, como nunca, na história poderíamos ter imaginado.

Sob aparência de medidas meramente técnicas, soluções privatizantes e falsamente autônomas são apoiadas e legisladas produzindo efeitos perversos nas condições de vida dos grupos sociais mais populares; por outro lado, em diversas ocasiões, são descarregadas responsabilidades excessivas nas costas dos professores e professoras. O avanço do pensamento neoliberal explica os ataques contra o estado, propondo, como única alternativa, que este deixe de ocupar-se de assunto imprescindíveis em uma sociedade que aspira a maiores parcela de justiça social e democracia. A partir dessa posição, exige-se que só as iniciativas privadas se encarreguem da educação da cidadania, propugnando, assim, a destruição de algo que custou muito esforço: o estado do bem-estar. Estamos diante de opções que, no fundo, podem dificultar ainda mais o exercício da liberdade das pessoas. (SANTOMÉ, 2003, p. 11)

Semelhantemente, Neto (2009) avaliou a ação do neoliberalismo na educação brasileira tomando como ponto de partida a perspectiva econômica, e afirma que:

Economicamente o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizados como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando simples ideia de que não há mais alternativas para os seus princípios, que todos seja confessando ou negando, têm que adaptar-se a suas normas. (NETO, 2009, p. 13)

Portanto, apesar dos fracassos notáveis, o neoliberalismo é uma realidade ameaçadora para as classes vulneráveis, pois, este penhorou as liberdades das massas em detrimento de enriquecimento da minoria elitizada. Embora as sociedades hodiernas tenham caído na crença neoliberal de que não há outra alternativa se não abraçarmos as suas ideologias, usando o pensamento de Harvey (2005), Dias (2014) nos adverte que neste atualmente “vivemos num momento em que é necessário exercer um otimismo da razão, de forma a poder abrir novas formas de pensamento e novos campos de possibilidades que ficaram durante muito tempo ignorados.”

Olhando para o campo da educação especificamente, esta área não escapou os efeitos nefastos destas ideologias neoliberais e o pensamento de Neto (2009) pode servir de ponto de partida para um novo olhar para o futuro com esperança.

[...] durante mais de duas décadas o imperialismo implantou planos de ajustes neoliberais na educação, que alguns denominaram reformas ou contra-reformas, no Brasil, América latina, África e Ásia, através de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD), FMI, UNESCO, BID, etc. Os impactos dessas medidas são desiguais de um país para outro, mas as diretrizes são semelhantes: redução da participação do Estado e realização de parcerias, com fundações, ONGs, empresas e sociedade civil na área educacional. Junto com isso, procurou-se fortalecer a perda do sentido da universalidade e gratuidade da educação pública, assim como a exclusividade do Estado como provedor. (NETO, 2009, p. 14)

Nesta leitura do Neto (2009), o impacto das ideologias neoliberais na educação pode ser visto em duas vertentes. Em primeiro lugar, do ponto de vista da aplicação de novas políticas públicas na educação e, em segundo lugar, do ponto de vista dos objetivos desejados na área da educação.

Embora o neoliberalismo tenha obtido avanços significativos na implantação de suas políticas nos sistemas educativos [...], os objetivos expressos na Declaração Mundial de Educação Para Todos e depois reafirmados na conferência de Nova Deli, no Plano Decenal de Educação Para Todos [...] na sua maioria não obtiveram êxito quanto às metas. O número de analfabetos no mundo continua no patamar de um bilhão de pessoas cuja maioria é Mulher. (NETO, 2009, p. 14)

Um olhar minucioso ao impacto das ideologias neoliberais no que concerne aos objetivos e resultados na área da educação, em muitos países houve um fracasso total. Olhando para a realidade brasileira, Neto (2009) descreve de forma direta as fragilidades das ideologias neoliberais na educação:

Os alunos não têm se apropriado satisfatoriamente dos conhecimentos escolares: não desenvolvem o raciocínio aritmético e matemático e, assim, não aprendem as quatro operações fundamentais; não dominam correctamente a leitura e a escrita e saem da escola sem o domínio sólido da língua portuguesa; não desenvolvem o raciocínio científico preparado pelo estudo das ciências físico-biológicas; [...] passam pelas escolas sem conseguirem superar os saberes dados pela experiência imediata, rumo aos conhecimentos mais sistemáticos e científicos. (NETO, 2009, p. 20)

No geral, mesmo nos países desenvolvidos onde o neoliberalismo tornou-se numa ideologia dominante, os seus êxitos foram apenas para as minorias associadas às elites das sociedades. Santomé (2003) assevera que as políticas económicas neoliberais

...só estão tendo efeitos positivos em sectores muito minoritários da população. Além de serem os únicos favorecidos, esses sectores dia-a-dia aumentam ainda mais o seu poder enquanto os demais grupos sociais percebem que as suas condições de vida pioram cada vez mais. Estamos diante de modelos que beneficiam poucas pessoas e condenam grandes contingentes de população à pobreza e à exclusão. Até a poucos anos atrás parecia existir um notável consenso com relação ao facto de que as pessoas se realizam trabalhando, praticando e cooperando no seio da comunidade em que vivem, porém, atualmente parecem impor-se como ideias de vida o aumento do consumo e, conseqüentemente, o egoísmo e a concorrência social como valores supremos. (SANTOMÉ, 2003, p. 10)

Portanto, com base na leitura feita podemos afirmar, sem hesitação, que as ideologias neoliberais trouxeram mais danos para as maiorias e ganho para uma minoria na sociedade, dependendo da forma como sociedade recebeu e incorporou os ideais deste monstro dos nossos tempos. Em todas as sociedades, estas ideologias transmitem a ideia de que o mercado é que determina quase tudo, e que concorrência e capital humano são fulcrais para o neoliberalismo.

A transmissão dessas ideias é acompanhada por uma linguagem de consumo e egoísmo exacerbados como elementos indispensáveis na convivência mercadológica. Lamentavelmente, por causa da influência destas ideologias que pregam o “mercado como Juiz imparcial”, notamos a emergência de políticas educativas determinadas pela lógica económica, nas quais há mercantilização dos indivíduos (BIANCHETTI, 1999, p.111).

Se assumirmos que “ninguém pode negar hoje a existência de um modelo hegemónico de sociedade baseado nas ideias desenvolvidas pelo neoliberalismo (BIANCHETTI, 1999, p.104), a sociedade moçambicana e o seu subsistema de educação superior não podem ser exceção, daí a necessidade de mergulharmos na realidade educacional e olharmos para as

especificidades, para aferir até que ponto este subsistema foi afetado e como a sociedade moçambicana deve se posicionar perante este monstro dos nossos dias.

TERCEIRO CAPÍTULO

Educação Superior Moçambicana na Era das Ilusões: Narrativas neoliberais, realidades capitalistas, e a Necessidade de Práxis Crítica e defensiva.

No primeiro capítulo deixamos claro que a educação superior herdada do modelo europeu pouco contribuiu para o desenvolvimento e melhoria da maioria do país porque o currículo e a pesquisa não foram contextualizados e adequados para atender às necessidades sociais das pessoas nativas, especificamente, contribuir para o pleno desenvolvimento das pessoas, preparando-os não apenas para obterem qualificação para o trabalho, mas também para o exercício da cidadania. Era sim, um tipo de educação que continuava a serviço da metrópole, que visava preparar os nativos para a prestação de serviços, que muitas vezes não beneficiavam os povos nativos. No segundo capítulo discutimos a gênese e o desenvolvimento das ideologias neoliberais em geral, acreditando que as mesmas poderiam proporcionar subsídio para compreender os principais aspetos que contribuíram para a “privatização” e “comodização” das IES em Moçambique.

No final do capítulo anterior trouxemos o raciocínio de Bourdieu sobre o fenômeno neoliberal, enfatizando o espírito insurgente presente nas suas experiências como académico e como cidadão que não ficou alheio aos problemas do seu tempo. Concluimos, afirmando que Bourdieu viu o advento e o desenvolvimento do neoliberalismo como uma “crise de civilização”, no que não se poderia olhar com indiferença. É justamente por isso que mobilizou suas armas intelectuais para enfrentar a crise do momento.

Na verdade, em Bourdieu temos um exemplo claro da práxis crítica e defensiva, que pode iluminar os intelectuais moçambicanos na sua forma de encerrar a realidade neoliberal. Falando da motivação da sua peleja contra o neoliberalismo, Bourdieu afirma que estas ideologias contribuíram para o desmantelamento dos serviços públicos:

A economia neoliberal, cuja lógica tende, nos dias de hoje, a se impor em todo o mundo por meio de instâncias internacionais como o Banco Mundial ou o FMI e os governos aos quais esses ditam, direta ou indiretamente, seus princípios de ‘governabilidade’ [‘gouvernance’], possui algumas de suas características, pretensamente universais, ao fato de estar imersa em uma sociedade particular, quer dizer, mergulhada em um sistema de crenças e de valores, um ethos e uma visão moral de mundo; em resumo, um sentido comum econômico ligado, como tal, às estruturas sociais e cognitivas de uma ordem social particular. E a teoria econômica neoclássica toma dessa economia particular seus pressupostos fundamentais, que formaliza e racionaliza como fundamentos de um modelo universal. Este modelo se apoia em dois postulados [...]: a economia é um domínio separado, governado por leis naturais e universais que os

governos não devem contrariar com intervenções intempestivas; o mercado é o meio ótimo de organizar a produção e os intercâmbios de modo eficaz e equitativo nas sociedades democráticas (BOURDIEU, 2001, p. 23-24).

Se assumirmos que este pensamento de Bourdieu, de que a lógica neoliberal está “a se impor em todo o mundo” através destas organizações multilaterais, está claro que Moçambique não escapou desse flagelo. Portanto, a práxis crítica e defensiva é de extrema necessidade urgente para mitigar os efeitos deste fenómeno na sociedade moçambicana.

Embora em certos círculos académicos haja relutância em afirmar a existência da influência direta do neoliberalismo em Moçambique, vários estudos foram realizados, que assumem a influência direta destas ideologias, especialmente na área de educação superior (Dias, 2012; Gonçalves, 2018; GUILICHE, 2021).

Esta relutância é legítima porque, em geral, as ideologias neoliberais entram em várias sociedades de forma subtil e sorrateira (HAN, 2014, p.44), fato que faz com que muitos não assumam abertamente a existência deste flagelo. Todavia, em Moçambique, há evidências de que o que se vive na economia é, de facto, o resultado da influência de ideologias neoliberais.

Gonçalves (2018), ao estudar o processo da expansão do Ensino Superior em Moçambique, destaca três tendências que operam na direção oposta ao direito humano à educação (superior). De entre as quatro etapas nos interessa a sua visão daquilo que chama de expansão privatista, na qual afirma que “a oferta do ensino no período noturno, mas conceituando-o de período pós-laboral, tornou a educação superior numa miragem e numa mercadoria para as maiorias sociais.” (GONSALVES, 2018)

Esta oferta de cursos pós-laborais, que conduziu a mercantilização do ensino, está intrinsecamente ligada às orientações das instituições financeiras internacionais como é o caso do BM. Na sua leitura da cooperação que Moçambique tem com o Banco de Mundial na área de Ensino Superior, Guiliche (2021) afirma que a lógica da intervenção do BM no âmbito da cooperação na área do ES aponta quatro orientações imprescindíveis, das quais a “diversificação de fontes de financiamento” e a “redefinição do papel do estado e as questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional” (GUILICHE, 2021, p.112) merecem a nossa especial atenção.

Lembre-mos que no capítulo anterior afirmamos que Harvey (2008) estabelece uma forte ligação entre as instituições financeiras internacionais como o BM e o neoliberalismo (HARVEY, 2008, P.2). Estas são o veículo através do qual estas ideologias invadem os países em via de desenvolvimento como Moçambique. Como afirmamos anteriormente, no processo da neoliberalização de países como a Turquia e Chile, as instituições financeiras como o Banco

Mundial e o FMI impuseram políticas de privatização e desregulamentação, no qual a liberdade se torna um fenômeno ilusório e perde seu significado original. Segundo Harvey, “as ‘boas’ liberdades são perdidas, mas as ‘ruins’ assumem o controle” (HARVEY, 2005, p. 37).

Se analisarmos cuidadosamente as duas orientações do BM anteriormente mencionadas e o que aconteceu com as IES moçambicanas depois da liberalização da economia, podemos inferir, sem hesitação, que as instituições financeiras internacionais serviram de base para a infiltração de ideologias neoliberais em Moçambique.

Foi na tentativa de “diversificação das fontes de financiamento” que as IES Públicas em Moçambique recorreram aos cursos pós-laborais para cobrir o défice orçamental. Em outras palavras, embora a introdução dos cursos pós-laborais tenha sido uma alternativa para dar oportunidades de formação a muitos moçambicanos, é uma verdade que são também uma fonte alternativa de financiamento para as mesmas instituições (GONÇALVES, 2018).

No que concerne à “redefinição do papel do estado e as questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional” podemos inferir que depois da década 90, em Moçambique houve grandes mudanças, que acreditamos serem o resultado da influência desta orientação do BM.

Antes da década 90 o Estado era o único provedor da educação e arcava com todas as responsabilidades, incluindo as financeiras. Depois da década 90, o país passou a contar com maior intervenção de iniciativas privadas e as IES públicas massificam os cursos pós-laborais que operam como se de instituições privadas se tratassem. É justamente isto que sugere a orientação do BM porque “considera que a participação do governo na educação superior tem sido excessiva e ineficiente [...] pelo que o Estado deveria criar políticas favoráveis ao desenvolvimento das IES públicas e privadas em um mercado competitivo” (GUILICHE, 2021, p.113).

Analisando os Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI, Dias (2012) considera que as exigências do mercado para uma autonomia universitária são dos maiores desafios para a universidade moçambicana.

Segundo refere:

A entrada dos cursos Pós-Laborais nas universidades públicas fez com que elas caminhassem a passos largos para a sua mercantilização, concorrendo com as universidades privadas. Algumas Universidades públicas entram no mercado de forma desregulada e assumem funções para as quais não estavam preparadas. Assistimos nos últimos anos (a partir de 2006), por exemplo, a “mercantilização desregulada” da Universidade Pedagógica. Ela altera a sua missão de formação de professores e abre cursos de outras áreas, dando prioridade aos cursos de “Gestão de ... alguma coisa...”. Em pouco tempo aumentou-se o número de cursos, de alunos, de docentes e instalou-

se uma lógica mercadológica em que o conhecimento universitário passou a ser uma “mercadoria altamente lucrativa”. Tal lógica é acompanhada pela redução da autonomia universitária no sentido em que a universidade teve de entrar e competir no mercado universitário nacional e isto obrigou a universidade a abrir cursos que tenham “clientes”. (DIAS, 2012)

Além dos estudos feitos localmente, Sguissardi (2006) demonstra claramente que a tempestade neoliberal afeta todas as IES em todos os países “centrais e da periferia e semiperiferia”, incluindo, implicitamente, Moçambique.

Segundo o autor:

O dilema que enfrenta a universidade estatal pública, no Brasil [...] não é uma especificidade da universidade neste país. Esse dilema está sendo enfrentado nas últimas décadas por esta instituição nos países centrais e da periferia e semiperiferia, onde quer que os ventos ou as tempestades neoliberais, na economia e na reforma do Estado, fizeram-se presentes. Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia.

Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a falta de competitividade como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado do Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade. A ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semi-mercadoria no quase mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior (SGUISSARDI, 2006).

Tomando como base os estudos acima apresentados, podemos afirmar sem hesitação que com o passar do tempo, as IES públicas moçambicanas sofreram ruturas do *ethos* da universidade em função dos interesses do capitalismo neoliberal, transformando-se numa organização subordinada às lógicas mercantis. O país e o seu sistema de educação estão passando por uma imposição de agendas neoliberais e, foi esta imposição depois da década 90, que trata a educação superior como uma “mercadoria” a ser comprada por quem pode pagar, que obrigou as IES a atender às necessidades do mercado e não ao interesse público.

Em Moçambique, desde a independência, o estado foi o único provedor de todo o sistema de educação, desde o Ensino Primário até ao nível superior, no qual as pessoas pagam um valor de propinas simbólicas para a inscrição/matrícula. Para o caso do Ensino Secundário, sempre existiram os mesmos níveis lecionados no período noturno para acomodar aqueles “que não tiveram acesso a este sistema de ensino durante a idade escolar, e, por isso, as condições de oferta, são ainda da responsabilidade do Estado” (GONÇALVES, 2018).

Uma das questões que Gonçalves (2018) levanta é que, para o nível secundário, o governo ainda assume as suas responsabilidades de ser o provedor, mesmo quando este subsistema de educação é ministrado no período noturno. Porém, quando as universidades públicas introduziram cursos no regime noturno, apelidando-os de cursos pós-laborais, considerados como se fossem cursos/programas oferecidos por uma entidade privada mesmo funcionando nas instalações de uma instituição pública.

É com base nesta análise que infere que:

“A oferta de cursos de graduação no período noturno, mas denominados de cursos Pós-Laborais, teoricamente, parecia tratar-se de democratização do acesso à Universidade Pública, principalmente, para aqueles que durante o dia estavam ocupados com as actividades laborais. Na prática, esses cursos foram a solução encontrada pela Universidade Pública para resolver a crise financeira pela qual passava desde a introdução da agenda neoliberal no país.” (GONÇALVES, 2018)

De acordo com as considerações de Gonçalves, parece ficar claro que não há espaço para relutância em afirmar a influência das ideologias neoliberais em Moçambique e no Ensino Superior em particular. Portanto, é imperioso que vozes se assumam no sentido de resgatar a educação superior como um bem público que pode contribuir para o desenvolvimento da nação e o bem-estar da população. O país também precisa desafiar e questionar os princípios existentes subjacentes à agenda neoliberal, que vê a educação superior como um mecanismo para alcançar o crescimento econômico e não para o desenvolvimento da sociedade, bem como um bem privado para poucos privilegiados.

Neste momento, embora o Estado ainda continue a sustentar as IES públicas, com a massificação dos cursos pós-laborais podemos inferir que a lógica neoliberal já está impregnada neste subsistema de ensino. Em outras palavras, a lógica de empresa também está impregnada no Estado, passando a ser entendido, não apenas como um Estado provedor de direitos, mas também como “guardião do direito privado”.

Fazemos esta inferência porque já se tem um maior número de estudantes que frequentam cursos pós-laborais ou cursos de graduação nas universidades privadas, para os quais podemos afirmar que o papel de estado não é apenas de provedor, mas sim de “[...] velar pelo respeito às regras de conduta justa que são igualmente válidas para todos [...]” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 177). Além disso, através dos cursos de regime pós-laboral as Universidades públicas estão em competição com as privadas na busca de fontes de financiamento, e, neste caso, são os estudantes que procuram pelos seus serviços.

Recorrendo às experiências de outros países que passaram pelo mesmo problema como é o caso do Brasil, neste capítulo faremos um paralelismo com esses países, na expectativa de

demonstrar a necessidade de uma práxis crítica e defensiva capaz de ajudar a educação superior a enfrentar estas ideologias sem perder de vista a sua missão de contribuir para o desenvolvimento da nação.

Duas perguntas servirão de ponto de partida: 1) será que a educação superior Moçambicana está a servir as necessidades de desenvolvimento do país e do seu povo? 2) Perante esta realidade de ideologias neoliberais, como garantir a expansão e acessibilidade da educação superior como bem público que todos os Moçambicanos têm direito? Para responder a estas questões recorreremos a obras de académicos como Sguissardi (2015), Dias (2012), Dias Sobrinho (1995, 2013) e Severino (2008, 2009), autores que estudam o fenómeno de mercantilização na realidade brasileira e no mundo. A nossa expectativa é de estabelecer um paralelismo e aprender dos erros que os outros países cometeram, de modo a defendermos que, para que a educação superior desempenhe o seu papel no desenvolvimento da nação.

As entidades competentes devem constituir um novo paradigma, que torne a educação superior num verdadeiro bem público acessível a todos, independentemente das suas capacidades financeiras. Esperamos, igualmente, trazer possíveis propostas que podem ser tomadas em consideração para que a educação superior moçambicana possa manter a sua essência e papel de desenvolver a nação e o povo.

3.1 Mercantilização e comodização do ES como uma exclusão

A questão da mercantilização da educação tornou-se uma preocupação na academia nos vários cantos do mundo desde que a filosofia do mercado livre entrou em grande escala na esfera educacional (Dias, 2012; SANTOMÉ, 2003; SGUISSARDI, 2016). Desde então, a educação tende a não ser vista como um bem público, mas como uma mercadoria a ser comercializada no mercado livre, cujo acesso depende de quem aceita pagar os preços que o mercado exige. Esta mercantilização caminha lado a lado com a privatização, que é cada vez mais vista como a solução para os problemas e falhas da educação pública.

Em quase todos os países onde houve o processo de privatização sob influência das ideologias neoliberais, o processo da privatização foi acompanhado por um discurso que diaboliza o público.

Segundo Santomé (2003):

O discurso e a apologia da privatização dos serviços públicos baseiam-se fundamentalmente na promessa de uma maior eficácia, e, por isso, os argumentos de seus partidários recorrem aos seguintes tipos de razões: a eficiência da empresa

privada e o desperdício que caracteriza as formas de trabalho das instituições públicas, a maior competitividade do mercado, o respeito à liberdade das escolhas individuais, ou a maior equidade de se obter benefícios com o esforço que cada realiza.

A eficiência do sector privado diante do público é o eixo mais argumentativo mais usado por aqueles que sacralizam o mercado. No entanto, é no **armão** que os discursos que falam da eficiência e qualidade não aludam às condições sócio-históricas daquilo a que se aplicam; não são levadas em conta, mas sim esquecidas as desigualdades e as injustiças às quais determinados grupos humanos e instituições estão submetidas. (SANTOMÉ, 2003, p. 86)

É justamente por isso que nos discursos políticos atuais, o empreendedorismo, a concorrência e a geração de lucro, são consideradas como a única alternativa eficaz e eficiente, opondo-se a regimes burocráticos profissionais que organizaram e ministraram a educação pública na maioria dos países ao longo de muitos anos. Atualmente, “O privado” é idealizado e romantizado, enquanto o regime burocrático-profissional de prestação de bem-estar público é demonizado de forma consistente e impensada.

Valdemar Sguissardi estuda esta transmutação na realidade brasileira e no mundo. No seu artigo com o título *Mercadização/mercantilização: Desafios para a missão das Instituições de Educação Superior*, utiliza o pensamento de Brunner (2016) para demonstrar que estas mudanças estão a acontecer na América Latina e no mundo:

... está-se produzindo ao redor do mundo um movimento que desloca o eixo de coordenação dos sistemas de educação superior do governo e das corporações acadêmicas – em geral, a esfera pública – para o mercado; isto é, para arranjos institucionais que forcem as universidades a competir entre elas por alunos, pessoal acadêmico e reputações, e a financiar suas atividades por meio de recursos obtidos – crescentemente de maneira competitiva – de uma diversidade de fontes fiscais e privadas. Este deslocamento é examinado na literatura anglo-saxônica sob o nome de *marketization* que no castelhano traduz-se (em má tradução) por mercadização, ainda que se empreguem termos tais como privatização, comercialização e mercantilização. (BRUNNER, 2006, p. 3 Apud SGUISSARDI, 2016).

Este movimento tem implicações profundas desde as escolas primárias até às universidades. O seu impacto é particularmente prejudicial para a educação em países com uma população substancial de pessoas pobres como Moçambique, especialmente nos maiores centros urbanos. Por exemplo, na cidade de Maputo tem-se acompanhado histórias sobre o desespero dos pais que trabalham e ambicionam o tipo de educação nas escolas privadas, mas que não têm condições para pagar as propinas.

Aliás, há uma tendência de se desacreditar na qualidade de educação das instituições públicas a favor das privadas, por isso que quase todas as pessoas tendem a sacrificar-se para matricular seus filhos nas escolas privadas. Na verdade, podemos inferir que, em muitos

centros urbanos, a sociedade está a testemunhar uma rápida e crescente transição do ensino público gratuito para um sistema privado baseado em taxas/mensalidades.

No caso de Moçambique, a transição tem um grande impacto na vida das famílias desfavorecidas, das quais muitas encaram a educação como única forma para sair da situação de pobreza, mas para que isso aconteça, a educação deve ser de qualidade, atributo cada vez mais escasso nas escolas públicas.

Segundo Sguissardi (2016), estas mudanças no que concerne à realidade do Ensino Superior brasileiro não devem ser vistas nem tratadas de forma leviana porque se trata

[...] de um conjunto grande e complexo de mudanças produzido por uma gama de fatores, dentre os quais: as mudanças no papel dos governos em relação à educação superior associadas à “difusão de um discurso de mercado”; à “massificação da educação superior”; ao “crescente número de mantenedores privados da educação superior e da pesquisa”; e ao “surgimento de um mercado global para serviços de educação superior e de conhecimento”. O eixo de coordenação dessas instituições estaria passando do Estado para o mercado. Por isso, opta pelo termo *marketization* ou mercadização. (SGUISSARDI, 2016)

Para uma melhor compreensão destas metamorfoses nas sociedades hodiernas e na educação superior, é importante trazer uma percepção de conceitos, para depois analisarmos os seus efeitos.

3.1.1 Mercantilização e comodização: Conceito e suas implicações

Quando analisamos a emergência e a expansão do neoliberalismo notamos que desde a década de 1980, as forças do mercado livre expandiram-se em todas as vertentes da vida. Na área educacional, as implicações foram várias, mas, para mencionar algumas, a educação como bem público, portanto, a ser apoiada pelo público, começou a ser sufocada a favor das privatizações. Deixada às forças do mercado livre, a educação tornou-se num clube de “gurus da gestão”, introduzirem práticas mesquinhas em nome da eficiência.

A questão norteadora passou a ser “qual é o valor da educação?” Aqui o “valor” assumiu um significado industrial distinto; as práticas da indústria assumiram a administração das instituições de ensino.

É no meio destas transformações todas que acontece a Mercantilização e Comodização, referindo-se ao ato de transformar algo (educação) em *commodity* ou produto comercializável. A gênese desta terminologia tem uma estreita ligação à noção Marxista de fetichismo da mercadoria. Marx, via fetichismo da mercadoria como o exemplo mais simples e universal de

maneira como as feições económicas do capital ocultavam as relações sociais subjacentes. Este conceito marxista “discute as relações sociais conduzidas como e na forma de relações entre mercadorias ou coisas” (BOTTOMORE et al, 1991, p. 87).

Esta “forma fantástica de relação entre as coisas” (MARX, 1952, p. 31) transforma as propriedades, relações e ações humanas em coisas independentes das pessoas e que governam as suas vidas. Ao *fetichizar* as mercadorias, estamos a negar a primazia das relações humanas na produção de valor porque o processo de mercantilização gera uma organização diferente do social, em que as corporações são a forma típica de organização e as mercadorias e serviços, a forma de relacionamento.

Lembremos que Harvey (2005) faz uma crítica ideológica (marxista) da história político-económica do neoliberalismo, e toma a visão marxista como base para a sua análise da tríade mercado, concorrência e capital humano, elementos fundamentais da ideologia neoliberal. Semelhantemente, o fenómeno da mercantilização caminha lado a lado com outros fenómenos tais como a comercialização, a privatização e a corporalização, todos que giram em torno do mercado, concorrência e capital humano.

Os fenómenos mencionados partilham a crença nas ideologias de mercado, na tentativa de introduzir a linguagem, a lógica e os princípios do mercado privado nas instituições públicas, e o controlo crescente da cultura corporativa sobre todos os aspectos da vida, como resultado da tendência crescente da cultura neoliberal e da globalização que marcou o início de grandes mudanças nos relacionamentos sociais, especialmente nas últimas décadas.

Na verdade, com a mercantilização está-se afirmando que “o capital está no comando da ordem mundial como nunca antes” (McLaren, 2005, p. 27). Analisando as transmutações na sociedade moçambicana nas últimas décadas, Ngoenha (2004) afirma que na nova república, que iniciou em 1990, há predomínio do fenómeno de dolarização de todas as esferas da vida, incluindo na educação.

Esta afirmação tem aceitação porque ultimamente, no campo da educação, é o economicismo que define o propósito e o potencial, que transforma as escolas e universidades públicas em empresas produtoras de valor/mercadorias, o que Rikowski (2003) chama de “capitalização”.

As IES “são reorganizadas institucionalmente num modelo de acumulação capitalista” (SHUMAR, 1997, p. 31). Isto inclui a privatização exógena e endógena, respetivamente, referindo-se à contratação de prestadores privados para prestar serviços públicos e à reformulação da prestação existente do sector público em formas que imitam o privado e têm consequências semelhantes em termos de práticas, valores e identidades (HATCHER, 2000).

No processo da mercantilização há vários elementos que devem ser tomadas em consideração, mas o mais importante e determinante é o que Sguissardi (2016) chama de mercadização das IES, especialmente as estatais/públicas, referindo ao processo no qual se aplica mecanismos de gestão de tipo mercado nas instituições de ensino. Recorrendo ao texto de Brunner (2006), Sguissardi (2016) refere que a mercadização nesse sector tem as seguintes características:

- a) A submissão da educação superior a um regime que lhe impõe eficiência, efetividade e *value for money* por métodos externos de garantia da qualidade e outros meios de *accountability*.
- b) Fundos públicos declinantes para subsidiar mensalidades e o custo dos serviços, ao lado da exigência de satisfação de uma crescente demanda por educação superior com menor inversão pública.
- c) A exigência de gestão das universidades públicas segundo princípios ou métodos próprios da gestão privada e predomínio de enfoques empresariais e de management na educação superior.
- d) A demanda por diversificação das fontes de financiamento das instituições combinada com a redução da responsabilidade prioritária do Estado em relação à educação pública.
- e) A privatização da educação superior, tanto mediante a terceirização dos serviços e, inclusive, áreas de estudo, quanto mediante o incentivo da competição entre instituições públicas.
- f) Reformas curriculares orientadas para o mercado; ênfase na pesquisa aplicada e vínculo das universidades com as empresas; maior preocupação com os temas da propriedade intelectual (patentes) e prioridade à pesquisa que conduza ao desenvolvimento e comercialização de produtos. (BRUNNER, 2006, p. 22-23 Apud SGUISSARDI, 2016)

Nesta linha de pensamento, descrevendo o processo da mercantilização da educação no Brasil, Santomé (2003) sistematiza a forma como o sistema escolar está a transformar-se em mercado:

A partir das opções ideológicas mais capitalistas e neoliberais defende-se e tenta-se impor um modelo de sociedade em que a educação acabe reduzida a mais um bem de consumo. A sua lógica seria convencer as pessoas a escolherem instituições escolares, diplomas e corpo docente da mesma forma em que são escolhidos e comprados outros produtos em e entre diferentes supermercados. A educação e as criações culturais, em geral, foram reduzidas a mercadorias que dissimulam as redes económicas e os interesses políticos que se escondem por trás dessa posição mercantilista. Essa ocultação da transformação do sistema educacional em um grande shopping center é acompanhada de abundante publicidade e de discursos demagógicos sobre a defesa de liberdades [...] (SANTOMÉ, 2003, p. 39).

É através da mercadização das IES que se tem todo o processo de mercantilização no lugar. Por um lado, a IES passa a ser vista como uma empresa que deve produzir alunos

(treinados) a serem consumidos pelo mercado, por outro, os estudantes são tidos como clientes que compram os serviços oferecidos pela empresa educacional.

Na nossa análise, faremos a aproximação entre o conceito de mercantilização ao de *Mcdonaldização*, que acontece nos níveis, administrativo e instrumental, como utilizado por Gentili (1996). O nível administrativo exige que a gestão da instituição seja feita como se de “empresa” se tratasse, com foco no custo-efeito orçamentário, na busca de recursos, na avaliação de produtos e correspondentes ajustes, em nova política de contratações e em novo relacionamento entre professores e alunos. O nível instrumental trata de todo o processo de ensino e aprendizagem de tal forma que seja orientado pelo custo-lucro, centrando-se no processo como uma etapa necessária para a produção de um “produto” final, reajustando os propósitos de ensino e aprendizagem, e dos objetivos curriculares orientados para a utilidade no mercado.

O recrudescimento da injeção destes princípios de mercado nas instituições educativas também tem muito a ver com a teoria do capital humano, que é parte crucial do Neoliberalismo conforme discutido anteriormente. Olhando para esta teoria, todos os investimentos em educação, sejam privados ou públicos, são regulados pela rentabilidade.

O lucro é a maior motivação de tudo o que acontece na instituição e o retorno do investimento (ROI) gasto na educação é o principal elemento por detrás de todas as decisões feitas na educação. Os investimentos privados baseiam-se nas “taxas de retorno”, calculadas através da contagem dos custos e ganhos privados que são esperados como resultado da aquisição de um tipo de educação em vez de outro.

Nesta lógica mercantil, o objetivo da educação é o mesmo, seja para o indivíduo ou para a sociedade como um todo, obter o melhor valor económico pelo dinheiro e esforço despendidos. A nível individual, a pessoa deve investir em si mesma para que possa ter saída no mercado laboral. A nível das IES, deve-se investir em cursos e programas que o mercado precisa, para que se tenha aderência por parte dos clientes, os estudantes.

Porém, esta visão numérica e quantitativa dos ganhos pelo investimento não é justa e nem deveria ser aplicada na área da educação porque muitas vezes o que se ganha tem um valor que não cabe na estrutura daquilo que é quantificável. Esta visão mercadológica, que valoriza e toma como base os resultados quantitativos da “empresa escolar” (AZANHA, 1991, p. 66) que deve produzir pessoas (em quantidade), preparadas para o mercado que já as espera, não se enquadra no valor intrínseco da educação, que é o de formar pessoas enquanto cidadãos.

A quantificação de todos os aspetos da educação passou a ser a norma. As universidades começaram a fornecer recursos humanos para a indústria, em vez de membros bem formados

para a sociedade. Como “requisito” para competir no mercado, as instituições educacionais transformaram-se em clubes de campo com tecnologia deslumbrante, muitas vezes como colírio para os olhos, sem muito valor educacional. “Ser treinado” passou a ser mais importante do que ser educado porque a pessoa está sendo treinada para competir no mercado – como vimos antes, esta é a essência do capital humano na visão neoliberal.

Um dos maiores perigos deste tipo de ideologia é que, por um lado, essa tendência de rentabilidade escolar muitas vezes é alcançada através da redução de professores e aumento do número de alunos em cada sala de aulas, fatos que têm como resultado a instabilidade profissional e o aumento de pressão laboral para o professor.

Por outro lado, a rentabilidade escolar é alcançada por meio da aplicação de medidas quantitativas pesadas no processo de avaliação de desempenho dos sujeitos escolares. A base dessa estratégia é que uma autoridade distante define metas de desempenho para professores, escolas ou sistemas escolares; responsabiliza os indivíduos e unidades diretamente pelo cumprimento de metas quantitativas; e as consequências são aplicadas, incluindo recompensas por atingir as metas de desempenho e sanções por não as atingir.

Além dos desafios descritos, do ponto de vista de gestão, podemos indicar mais um elemento relacionado à redução ou inexistência de um ambiente democrático no processo de tomada de decisões.

As concepções mais neoliberais, na medida em que se baseiam em perspectivas fortemente individualistas na hora de contemplar os interesses e modos de agir de seres humanos, concebem o trabalho das equipes de direção como um conjunto de decisões técnicas, inclusive objectivas, que não precisam de maiores debates com o restante dos membros. (SANTOMÉ, 2003, p. 72)

É justamente este leque de coisas que compromete o papel das IES enquanto lugar de produção do saber e formação do homem enquanto cidadão. Primeiro, sob influência de ideologias neoliberais, as IES facilmente perdem o seu foco de servir as necessidades de desenvolvimento do país e dos seus povos, e passa a se preocupar em querer responder às exigências do mercado, que muitas vezes está a serviço das elites minoritárias.

As IES estão a navegar em ondas altas e precisam se posicionar e defender a sua essência, impor-se, demonstrando que o seu papel não deve ser reduzido à formação dos recursos humanos para a estrutura de produção (BIANCHETTI, 2005, p. 94). Em segundo lugar, no que diz respeito aos professores e todos as pessoas comprometidas com o processo de investigação, a mercantilização e comodização aplica métodos que podem criar uma atitude competitiva e não colaborativa entre profissionais da educação e entre instituições de ensino

porque olham para o outro, não como parceiro nesta missão educativa, mas como concorrente que deve ser vencido (SANTOMÉ, 2003, p.66).

3.2 Neoliberalismo, Resistências e o Papel da Educação.

No início deste estudo, concentramo-nos em dois aspetos que consideramos essenciais para a análise que pretendemos levar adiante. Primeiro, avaliamos as várias transmutações do subsistema de educação superior em Moçambique. Segundo, tentamos trazer um debate conceitual do neoliberalismo como o cerne na liberalização da economia e da educação em Moçambique, e exploramos a perspectiva triádica do Neoliberalismo, no qual culminamos com uma afirmação da inevitável atitude combativa de Bourdieu.

Nos passos subsequentes tomaremos como ponto de partida os primeiros laços que o país teve com instituições consideradas vetores das ideologias neoliberais, o FMI e o Banco Mundial, e a forma como intervêm na área de educação superior.

Segundo a CAR (Country Assistance Review) do Banco Mundial, o país aderiu, pela primeira vez, em 1984, mas as ações desta organização multilateral só se fizeram sentir depois do fim da guerra civil, em 1992.

Segundo o Director do Banco Mundial, no seu prefácio do relatório citado:

[...] durante os estágios iniciais críticos da saída do país de um conflito militar devastador, o Banco Mundial contribuiu com assessoria para a maioria dos aspectos do programa de reforma, particularmente no lançamento de programas sociais e no auxílio aos principais ministérios em seus esforços de capacitação. (LANDAU, 1998, p. xii)

A relação que o país tem com o banco nunca tinha existido antes, criou-se nos finais da década 80 e começou a se consolidar logo no início da década 90 depois da mudança da constituição. Em outras palavras, o Banco Mundial esteve por detrás de quase todas as transmutações sócio-políticas que aconteceram concomitantemente com a introdução das ideologias neoliberais no país.

Aliás, o próprio relatório do CAR afirma que:

[...] desde 1989, a assistência à reforma e privatização do setor financeiro tem sido fundamental para a CAS (Country Assistance Strategy) do Banco. A estratégia do Banco evoluiu do apoio à reabilitação de bancos e empresas estatais para a promoção da participação ativa do setor privado em todos os setores da economia. (LANDAU, 1998, p. 9)

A citação do CAR revela claramente o papel do Banco Mundial na introdução do espírito de privatizações de todas as arenas da vida económica do país. Foi com influência desta organização que muita propriedade estatal foi privatizada como forma de introdução da competitividade, elemento importante considerado crucial para o melhoramento da economia.

O referido relatório revela que:

Desde 1989, o programa de reestruturação de empresas moçambicanas, [...] resultou na privatização de mais de 800 das 1.250 empresas públicas, incluindo 70 grandes empresas. Hoje, o setor privado responde por mais de 70% do PIB. A privatização conseguiu aumentar a eficiência e a competitividade das empresas privatizadas e atrair novos investimentos. O Banco forneceu ampla assistência técnica e apoio financeiro aos esforços de privatização de infraestrutura do governo, incluindo estudos técnicos sobre a viabilidade de concessões privadas para os portos e corredores ferroviários de Maputo, Beira e Nampula e uma rodovia com portagem de Maputo para a África do Sul. (LANDAU, 1998, p. 11)

Estas mudanças foram aplicadas em quase todas as esferas da vida do país, mesmo os bens essenciais passaram a ser guiados por estas ideologias com visão mercadológica e economicista. Como vimos antes, foi neste âmbito que as áreas de saúde e educação são abertas para a intervenção de privados que entram com um espírito de investimento através do qual podem se gerar lucros.

Conforme vimos na nossa análise anterior, o neoliberalismo oferece ao mercado uma visão da cidadania que geralmente é avessa aos direitos básicos, especialmente aos direitos garantidos pelo Estado na educação, bem-estar, saúde e outros bens públicos. O cidadão é definido como um maximizador económico, governado pelo interesse próprio, e glorifica o cidadão consumidor como disposto e capaz de fazer escolhas guiadas pelo mercado. O indivíduo, e não o Estado, é considerado responsável por seu bem-estar. O papel do Estado é o de facilitador e habilitador do consumidor liderado pelo mercado.

Na nossa leitura da abordagem filosófica de Foucault concluímos que o neoliberalismo deveria ser visto como um conjunto de práticas, modos reflexivos de ação e formas especiais de racionalizar a governança (FOUCAULT, 2008, p. 297).

Este fenómeno que se expandiu do ponto de vista geográfico espacial usando as tecnologias (de informação) e que a psicopolítica é o atual poder que este fenómeno usa para oprimir as massas. Por fim, na visão sociológica, o modelo neoliberal tem sérias implicações na sociedade e deve ser combatido veementemente.

Se tomarmos em consideração a perspectiva sociológica de Bourdieu, o neoliberalismo tem implicações nefastas quando aplicado à educação, pois trata a educação como mais um

serviço a ser prestado a quem tem condições para comprá-lo. O raciocínio é de que ela oferece opções às pessoas, mas há evidências contundentes de que em sociedades economicamente desiguais, apenas aqueles com recursos suficientes podem fazer escolhas; aqueles que são pobres não têm escolha alguma porque a escolha é um luxo e um valor secundário para aqueles com recursos limitados, pois, eles tomam o que lhes é dado e que é acessível para eles.

O modelo neoliberal também ignora a realidade de que o Estado deve garantir aos indivíduos o direito à educação, sem, entretanto, vedar a intervenção do setor privado. Segundo o modelo neoliberal, o Estado não deve ser provedor, mas sim um mero “guardião do direito privado” que “deve reduzir os impostos, diminuir o gasto público [...] transferir as empresas públicas para o sector privado [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191).

Se o Estado se abdicar da responsabilidade de educar, os direitos passam a depender da capacidade do cliente pagar. É este modelo neoliberal que orientou as políticas do Banco Mundial sobre o ensino universitário em muitos países, incluindo Moçambique. Por isso que, além de permitir a intervenção do sector privado na área da educação superior, com os cursos pós-laborais, no caso de Moçambique, as próprias IES públicas passaram a adoptar um modelo empresarial privado, prestando serviço de educação mediante o pagamento.

Apesar de a educação ser vítima deste fenómeno neoliberal, também tem uma certa responsabilidade de se salvar e ajudar o cidadão comum a se defender deste flagelo. As instituições do ensino devem ter iniciativas que criam espaços e recursos estabelecidos para uma “crítica epistemológica e social [que questione], de maneira contínua, ativa e radical, tanto as formas de pensamento estabelecidas (habitus) quanto as formas de vida estabelecidas” (WACQUANT, 2004, p.97). O objetivo dessa crítica é “colocar em questão, não uma maneira de jogar o jogo, mas o próprio jogo e a crença que o sustenta” (BOURDIEU; JOHNSON, 1993, p. 81), crença que foi naturalizada e aparece normalizada.

Embora a luta contra esta situação seja responsabilidade que deva ser enfrentado por todo o sistema de ensino, é deveras importante que a educação superior fomente a crítica, e desvele o que está oculto nos currículos das universidades, mas que representa a classe dominante e a imagem neoliberal dominante da economia. É responsabilidade da educação superior fornecer informações e novos conhecimentos que destruam o mito de que a prosperidade para todos deve ser obtida através de um tipo de educação superior exclusivista e pelas políticas neoliberais que aumentam a desigualdade de riqueza.

No meio desses esforços todos, convém lembrar que o padrão de vida confortável de alguns trabalhadores no mundo desenvolvido não lhes foi dado pela burguesia, mas conquistado apesar da oposição maciça da burguesia à abolição do trabalho infantil, à redução

da jornada de trabalho e à criação de um salário mínimo e direitos. É a educação superior que deve dissipar a ilusória falácia de que o progresso implica mais neoliberalização para melhorar a situação econômica da maioria.

É a educação superior que deve desenvolver um pensamento crítico que visa esclarecer a exploração capitalista, a alienação e a neoliberalização. Este pensamento crítico não deve operar dentro dos limites estabelecidos pelas relações capitalistas de produção e pela ideologia neoliberal, mas indaga criticamente sobre a justeza dos limites impostos pelas exigências de acumulação e pela doxa neoliberal.

Se a educação superior é responsável por preparar as pessoas para que tenham o pensamento crítico, esta deve ser um benefício direto para todos, especialmente para os grupos que têm relativamente pouco capital, e que devem sobreviver dentro de uma sociedade capitalista no futuro próximo. Dados os níveis de pobreza e desemprego nas zonas rurais, qualquer política de Educação Superior deve incluir informações sobre como navegar no sistema de assistência social, acesso a fundos para bolsas de estudos etc. Isso implicaria saber onde estão as instituições que fornecem financiamentos se existirem, e quais são os procedimentos para a aquisição, e conhecer as regras e regulamentos que regem essas formas de assistência social. É aqui onde a Educação Superior tem um papel especial e crucial, não apenas de atribuir certificados para que o graduado possa ser empregado, mas deve apoiar as estratégias de sobrevivência daqueles que não dispõem de meios suficientes para utilizar o investimento como uma estratégia realista de minimização do risco econômico.

A Educação Superior deve inculcar uma capacidade reflexiva crítica no sujeito, e se for bem-sucedida, produzirá um espectador crítico com capacidade de agir em defesa dos desfavorecidos. A Educação Superior deve equipar o cidadão com meios através dos quais possa mudar o mundo, bem como refletir sobre o seu caráter.

Jane Rowland Martin argumenta isso de forma convincente:

Uma vez que, como seres humanos, os alunos são e continuam a ser experimentadores, fazedores, agentes, performers – em outras palavras, participantes do viver – e como não nascem sabendo fazer as coisas e realizar as atividades que constituem a vida humana, é totalmente perverso ensinar nossos jovens a serem apenas observadores, observadores, observadores e assessores competentes (MARTIN, 1992, p. 175)

Para que se desenvolva uma comunidade de atores críticos na sociedade é necessário um “*habitus radical*” (CROSSLEY, 2003) que adote uma disposição crítica em relação aos pressupostos do senso comum, que seja informado por preocupações normativas socialmente

justas sobre o bem social, e não se contente com as escolhas acessível. É preciso um *habitus* radical, disposto a alterar as condições que dão origem a essas escolhas.

Nesse processo todo, além do papel institucional acima referido, há também responsabilidades individuais, especialmente para o corpo acadêmico. O professor tem a responsabilidade de colocar o problema do mundo social para os estudantes, de uma forma que incorpore e respeite seus conhecimentos e proteja e apoie a capacidade de ação dos alunos.

O professor não deve prescrever aos alunos que ações/soluções devem ocorrer, mas apoiá-los/orientá-los na busca de soluções e ações. Essa injunção não implica que o professor não possa ou não deva apresentar soluções que julgue adequadas ou justas, que deveriam. Também não implica que “vale tudo”. Em vez disso, implica que o professor deve partir do conhecimento e da experiência que o aluno já possui, em vez de tentar “transcendê-lo sem começar por ele e proceder por ele” (FREIRE, 2004, p. 70).

O professor e os estudantes podem e devem questionar, criticamente, fazerem problematizações, ações e soluções, mas, se quisermos criar atores, os estudantes devem ter oportunidades de agir; eles não devem simplesmente ouvir o que é justo, eles devem encontrá-lo, experimentá-lo, criá-lo.

Não sejamos agnósticos quanto à necessidade de proteger o novo que é trazido ao mundo da necessária exploração alienada do capitalismo. A menos que estejamos livres da necessidade e do controle do capital sobre nosso trabalho e tempo livre, é impossível agir para o crescimento de nossas capacidades humanas de maneiras que importam para nós em livre associação com os outros (MARX, 1844/1961). Nisto não podemos ser neutros ou não envolvidos.

Embora haja evidências de que o envolvimento anterior em atividades críticas da cidadania se traduz em envolvimento posterior em atividades políticas além do voto (CROSSLEY, 2003, p. 51), não é suficiente tentar criar sujeitos que saiam pelo mundo e ajam sem considerar os campos, práticas e recursos de que necessitam para a ação (BIESTA, 2007, p. 765). Para agir, é preciso haver espaço público, práticas, relacionamentos e recursos que possam permitir que a ação ocorra, seja respondida por outros e transformada em algo mais duradouro através do trabalho que possa fornecer uma base para ações futuras.

Se considerarmos o problema da ação como um problema de campos e recursos inadequados, em vez de resultar apenas de um *habitus* empobrecido, podemos ver que o papel da educação para a libertação nas universidades fica um pouco mutilado. O que mais se pode esperar dessa visão que toma recursos, práticas e campos como necessários para a ação é que o espaço dentro do campo da educação institucionalizada possa ser usado para fornecer uma

compreensão de algumas das barreiras para uma liberdade mais robusta (liberdade para alterar as condições de escolha e liberdade como liberdade da necessidade) e conceder aos estudantes uma noção do que significa ser um sujeito em ação para que possam usar esse conhecimento para mudar campos, práticas e recursos para possibilitar a ação fora da escola (BIESTA, 2007, p.765).

Os recursos, campos, práticas e *habitus* que usamos são criados politicamente e têm impacto no que vemos, nas escolhas que desejamos e no que somos capazes de fazer. Não podemos simplesmente alterar o *habitus*, mas precisamos trabalhar na alteração, enquanto trabalhamos dentro das práticas, campos e recursos existentes que usamos para entender e criar o mundo. Esta estratégia co-evolucionária (HARVEY, 2010, p.138) implica trabalhar com outras pessoas fora das IES para proteger as formas existentes de gestão coletiva de risco, e estender formas coletivas de produção, consumo e distribuição fora do mercado para manter viva “a ameaça de um bom exemplo” (CHOMSKY & BARSAMIAN, 2001, p. 149).

A educação superior no geral é um recurso que pode ajudar nessa batalha, mas sua implementação não se deve limitar ao recinto ou campus das IES, pois este deve ser o ponto de partida para qualquer transformação que se desejar. Nos passos seguintes, analisaremos, de forma específica, a realidade da educação superior em Moçambique e a forma como esta pode sobreviver a pressão das ideologias neoliberais e capitalistas.

3.3 Reformulando a ES em Moçambique: os desafios do predomínio privado mercantil

A procura de programas oferecidos pelas universidades e todas as IES em todo o país tende a crescer a um ritmo fenomenal. Como resultado, o mercado do Ensino Superior expandiu-se exponencialmente (MACAMO, 2002; LANGA, 2010; Gonçalves (2018).

Este crescimento tem sido justificado pela abertura de novas IES, que passaram de 44 em 2015 para 56 em 2020 (MCTES, 2023, p.8). Como referimos anteriormente, à medida que a procura pelo Ensino Superior aumenta, tornou-se ainda mais evidente a falta de recursos financeiros no sector público e a incapacidade de expandir rapidamente a sua oferta para satisfazer a procura.

Com esta fragilidade do Estado em prover na totalidade a educação superior, e a necessidade de massificação do ensino superior, criaram-se condições para a emergência, florescimento e popularização das IES privadas, por um lado, e por outro, as IES públicas procuraram formas de ter um braço de captação das receitas – os cursos pós-laborais.

Segundo a classificação do MCTES, as Instituições de Ensino Superior podem ser públicas ou privadas. Esta classificação está no artigo 30 da Lei n.º 1/2023 de 17 de março, no qual

as instituições do Ensino Superior classificam-se em públicas e privadas: a) são Instituições Públicas aquelas que pertencem ao Estado e às fundações por ele instituídas, nos termos da lei; b) são Instituições Privadas aquelas que pertencem a pessoas colectivas, privadas que revistam a forma de associação, fundação, sociedade comercial ou cooperativa

Esta classificação acima apresentada está em consonância com a classificação geral feita por UNESCO (2014), segundo a qual uma IES é classificada como pública se for controlada e gerida diretamente por uma autoridade educativa pública ou agência governamental ou por um órgão de governo nomeado por uma autoridade pública ou eleito por uma franquia pública (UNESCO, 2014).

De acordo com a mesma fonte, uma IES é classificada como privada se for controlada e gerida por uma organização não-governamental (por exemplo, uma igreja, um sindicato ou uma empresa). Seu conselho de administração é composto principalmente por membros não selecionados por um órgão público. Em geral, os controlos finais de gestão sobre uma instituição cabem a quem pode determinar a sua atividade geral e nomear os dirigentes (UNESCO, 2014).

Entretanto,

Com o projeto da expansão do ES, ambas IES públicas e privadas, desempenharam um papel crucial para garantir a efetivação dos objetivos indicados no plano estratégico do Ensino Superior 2012-2020, que é de garantir o acesso equitativo e com qualidade, permitindo que todos os moçambicanos tenham a oportunidade de se formar e contribuir para o desenvolvimento do país (MCTES, 2023, p.8).

Mas esta tendência de alargamento do lado privado mercadológico que até invade as IES públicas, traz consigo grandes desafios que merecem uma análise e possíveis soluções alternativas. Assim, nas próximas páginas analisaremos estes desafios que a educação superior moçambicana enfrenta neste período caracterizado pelo predomínio do privado e mercantil. Porém, antes de mergulharmos nesta questão, discutiremos o conceito de privado dentro deste subsistema de educação.

3.3.1 O Modelo Privado-Mercantil da Educação superior Moçambicana.

Na historiografia da educação Moçambicana, a universidade pública sempre foi detentora de autoridade científica e do monopólio da educação superior até a última década do século passado. Como referimos anteriormente, vários fatores contribuíram para a emergência de instituições privadas, salientando a incapacidade financeira do Estado em responder à demanda.

Foi nesse âmbito que se verificou uma transição de um subsistema de Ensino Superior dominado pelo Estado para a proliferação das IES privadas. O entendimento mais simples de uma instituição de Ensino Superior privada é o de uma organização com propriedade e financiamento privados, enquanto a instituição de Ensino Superior pública é uma organização com propriedade e financiamento estatal. Em termos de funcionalidade, tanto as Instituições de Ensino Superior públicas como privadas são equivalentes, diferenciando-se apenas em termos de propriedade ou financiamento.

No domínio do Ensino Superior (ES) a nível do mundo, o privado está a tornar-se cada vez mais significativo e atualmente representa um terço do total de matrículas globais (Levy, 2018). Mais de 30% da população global de estudantes do Ensino Superior está matriculada no Ensino Superior privado (Altbach et al., 2009; Levy, 2018).

Na verdade, a ascensão e o crescimento do Ensino Superior privado é um dos desenvolvimentos mais notáveis no Ensino Superior nas últimas décadas (Brown, 2010; Duczmal, 2006), e a educação superior moçambicana não poderia ser exceção.

Analisando o cenário que se vive no século XXI, vários académicos acham que este Século é caracterizado pelo recrudescimento da tríade liberalização, privatização e mercantilização. Por liberalização refere-se à “abertura de qualquer indústria às pressões competitivas” (Starr, 1987, p. 125), com o objetivo de criar estruturas de mercado competitivas nas quais muitos fornecedores possam competir num mercado integrado e facilmente acessível (Hermann et al., 2007). Por outras palavras, a liberalização permite que diferentes fornecedores concorram entre si, justamente a posição defendida pelo neoliberalismo conforme vimos na perspectiva filosófica de Foucault.

Na nossa discussão sobre esta perspectiva foucaultiana afirmamos que de entre os vários elementos que caracterizam o estado neoliberal, dois são de maior relevância: Primeiro, o estado neoliberal deve garantir que a concorrência e a dinâmica concorrencial penetrem em todas as vertentes da vida social, incluindo aquelas que são resistentes aos valores e etos empresariais, como universidades, e inculcar nas pessoas o respeito pela competição em geral

(DARDOT & LAVAL, 2016), e cada indivíduo é exortado a se tornar “um empreendedor de si mesmo”, e aprender e treinar adequadamente, para um posicionamento ideal no mercado (FOUCAULT, 2008, p. 226). Em segundo lugar, as próprias instituições governamentais devem ser reimaginadas de acordo com os princípios competitivos sempre que possível, reduzindo o poder de monopólio do estado por meio da terceirização e buscando fazer da “competitividade nacional” (CERNY, 1990).

Podemos afirmar que, antes de se falar de privatização, é importante olhar-se para o processo de liberalização, que reinou em quase todos os tecidos sociais desde as últimas décadas do Séc. XX, e agudizou-se no Séc. XXI. A privatização pode ser considerada como resultado da liberalização, no qual se faz a transferência de atividades, ativos e responsabilidades da propriedade pública para a privada (Belfield e Levin, 2002 e Hermann, 2010).

Este processo, em Moçambique, tomou contornos diferentes por uma razão muito simples, o Estado não se abdicou da sua responsabilidade como o provedor da educação (superior), apenas reconheceu as suas limitações financeiras e criou condições para a intervenção do setor privado, e mecanismos para que as universidades públicas pudessem olhar para o estudante não mais como um mero beneficiário deste bem público, mas como contribuinte para que pudesse ter o que é de direito – a Educação Superior.

Neste cenário, podemos inferir que, com o advento da liberalização, a educação superior moçambicana passou por um processo de privatização e mercantilização (Dias, 2013). O processo de privatização refere à transferência de operações ou funções estatais para o sector privado e, mais particularmente, qualquer transferência da produção de produtos e serviços do setor público para o privado. No que concerne à mercantilização do Ensino Superior, refere-se ao processo de aplicação da teoria econômica do mercado à oferta de Ensino Superior.

O processo de introdução do setor privado no sistema educacional moçambicano não significou, necessariamente, uma remoção absoluta do papel ou responsabilidade do Estado, mas minimizou-se o envolvimento do mesmo no sentido de que há um grupo maior que deve ter capacidade financeira como requisito para se beneficiar da educação superior, tanto nos cursos pós-laborais oferecidos pelas universidades públicas, assim como nos programas oferecidos pelas universidades privadas, ficando o Estado com uma minoria de pessoas que acede aos cursos laborais da graduação.

As transmutações inspiradas pela liberalização, privatização e a mercantilização reduziram o monopólio público, e preencheram a lacuna criada pela incapacidade de o Estado prover uma educação superior para todos, e contribuíram para a massificação do ES no país.

Porém, apesar dos aspetos positivos mencionados, com a introdução destes aspetos economicistas, podemos notar muitos desafios para ambas as instituições privadas e públicas, para os quais passamos a analisar em seguida.

3.3.2 A Racionalidade Neoliberal e Privado-Mercantil: Que Desafios Para o ES Moçambicano?

Acabamos de analisar a realidade da educação superior em Moçambique e afirmamos que se está vivendo uma era marcada pelas configurações do neoliberalismo económico e cultural, que se manifesta através de liberalização, privatização e mercantilização. O nosso estudo até aqui demonstrou que por muitos anos o Ensino Superior foi considerado um bem público, cujo acesso não incluía a capacidade financeira como condição.

Como um bem público, servia a toda sociedade através da produção de uma ampla variedade de externalidades ou benefícios sociais, incluindo a pesquisa e extensão. Todavia, nas últimas décadas, a escassez de fundos públicos para o Ensino Superior, a introdução generalizada de políticas económicas neoliberais e da globalização em todos os setores, tendem a desafiar a visão há muito acalentada e bem estabelecida, de que o Ensino Superior é um bem público.

Lamentavelmente, como em outros países, em Moçambique também há uma tendência de se legitimar a venda e compra de serviços do Ensino Superior como se fosse uma mercadoria comum destinada ao comércio. A própria mudança na percepção sobre a natureza do Ensino Superior, de um bem público para um bem privado – uma mercadoria que pode ser comercializada – tem sérios problemas e implicações na sociedade moçambicana.

Neste momento o Ensino Superior está sujeito a fortes pressões dos mercados nacionais e internacionais. A divisão entre políticas públicas e atividades comerciais está ficando cada vez mais invisível, havendo assim um choque fundamental de valores entre o tradicional versus moderno/neoliberal, Estado versus mercado, e educacional versus comercial.

Nas próximas páginas olharemos para a natureza desta mudança da visão do Ensino Superior como um bem público para uma mercadoria privada e comercializável e as suas implicações na realidade moçambicana, e analisaremos as possíveis alternativas de modo minimizar o impacto na educação superior moçambicana. Com este exercício, pretendemos clarificar o nosso argumento de quão importante é reconhecer e ressuscitar a natureza do bem público do Ensino Superior naquela nação da pérola do Índico.

A nossa argumentação assenta-se em vários motivos: primeiro, somente como um bem público é que a universidade poderá “rever com criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia” (SEVERINO, 2009).

Em segundo lugar, defendemos a posição em realce porque tratar o Ensino Superior como uma mercadoria é muito mais complexo e perigoso do que parece à primeira vista, pois, pode afetar, de diversas maneiras, o Ensino Superior e a própria sociedade que se beneficia dela. Encarar o Ensino Superior na perspectiva neoliberal e mercadológica pode, na verdade, pôr em risco os acordos existentes em matéria de direitos humanos.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos (1948) afirma claramente que “todos têm direito à educação... e o Ensino Superior deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito”. Portanto, recorrendo a alguns pensamentos filosóficos, nas páginas seguintes traremos cinco desafios que, a nosso ver, devem ser tomados em consideração neste momento em que a mercantilização e comodização estão tomando lugar na educação superior em Moçambique.

Recorremos a pensamentos filosóficos porque nos permitem questionar o papel social da educação (superior) e a sua capacidade de tornar os indivíduos socialmente responsáveis, tanto do ponto de vista epistemológico assim como político. Olhando para o papel epistemológico da educação, a busca pelo conhecimento fatural esotérico é em si um fim auto-legitimador de qualquer esforço acadêmico, tal como disse Aristóteles, “todos os homens desejam saber”. No entanto, a busca pelo conhecimento não é pelo mero conhecimento, mas sim pelo conhecimento que esteja ao serviço da liberdade. O conhecimento não é, portanto, em prol da contemplação, mas em prol da ação que é dirigida à libertação humana.

Nos tempos contemporâneos, toda a sociedade necessita de uma agência cujo objetivo principal seja pensar tão profundamente quanto possível os problemas mais intrigantes da sociedade, e a filosofia tem como uma das mais essenciais tarefas de “perguntar-se sobre a essência dos fenómenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (CASTIANO, 2018, p.17).

Falando sobre a função das Instituições de Ensino Superior, Alfred North Whitehead (1929) afirma que a justificação da universidade não se encontra no mero conhecimento transmitido aos estudantes, nem na oportunidade de investigação proporcionada ao corpo docente, mas na união dos jovens e dos idosos na consideração imaginativa da aprendizagem (WHITEHEAD, 1929, p. 4).

A busca pelo conhecimento, é mais do que uma mera curiosidade ociosa, pois a educação, é “a aquisição da arte da utilização do conhecimento, a educação com ideias inertes não é apenas inútil, é, acima de tudo, prejudicial!” (WHITEHEAD, 1929, p. 2). Por ideias inertes, Whitehead quer dizer ideias que são meramente recebidas na mente sem serem utilizadas ou testadas. E isto nos leva ao papel político da educação, que assume a educação ao serviço da nação.

A educação tem um papel transformador da existência social. Esta tarefa política da educação não surpreende porque os grandes filósofos da educação trataram a educação como parte da política – Platão na sua República, Aristóteles na sua Política e Dewey na sua Democracia e Educação.

3.3.3 Desafios de tratar a educação superior como mercadoria - possíveis alternativas filosóficas para Moçambique

Desde a independência nacional, em Moçambique, o Ensino Superior sempre foi e continua sendo um bem público, um bem de mérito, alcançado com um grande sacrifício. Além de ser um bem público em si, produz diversos bens públicos. O propósito social que serve, o papel de construção da nação que desempenha, a natureza do bem público e a natureza dos direitos humanos do Ensino Superior - todas estas dimensões estão intimamente relacionadas e precisam de ser consideradas como princípios fundamentais e incomprometíveis na formulação de políticas públicas relativas ao Ensino Superior.

A transformação deste bem público em um produto comercializável acarreta vários desafios, dos quais escolhemos cinco e as possíveis soluções alternativas para cada um deles. Estas são alternativas que achamos que devem ser adoptadas para se contrapor à mercantilização do ensino superior moçambicano e contra a influência das ideologias neoliberais. Todavia, convém realçarmos que as propostas aqui avançadas não se tratam de certezas, mas uma busca de possíveis soluções a meio de diversas incertezas que abalam a sociedade e o Ensino Superior moçambicano.

Na nossa discussão sobre a perspectiva sociológica de Bourdier, notamos que no seu livro com o título *Acts of Resistance: Against the New Myths of Our Time (1998a)*, ele se pronuncia contra os novos mitos do nosso tempo, especialmente aqueles que estão associados ao neoliberalismo. Apesar de ser Sociólogo, Bourdieu exhibe aqui um carácter filosófico que Castiano chame de “desmistificação dos mitos” dos nossos tempos. Parafrazeando a linguagem do Castiano,

podemos dizer que Bourdieu foi capaz de transcender as suas épocas e engajou-se no combate contra mito que a maior parte dos seus contemporâneos acreditaram (NGOENHA; CASTIANO, 2011, p. 80).

Partindo desta visão de Bourdieu, em seguida vamos propor alternativas filosóficas, recorrendo a filósofos que as suas ideias sobre a Educação Superior podem nos ajudar a contrapor à mercantilização do ensino superior moçambicano e contra a influência das ideologias neoliberais, que são o grande mito dos nossos tempos.

Em primeiro lugar, ao tratar o Ensino Superior como uma mercadoria que pode ser comprada e/ou vendida nos mercados, o carácter de bem público do Ensino Superior pode-se diluir no processo de busca de financiamento. Destacamos este desafio porque mesmo o acesso a alguns cursos de graduação oferecidos pelas universidades públicas já inclui a capacidade financeira como condição indispensável (GONÇALVES, 2018; DIAS, 2012).

Em outras palavras, em vez de servir os interesses públicos, o Ensino Superior pode desvincular-se do interesse público e tornar-se num instrumento de aquisição de fundos, como se fosse algo a serviço de interesses mercadológicos, manipulados por uma minoria com interesses financeiros na educação. A dependência das forças de mercado reduz os benefícios públicos que o Ensino Superior produz.

Altbach (2001) observou este facto ao afirmar que:

"se o Ensino Superior em todo o mundo estivesse sujeito às restrições da OMC, a academia seria significativamente alterada. A ideia de que a universidade serve um amplo bem público seria enfraquecida e as universidades estariam sujeitas a todas as pressões comerciais do mercado e mercado imposto por tratados internacionais e requisitos legais. O objetivo de fazer com que a universidade contribua para o desenvolvimento nacional e o fortalecimento da sociedade civil nos países em desenvolvimento seria impossível de cumprir."

A nosso ver, um dos maiores dilemas é que, este problema retira o lado humanístico e sociopolítico da educação, e se concentra apenas no lado financeiro e mercadológico. Ora, se a nossa observação for correta, a percepção de Jurgen Habermas (1970, 1989) sobre a universidade pode ser tomada como modelo a se seguir. Habermas dá uma importância especial à educação universitária como um veículo potencial para alcançar os vários aspetos da democracia.

Devemos lembrar que Jurgen Habermas é uma das figuras da escola de Frankfurt, o berço da teoria crítica, e a essência básica da teoria crítica é a suposição de que por trás da objetividade das ciências, há sempre interesses de poderes ocultos, tanto interesses económicos

como interesses exploradores, que se manifestam na desumanização das relações humanas, sob o princípio transaccional.

Fazendo uma leitura da realidade do seu tempo, Habermas faz um esforço de rever o sistema social da sociedade europeia, que naquela altura era atingida pela revolução industrial. O rápido desenvolvimento do mundo industrial na Europa continental teve impactos contraditórios. Por um lado, o desenvolvimento industrial teve um impacto no bem-estar da sociedade europeia, mas, por outro, teve um impacto no fosso social entre os trabalhadores e a burguesia, como proprietários do capital.

Foi esta lacuna que levou Jurgen Habermas, em 1989, a lançar duras críticas à burguesia, que, segundo refere, tratava arbitrariamente os trabalhadores como uma sociedade marginal. Esta condição revela o alinhamento de Jurgen Habermas com os marginalizados. É neste prisma que desenvolve a sua filosofia da educação, na qual expõe a sua conceção sobre a educação superior, em especial a universitária.

Habermas expõe o papel que as Instituições de Ensino Superior desempenham, não apenas na preparação profissional das pessoas para o mercado laboral, mas também para a transformação da sociedade em geral.

As universidades devem transmitir conhecimentos tecnicamente exploráveis. Ou seja, devem atender às novas gerações qualificadas e ao mesmo tempo preocupar-se com a reprodução ampliada da própria educação. Além disso, as universidades devem, não só transmitir conhecimentos tecnicamente exploráveis, mas também produzi-los. Isto inclui tanto a informação que flui da investigação sobre os canais de utilização industrial, armamento e bem-estar social, como o conhecimento consultivo que entra nas estratégias da administração, do governo e de outros poderes de tomada de decisão, como as empresas privadas. (HABERMAS, 1970, p.2)

A ideia de Universidade habermasiana contém um ideal que é uma condição para uma sociedade democrática. Sua ideia de universidade é extraída de acontecimentos históricos concretos de um povo engajado na busca contínua de autocompreensão, uma ideia que está visceralmente enraizada numa conjuntura da luta por reformas no ambiente universitário e na sociedade da Alemanha de então.

Habermas acredita no papel que a universidade pode desempenhar para o desenvolvimento económico do seu país, bem como para a autocompreensão do seu povo. Mais importante ainda, vê nas estruturas, práticas e processos inerentes à universidade uma arena mais promissora para a integração social que não compromete a cultura com o progresso económico.

[...] tem a responsabilidade de garantir que os seus graduados sejam dotados, ainda que indirectamente, de um mínimo de qualificações na área das capacidades extrafuncionais. Neste contexto, extrafuncional refere-se a todos os atributos e atitudes relevantes para a prossecução de uma carreira profissional que não estão contidos por se nos conhecimentos e competências profissionais [...].

Em segundo lugar, pertence às tarefas da universidade transmitir, interpretar e desenvolver a tradição cultural da sociedade. A influência das interpretações fornecidas pelas ciências sociais e humanas na Auto compreensão do público em geral, pode ser facilmente notável. Hoje, as ciências hermenêuticas, por mais disciplinadas que sejam os seus métodos, não podem, ao estudar as tradições ativas, escapar completamente à necessidade de reproduzi-las continuamente, ou de desenvolvê-las ou de transformá-las criticamente [...] (HABERMAS, 1970, p. 2-3).

Somente IES que tomam o carácter de bem público a sério podem manter as duas tarefas expostas, de dotar as pessoas de competências profissionais e transmitir, interpretar e desenvolver a tradição cultural da sociedade. Uma educação superior com carácter mercadológico tem uma agenda determinada pelos investidores, que podem não estar interessados com os desejos culturais da sociedade em que opera.

Em outras palavras, estamos a dizer que o carácter mercadológico e privatista faz com que as instituições (públicas e privadas) dificilmente assumam a tarefa política da educação em sociedades democráticas porque “a democracia repousa sobre a soberania de um povo” enquanto o carácter mercadológico e privatista de instituições segue agendas neoliberais, e o neoliberalismo em si é antidemocratismo autêntico (Dardot; Laval, 2016, p.384).

Em segundo lugar, a influência da racionalidade neoliberal privado-mercantil debilita excessivamente o compromisso do governo e o financiamento público do Ensino Superior, promovendo um rápido crescimento de IES privadas. Destacamos este como um desafio a ter em conta porque no estudo da visão geográfica e expansionista do neoliberalismo notamos que, segundo Harvey (2005) “o neoliberalismo é, em primeira instância, uma teoria de práticas políticas e económicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido através da libertação das liberdades e competências empresariais individuais” (HARVEY, 2005, p. 2).

Além disso, o autor descreveu o papel do Estado na economia política neoliberal. De acordo com a sua visão, o Estado deve servir como garante da defesa militar, segurança, integridade monetária e “zero” de regulamentações e intervenções. De acordo com esta teoria, Harvey (2005) acreditava que as intervenções estatais nos mercados poderiam remeter a benefícios tendenciosos para grupos de interesse poderosos.

Tomando como ponto de partida o pensamento acima descrito, fica claro que o neoliberalismo advoga a privatização e o crescimento de instituições privadas de ES com fins lucrativos, e estas são a ordem do dia com todas as suas ramificações, convertendo uma

instituição que é basicamente uma instituição sem fins lucrativos numa instituição com fins lucrativos.

Em Moçambique, as IES públicas têm programas de graduação que operam como se fossem privadas, tornando evidente que as ideologias neoliberais estão enraizadas dentro das IES públicas como nas privadas, sinal de que o compromisso do governo e o financiamento público do Ensino Superior está comprometido, daí a necessidade de se recorrer a estudantes como fonte de financiamento (GONÇALVES, 2018)

Refletindo sobre os desafios da educação superior brasileira perante a racionalidade neoliberal e privado-mercantil, Sguissardi (2021) nota que este ambiente origina uma transmutação da gravitação em todo o subsistema de educação porque o saber passa a ser

“visto como matéria prima, mercadoria-valor, e, as instituições universitárias e de pesquisa, como empresas econômicas produtoras de valor, tendo como sua espinha dorsal a concorrência e a competitividade. Os estudantes seriam entendidos como clientes, consumidores. Os professores e pesquisadores, como produtores de um valor, não apenas de uso, mas também de troca” (SGUISSARDI, 2021).

A diferença que existe entre a realidade moçambicana e a brasileira é que, segundo Sguissardi (2021), naquela realidade, o processo foi de modo oficial e houve decretos oficiais que “desencadearam um processo crescente de transformação das IES sem fins lucrativos (SFL) em IES com fins lucrativos (CFL)” (SGUISSARDI, 2021). Em Moçambique não houve decretos oficiais, as IES públicas se viram numa situação de necessidade de incrementar fontes de receitas e inventaram cursos de regime pós-laborais, para cobrir o défice orçamental.

Ora, entre os vários problemas associados ao crescimento do ES privado e o aumento de programas com fins lucrativos, convém mencionar que este compromete a criação e o desenvolvimento de um subsistema equilibrado de Ensino Superior com o foco necessário em todas as áreas de estudo, que são importantes para a sociedade a longo prazo. A mercantilização do Ensino Superior resultará numa rápida extinção de algumas das importantes disciplinas de estudo que servem como base para o desenvolvimento de qualquer sociedade humana, pois, apenas os cursos comercializáveis e geradores de receitas sobreviverão.

A título de exemplo, com a descoberta e exploração massiva de recursos minerais em Moçambique, quase todas as universidades empenharam-se na introdução de programas e cursos que pudessem responder à demanda deste novo mercado, introduzindo cursos de *oil and gas* e um aumento na procura de educação em engenharia, gestão e em áreas como a tecnologia da moda, periférica à indústria do gás.

Em contrapartida, há uma tendência de se desencorajar a juventude em abraçar cursos ligados às ciências naturais e físicas, ciências sociais e humanidades, justamente porque se alega que estes não têm saída no mercado laboral.

Uma leitura do modelo universitário que Habermas defende comprova que as universidades ainda estão enraizadas no mundo da vida, através do agrupamento de suas diferentes funções sob o teto de uma mesma instituição. A consciência de que, sob o teto de uma instituição, o processo de aquisição de conhecimento científico está interligado, não só ao desenvolvimento técnico e a preparação para a profissão acadêmica, mas também à educação geral, a transmissão da cultura e o esclarecimento na esfera política pública (HABERMAS, 1989, p. 107).

Esta conceção de Habermas pode ser resposta para o segundo desafio exposto porque, para o autor, o sistema diferenciado de ciências e estudos não deve simplesmente fundir-se à economia, tecnologia e administração, mas permanecer enraizado no mundo da vida através da tradicional agregação de suas funções (HABERMAS, 1989, p. 116).

Usando a sua própria linguagem, o autor deixa mais clara a sua convicção ao afirmar que:

[...] nesta dimensão da autorreflexão científica, seria possível tornar transparentes as ligações dos processos de investigação ao mundo da vida em termos desses próprios processos, e não apenas das suas ligações à aplicação da informação científica e acadêmica, mas também e especialmente a sua ligação à cultura como um todo, aos processos gerais de socialização, à continuação das tradições e ao esclarecimento da esfera pública política (HABERMAS, 1989, p. 118).

Afirmamos, anteriormente, que a privatização e o crescimento de instituições privadas de Ensino Superior com fins lucrativos em Moçambique resultam da influência de ideologias neoliberais. Mesmo esta tendência de converter instituições sem fins lucrativos em instituições com fins lucrativos através da introdução de programas de graduação que operam em regime pós-laboral, Dias (2012) afirma, categoricamente, que tudo isto não é senão resultado da influência de ideologias neoliberais.

Perante este cenário, há uma necessidade de se defender o ES como um bem público, seguindo o modelo de Habermas, porque somente assim é que as IES poderão continuar a oferecer todos os programas, incluindo aquelas que, aparentemente não têm valor explícito no mercado, mas que têm um valor cultural intrínseco na sociedade.

Terceiro, tratar o Ensino Superior como um produto comercializável pode afetar gravemente a produção de conhecimento e conduzir ao “capitalismo do conhecimento” (OLSSSEN; PETERS, 2005). A redução do papel do Estado e um correspondente aumento do

papel dos mercados no Ensino Superior podem restringir, de forma severa, o acesso ao Ensino Superior, e aumentar as desigualdades educativas dentro do país.

Segundo Dias (2012):

No âmbito económico e com a morte do socialismo real, afirma-se o triunfo do capitalismo e o tema mais debatido é o da “globalização”. A educação enfrenta o grande desafio de pensar num modelo de Educação que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e não excludente para uma população diversificada. A crise económica que hoje se vive, provoca a exclusão das maiorias do direito a uma vida digna, aumenta o desemprego e retorna-se à marginalização das massas populares. Os sistemas educacionais aparecem diferenciados e são o espelho da estratificação social e económica. (grifos da autora)

Na verdade, o capitalismo do conhecimento torna o Ensino Superior fora do alcance de um grande número de jovens pertencentes aos estratos socioeconómicos médios e baixos. Isto não é bom para essas populações nem para o próprio sistema de Ensino Superior. Da mesma forma, o capitalismo de conhecimento mantém muitas pessoas economicamente pobres afastadas de um Ensino Superior de boa qualidade. Isto também não é bom para essas comunidades pobres, nem para as outras com as quais essas sociedades interagem neste mundo interdependente e em rápido crescimento. (OLSSSEN; PETERS, 2005)

Embora tenhamos afirmado que as propostas das supostas soluções para cada desafio seriam filosóficas, para este desafio vamos recorrer a soluções sociológicas de Bourdieu uma vez que este desafio é de carácter social. Lembremo-nos de que a abordagem sociológica de Bourdieu discutida no segundo capítulo para perceber o pensamento deste sociólogo tomou-se como ponto de partida os três termos *habitus*, campo e capital.

Na parte final desta abordagem afirmamos que, está patente que a Educação Superior opera como um tipo de capital simbólico, que, para alguns, pode ser usado para obter capital económico e, portanto, segurança financeira.

Na nossa abordagem sobre o conceito e característica do neoliberalismo afirmamos que uma das características era o mercado e concorrência, que requerem a redução do papel do Estado para o melhor funcionamento. Isto quer dizer que a atual redução do papel do Estado e um correspondente aumento do papel dos mercados no Ensino Superior não são senão resultado da interferência das ideologias neoliberais neste subsistema de ensino.

Para Bourdieu, o neoliberalismo é profundamente cúmplice de vários tipos de violência simbólica por que, não só 'trai' e abandona todos os tipos de assistentes sociais (BOURDIEU, 1998a, p. 3), mas também traz consigo os ideais de individualização, que servem para esconder o papel do neoliberalismo na criação do sofrimento, tornando assim possível culpar a vítima que é inteiramente responsável por seu próprio infortúnio (BOURDIEU, 1998a, p. 7).

Na verdade, as políticas neoliberais globalmente são os grandes responsáveis pelas desigualdades na sociedade, pela perda de equidade, bem como de perdas econômicas e justiça social (HARVEY 2005). Na área da educação superior podemos inferir que, estas desigualdades são geradas pela redução do papel do Estado e um aumento do papel dos mercados no Ensino Superior, e as mesmas são bem notáveis dentro deste subsistema de ensino e não há dúvidas de que podem restringir de forma severa o acesso, e aumentar as desigualdades educativas dentro do país.

Em quarto lugar, relacionado ao anterior, o conhecimento é um bem público e um dos papéis fundamentais do Ensino Superior é a investigação e produção de conhecimento para a sociedade. Entretanto, se a investigação e o conhecimento forem tratados como bens privados e o acesso aos mesmos for restrito, a criação de novos conhecimentos com base na liberdade acadêmica torna-se impossível, uma vez que a produção de conhecimentos estará apenas para responder às exigências do mercado.

Dias Sobrinho (2005), analisando os dilemas da educação superior no mundo globalizado, reconhece que:

[...] não é a qualquer conhecimento, tampouco a qualquer instituição educativa, que se reconhece centralidade na globalização capitalista. Apenas o conhecimento útil, gerador de riquezas materiais, tem valor de destaque nessa ótica. É valorizada somente a instituição que produz conhecimento útil e/ou forma profissionais com as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.81)

A nobre tradição de que as universidades são centros de criação e disseminação de conhecimento num espírito de liberdade acadêmica, com especial ênfase na investigação independente, que responde às exigências da sociedade no geral, pode tornar-se numa ideia do passado porque, na era da mercantilização, somente o conhecimento útil e gerador de riquezas materiais é que é reconhecido.

Mesmo que a investigação seja realizada em universidades públicas ou privadas, a integridade da investigação pode estar em jogo, com os interesses do setor empresarial a determinarem as prioridades, os resultados e o valor da investigação. Além disso, como afirma Bok (2003), a investigação apoiada pelo setor empresarial pode satisfazer às exigências atuais, mas pode falhar na análise das necessidades da sociedade a longo prazo, e os valores acadêmicos fundamentais seriam trocados a favor de ganhos comerciais.

A gênese deste quarto ponto brota da visão de Severino (2009), ao afirmar que, em geral, atualmente a universidade

[...] é pressionada de fora pelas injunções de uma dinâmica social escrava do mercado, onde só conta o valor de troca, onde tudo se transforma em mercadoria para um consumo desvairado. Essa dinâmica mercantil induz, por sua vez, uma política atrelada a interesses menores, descompromissados com a construção do bem comum. A humanidade parece caminhar, cada dia mais, para uma condição na qual o econômico prevalece sobre o político e sobre o cultural. É um econômico que tende a reduzir-se ao financeiro.

Afirmamos, anteriormente, que Dias (2012) reconhece a existências de dois maiores desafios no Ensino Superior moçambicano, dos quais um deles está ligado às exigências do mercado e à autonomia universitária.

Segundo Dias refere:

Um dos grandes objectivos da actual reforma do sistema universitário em Moçambique é adaptar os currículos às exigências do mercado de trabalho. A discussão que existe em torno desta orientação é que, ao cumprí-la fielmente, a universidade corre o risco de se “descaracterizar”. Como já disse anteriormente, as IES devem permanecer abertas para o mundo, deve haver um compromisso entre a Universidade e a sociedade, mas esse compromisso não pode significar a descaracterização da Universidade, porque se tal fenómeno acontecer, a universidade pode pôr em causa a sua autonomia. Uma das principais características da Universidade devia ser a sua autonomia científica [...] (DIAS, 2012).

É imperioso que o Ensino Superior moçambicano continue como um bem público para que possa manter o seu carácter e papel na sociedade, que não se limita apenas em produzir pessoas tecnicamente formadas para o mercado, mas sim garantir a formação do homem em todas as esferas da sua cidadania e produzir conhecimento que responda às necessidades da sociedade no geral, e não ficar amarrado às exigências mercadológicas da atual realidade neoliberal.

Usando a linguagem de Dias (2012), além da “formação científica e técnica, a Universidade tem a função de formar para uma cidadania responsável e ética, desenvolvendo nos graduados valores morais como respeito ao outro, consideração das diferenças, espírito de solidariedade e cooperação [...]”.

Perante este cenário, achamos que a filosofia de educação de Morin (2000, 2003; 2002) e Postman (2002), no que concerne ao papel da universidade na sociedade hodierna, pode nos guiar a um porto seguro. Na filosofia educacional de Morin há dois aspectos que nos podem ser úteis, a sua teoria da complexidade e transdisciplinaridade na educação e o seu pensamento sobre o papel da universidade nos tempos atuais.

Em contrapartida, Postman nos mostra como a educação superior pode ganhar vitalidade e sobreviver à crise dos novos tempos. Morin acredita que seja necessário estudar a

complexidade humana como uma das tarefas mais importantes da educação, e a educação deve destacar e caracterizar o destino múltiplo do homem, ou seja, o seu destino como espécie humana, ou como indivíduo, seus destinos sociais e históricos são interdependentes (MORIN, 2002, 51).

Dias Sobrinho (2005) corrobora com o pensamento de Morin, ao afirmar que:

Não se pode tratar as questões da educação, sem levar em conta a globalização. A atual globalização está produzindo nas sociedades fenômenos cada vez mais complexos. As mudanças efetuadas na educação superior têm a ver com as contradições que constituem essa complexidade. Por isso, frequentemente são exigidos compromissos de posições antagônicas e de difícil compatibilização. Isso acarreta ao campo social da educação algumas percepções contraditórias, ora valorizando, ora depreciando o papel da educação, mas quase sempre deixando no ar um sentimento de crise e incertezas [...]. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 36)

A educação deve desenvolver a consciência do indivíduo sobre a sua unidade, a natureza complexa, bem como a natureza dos outros que o rodeiam, e fazer da condição humana o seu tema essencial. É um tipo de educação que nega a dualidade do homem e afirma um desenvolvimento concomitante entre o profissionalismo e a ética, entre as ciências humanas e exatas.

De um modo geral, a filosofia de educação de Morin combate veementemente a hiperespecialização porque esta turba a necessária contextualização dos conhecimentos, olhando para os especialistas em “idiotas culturais, ignorantes em relação a tudo o que concerne a problemas globais e gerais”, nutrindo “a mais vazia das ideias gerais: a de que não se deve ter ideias gerais” (MORIN, 1999).

Esta filosofia permitiu que se olhasse para o papel investigativo da universidade de forma diferente. Segundo o autor, a investigação deve “manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida” (MORIN, 2000, p.10).

Além de Morin, o segundo autor que merece a nossa atenção neste ponto é o crítico social Norte Americano Neil Postman, que, no seu livro “Fim da Educação”, alerta que a universidade deve se renovar para poder enfrentar a realidade atual com influências neoliberais.

Segundo o autor:

[...] o deus da Utilidade Econômica é impotente para criar razões para a escolaridade. Pondo de lado sua pressuposição de que educação e produtividade andam de mãos dadas, sua promessa de prover emprego interessante é, como tudo o mais, exagerada.

Não há dados sólidos para acreditar que empregos bem remunerados e estimulantes estarão à disposição da maioria dos estudantes após a formatura [...] Se soubéssemos, por exemplo, que todos os nossos estudantes desejavam ser executivos de grandes empresas, nós os treinariamos para bons leitores de memorandos, relatórios trimestrais e cotações de papéis na Bolsa e não inquietariamos a cabeça deles com poesia, ciência, história? Eu penso que não. Toda gente que pensa, pensa que não. A competência especializada só pode vir por meio de uma competência mais generalizada; isto quer dizer que a utilidade econômica é um subproduto de uma boa educação. Qualquer educação voltada principalmente para a utilidade econômica é limitada demais para ser útil, e, de qualquer modo, amesquinha tanto o mundo que acaba zombando de nossa humanidade. No mínimo, amesquinha a ideia do que é bom aluno. (POSTMAN, 2002, p.36-37).

Tanto Postman como Morin, assumem que uma boa educação não deve estar voltada apenas para aspectos econômicos do mercado, mas ser uma educação holística e transdisciplinar, que lida com a condição humana e a sua realidade como um todo, tornando imperioso que a educação continue um bem público, com uma autonomia acadêmica para pesquisar e responder aos problemas da sociedade de forma holística, sem depender das exigências do mercado. Seguindo o pensamento de Morin e Postman, o Ensino Superior pode produzir pessoas tecnicamente formadas, mas que também sejam cidadãos úteis na sociedade do ponto de vista ético e político.

Em quinto e último lugar, o progresso no Ensino Superior depende do sistema de “contrato social” testado ao longo do tempo, um contrato entre a geração mais velha, a geração mais jovem e o sistema educativo. Convém lembrar que a teoria do contrato social é tão antiga como a própria filosofia, e reflete a visão de que as obrigações morais e/ou políticas das pessoas dependem de um contrato ou acordo entre elas para formar a sociedade em que vivem. Embora a sua gênese possa ser na antiguidade, esta teoria recebe a sua primeira exposição completa com Thomas Hobbes, seguido por John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Estes são os proponentes mais conhecidos desta teoria muito influente nas sociedades hodiernas, especialmente na teoria moral e política.

Esta ideia de contrato social faz parte de uma linhagem mais ampla de ideias, com raízes no Iluminismo, expandidas através de uma ordem liberal global, que carrega pressupostos poderosos sobre a natureza ontológica da humanidade. Para o presente trabalho, o termo contrato social está sendo usado de modo a nos ajudar a reimaginar o futuro da educação numa era *dolarizada*, em que tudo só tem valor se tiver rendimento material contável. Na verdade, o conceito de contrato é metafórico e hipotético, que imagina indivíduos se unindo como partes racionais e com interesses próprios que podem concordar sobre regras e termos através dos quais podem projetar uma ordem social e política legítima (Boucher & Kelly, 1994).

A metáfora do contrato assenta-se na ideia de que todas as pessoas são consideradas capazes de negociar e consentir com os termos e condições do contrato e, conseqüentemente, estarem dispostas a ficar vinculados aos seus termos para o bem de uma ordem governamental legítima. O contrato é enquadrado em termos de uma troca, ao renunciar algum grau de liberdade individual no cumprimento de acordos, leis, normas e instituições específicas, acumulam-se benefícios morais e sociais significativos. Idealmente, esses benefícios superam os benefícios da quebra do contrato e, em última análise, a autonomia individual é preservada. (Boucher & Kelly, 1994).

Apesar desta variedade de proponentes desta teoria, para o presente trabalho o nosso uso do termo contrato social assenta-se na definição de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que define como uma “[...] forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e por meio da qual cada um, unindo-se a todos, no entanto obedeça apenas a si mesmo e permaneça tão livre como antes [...]” (ROUSSEAU, 1994, p. 54-55).

Aplicar o princípio do contrato na educação é simples, a atual geração de adultos financia a educação de futuras gerações através de impostos. No contrato social “sempre que vários homens unidos se considerarem como um único corpo, eles terão apenas uma única vontade, que se relaciona com a sua preservação e o bem-estar comum [...]” (ROUSSEAU, 1994, p. 134) e a responsabilidade que uma geração sente para com as gerações seguintes é um bem público valioso.

Por um lado, este mecanismo pode funcionar através do método de tributação, em que a atual geração de contribuintes paga pela educação das gerações futuras. Por outro lado, mesmo que seja necessário pagar um valor simbólico, uma geração consegue pagar para a educação da outra geração. Esta proposta nos impele a um distanciamento das atuais ideologias que defendem que tudo é regulado pelo mercado, e que a concorrência é o elemento indispensável para o sucesso da sociedade. Usando o pensamento de Dowbour, professor Nguenha e Castiano (2011) corroboram com este pensamento e defendem “a gradual passagem ... do paradigma económico da competição substituindo-o pelo paradigma da colaboração” (Dowbour apud Ngoenha e Castiano, 2011, p. 52) como sociedade comprometida com o contrato social.

Esta mudança de paradigma implica assumir

um adeus à ideologia de que o mercado regula tudo porque o resultado desta economia capitalista selvagem é a pauperização progressiva dos mais pobres: o problema é que os grandes vencedores vencem sempre porque têm a capacidade de mudarem as regras.

E quando o fazem, é sempre em atenção aos seus interesses empresariais (DOWBOUR apud NGOENHA e CASTIANO, 2011, p. 52)

Se o Ensino Superior for considerado um bem privado, somente uma pequena minoria conseguirá educar as futuras gerações, deixando as camadas pobres dependentes de empréstimos bancários para financiarem os seus próprios estudos no Ensino Superior, sob compromisso de pagar com o seu próprio rendimento no futuro, violando assim o princípio do contrato social.

Na verdade, para a realidade de Moçambique atual o contrato social é a única alternativa porque nas instituições financeiras não existem empréstimos/créditos designados a estudantes sem garantias. Portanto, colocar em risco o princípio do contrato social pode levar, não só a impedir o progresso do sistema educativo, mas também a criar tensão em todo o tecido social, justamente porque o grosso da população ficará excluída do processo educativo – daí a nossa proposta da transmutação do paradigma económico da competição para um paradigma da colaboração, que só é possível se se acreditar na ideia do contrato social.

Depois de termos postulado cinco possíveis alternativas filosóficas para remediar os desafios mencionados, convém reiterarmos que as propostas aqui apresentadas não devem ser encaradas como se de solução acabada se tratasse. Como dissemos antes, a nossa articulação não se trata de certezas, mas de um processo de busca contínua de possíveis soluções no meio das diversas incertezas trazidas pela liberalização da economia moçambicana, facto que afetou de forma direta o subsistema de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema tratado nesta pesquisa constitui um debate que ainda merece muita atenção de académicos e outras entidades interessadas no desenvolvimento humano por via da educação. Da mesma forma que tomamos como ponto de partida os estudos de Goncalves

(2018) e Dias (2012), o presente estudo não deve ser considerado o ponto de chegada, mas sim uma mera contribuição numa temática que ainda precisa de ser explorada.

Olhando para a contribuição deste estudo, podemos assumir um duplo papel. Primeiro, o presente estudo constitui uma contribuição para a área do conhecimento sobre o tema, ao estudar o processo da introdução das IES privadas e a introdução do lado lucrativo nas IES pública num país que, desde a sua fundação, sempre teve a educação como um bem público. Em segundo lugar, o estudo estabelece a relação que estes dois aspetos têm com as ideologias neoliberais, que carregam consigo um carácter excludente num período de expansão e massificação.

Em outras palavras, estudamos o lado lucrativo das IES moçambicanas, especialmente as IES públicas, e desvelamos as suas configurações estratégicas na busca desenfreada de lucro a ponto de comprometer aquilo que é o real papel das IES. Adicionalmente, exploramos a génese da motivação do lucro, a noção de sustentabilidade e os múltiplos papéis do Estado no quadro teórico do neoliberalismo.

Este carácter mercadológico e lucrativo dá continuidade ao carácter exclusivista que sempre caracterizou o ensino superior na historiografia da educação moçambicana. No tempo colonial, o critério de exclusão era mais racial, logo após a independência a guerra dos 16 anos não permitia o acesso às instituições de Ensino Superior porque as mesmas só se encontravam em alguns centros urbanos. Com o fim da guerra e a mudança da constituição de 1990, o critério de exclusão passou a incluir a capacidade financeira de quem procura aquele subsistema de ensino.

Todavia, como afirmamos antes, estudos adicionais ainda são necessários, não apenas para preencher lacunas do presente estudo, mas para dar continuidade ao mesmo. Por exemplo, poder-se-ia considerar a análise das IES com fins lucrativos que, eventualmente, foram convertidas para o estatuto sem fins lucrativos. Em outras palavras, seria importante estudar até que ponto as IES com fins lucrativos se posicionam em proporcionar o ensino como um bem público.

Partindo dos desafios que elencamos, outra via de investigação seria estudar uma seleção de sistemas de Ensino Superior para explorar abordagens alternativas da intervenção estadual, particularmente em tempos em que a sociedade moçambicana anseia por uma era pós-neoliberal, que possa reduzir as desigualdades de classe e onde o bem público poderia substituir comportamentos predatórios das IES motivadas pelo lucro e pelos ditames do mercadológicos.

O presente estudo concentrou-se nas três tendências existentes no ensino superior moçambicano e na sua relação com o neoliberalismo. Sendo a primeira tendência aquela que

assume o ES como um bem público que deve ser acessível a todos de forma equitativa, a segunda refere-se às instituições privadas que emergiram desde a liberalização da economia na década 90 e a terceira que introduz princípios mercadológicas nas IES públicas, através da implementação de programas que funcionam como se de privadas fossem, que assumem o estudante como fonte de rendimento. Assim, o estudo trouxe evidências da reprodução da ideologia do neoliberalismo através da intervenção no mercado de IES com fins lucrativos nos sistemas de ES.

Embora tenhamos-nos focado para o lado privado mercantil das IES e os desafios que este carácter impõe ao subsistema, não restam dúvidas de que, apesar destes desafios, há que reconhecer que a introdução do investimento privado na educação superior contribuiu para a massificação e expansão do ES no país.

O que estamos a tentar expor no presente estudo é que nos parece necessário que haja mais discussões sobre o papel académico e as reais contribuições sociais destas instituições num país desfavorecido, onde as oportunidades educativas fornecidas pelo Estado revelam-se insuficientes e historicamente limitadas às elites sociais.

É justamente por causa da justiça social e da necessidade de busca de uma certa equidade no acesso a este subsistema de ensino que, no presente trabalho de investigação, defendemos o princípio de que o ES deve continuar como um bem público para que este cuide das necessidades da sociedade.

O estudo explora as lutas e os desafios que o ES enfrenta quando se abre ao investimento privado e acomoda princípios mercadológicos. De entre vários desafios, o presente estudo destacou cinco deles e apresenta propostas filosóficas que se acreditam que podem ajudar a defender a imagem e a postura das IES moçambicanas.

Considerando que estamos numa altura em que o ES está-se tornando progressivamente numa mercadoria transacionável, há responsabilidades partilhadas entre o Estado e as IES. Por um lado, o Estado tem a responsabilidade de zelar pelo sistema de Ensino Superior para garantir a equidade, o acesso e a acessibilidade, porque, em última análise, parece que as IES com fins lucrativos encontraram caminho como fornecedoras alternativas e privilegiadas deste serviço.

Parece-nos imperioso que sejam sujeitas a uma regulamentação adequada, comprometida com a sustentabilidade a longo prazo e a qualidade, para garantir um sucesso duradouro e contribuições eficazes para o bem da sociedade. Mas, por outro lado, a academia dentro das IES públicas deve redobrar os esforços nesta peleja em defesa do ES público como um bem público que não deve sucumbir às artimanhas das ideologias neoliberais.

A nossa investigação trouxe evidências de como o pensamento neoliberal invadiu o subsistema de ES moçambicano e demonstrou de que forma isso afeta este subsistema como um bem público. As evidências filosóficas e geográfico-expansionistas aqui expostas não deixam dúvidas de que o neoliberalismo sempre defende a remoção da autoridade do Estado e da sociedade nas instituições educativas, como questão de democratização da educação e da liberdade individual.

A visão sociológica de Bourdieu provou-nos que à primeira vista, este princípio pode parecer moral e nobre, mas, ao analisar os aspetos da crise da educação neoliberal, compreende-se que pode estar por detrás da feroz batalha competitiva travada pelas instituições educativas pelo mercado, longe do apoio e orientação social e cultural merecido. Isto deve ter sido feito sem ter em conta ou servir as necessidades e interesses necessários das comunidades locais, mas, antes, acelerou a concorrência para acompanhar as necessidades do mercado de trabalho e os seus desejos de lucros materiais.

Recorrendo ao pensamento de Bourdieu, podemos inferir que o capitalismo empregou o princípio da independência e da privatização como uma cobertura moral para o fenómeno da “mercantilização” das instituições e valores educativos. Através deste princípio, a política neoliberal conseguiu legitimar as práticas de subordinação das instituições educativas às leis da oferta e da procura do mercado e, assim, as questões de desenvolvimento da consciência social e da justiça social que já não se afiguram a mesma prioridade para os decisores nas políticas educativas.

Pensadores como Dias (2012) e Goncalves (2018) apontam para o afastamento da instituição educativa do seu principal papel social, transformando-se, de uma instituição pública numa instituição semiprivada. Dias (2012) enfatiza a contradição entre o objetivo da universidade no modelo ideal como um lugar para pensamento, estudos de pesquisa e diálogo democrático, e entre a visão do pensamento neoliberal de que a universidade é apenas uma instituição para obter lucros e qualificar a força de trabalho para responder o que o sistema de mercado exige.

Por outras palavras, o neoliberalismo em Moçambique está a utilizar o ES para servir o capital através da formação profissional de estudantes universitários, longe da aquisição de cultura, de questões de justiça e democracia, e de relações humanas e sociais. Consequentemente, os esforços neoliberais invadiram a educação superior pública, transformando-a em mercados educacionais.

Enfim, podemos inferir, sem hesitação, que em Moçambique, a ideologia neoliberal impôs-se nas IES ao avançar no sentido de servir o mercado e, consequentemente, os objetivos

da educação e da cultura têm-se restringido aos seus objetivos e pretextos, direcionados à formação de recursos humanos capazes de trabalhar, produzir e atender às necessidades do mercado de trabalho e às inovações por ele exigidas. Além de mais, o Estado, apesar de estar na condição de provedor, emergiram projetos neoliberais demarcados por valores que transformam a educação em espaços cambiáveis atrelados ao mercado e à formação profissional submetida às forças do processo de modernização da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJAYI, J., LAMECK, K., GOMA, G., & JOHNSON, A. *The African Experience with Higher Education, Accra: The Association of African Universities*. Athens, Ohio University Press, 1996.

ALTBACH, P. G. *Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok, International Higher Education* 23 (Spring): 2-5. 2001

ALTBACH, P. G., Reisberg, L. and Rumbley, L. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam, Sense, 2010.

AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

APPLE, M. W. *Between neoliberalism and neo-conservatism: Education and conservatism in a global context*. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 57-77). New York, NY: Routledge, 2000.

ARENDT, H. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

ASHBY, E. *Patterns of universities in non-European societies*. London: University of London School of Oriental and African studies, 1961.

ASSIÉ-LUMUMBA, N. *Higher Education in Francophone Africa: Assessment of the Potential of the Traditional Universities and Alternatives for Development*. Washington, DC: World Bank, 1993.

ASSIE-LUMUMBA, N. T. *Higher Education in Africa. Crises, Reforms and Transformation*. Dakar, CODESRIA, 2006.

BELFIELD, C. R.; LEVIN, H. M. *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. Paris: UNESCO: International Institute of Educational Planning, 2002

BIANCHETTI, R. G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 2005.

BIESTA, G. *Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education*. Teachers College Record, 2007.

BOTTOMORE, T. et all. *A Dictionary of Marxist Thought*. Oxford, Blackwell Reference, 1991.

BOUCHER, D; Kelly, P. J. (Eds.) *The social contract from Hobbes to Rawls*. New York: Routledge, 1994.

BOURDIEU, P. *Acts of Resistance: Against the New Myths of Our Time*. Oxford, Polity Press, 1998a.

BOURDIEU, P. and WACQUANT, L. 'Neoliberal Newspeak: Notes on the new planetary vulgate' in *Radical Philosophy* 108, 2000.

- BOURDIEU, P. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, Routledge, 1984.
- BOURDIEU, P. et al. *Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford, Stanford University Press, 2000b.
- BOURDIEU, P. *Firing Back: Against the Tyranny of the Market*. New York; The New Press, 2003.
- BOURDIEU, P. *In other words: essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- BOURDIEU, P. *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires, Manantial, 2001.
- BOURDIEU, P. *Les structures sociales de l'économie*. Paris: Éditions du Seuil, 2000c.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. *Pascalian meditations*. Stanford, Stanford University Press, 2000a.
- BOURDIEU, P. *Practical reason: on the theory of action*. Stanford, Calif. Stanford University Press, 1998b
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Ed. Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. *Sociology in question*. London, Sage, 1993.
- BOURDIEU, P. *The Forms of Capital*. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Westport, CT, Greenwood Press, 1986.
- BRIDGES, D. *Educationalization: On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems*. Educational Theory, 2008.
- BROWN, R. *Higher Education and the Market*. London, Routledge, 2010.
- BRÜCK, T. Guerra e desenvolvimento em Moçambique in *Análise Social*, vol. XXXIII (149), 1998 (5.º), 1019-1051.
- CASTIANO, J. P. & NGOENHA, S. E. *A Longa Marcha Duma "Educação para Todos" em Moçambique*. Maputo: Edição Publifix, 2013.
- CERNY, P.G. *The Changing Architecture of Politics: Structure, Agency, and the Future of the State*. Sage, London, 1990.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHOMSKY, N. *O Lucro Ou As Pessoas: Neoliberalismo e ordem global*. Bertrand Brasil, 2002.
- CHOMSKY, N., & BARSAMIAN, D. *Propaganda and the public mind: conversations with Noam Chomsky*. Cambridge, Mass.: South End Press, 2001.

CLARK, B. *The Higher Education System: Academic Organization in a Crossnational Perspective*. Berkeley: University of California Press, 1983.

CÓDIGO DO REGISTO CIVIL E LEI DE 10 DE JULHO DE 1912 – *Leis da Família, do Divórcio e da Separação do Estado das Igrejas*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1912.

CÓDIGO DO REGISTO CIVIL. 20 DE FEVEREIRO DE 1911. Diário do Governo, n.º 41

COSSA, E. F. R., BUQUE, V. L., PREMUGY, C. I. C. *Desafios de Normaçoão do Ensino Superior em Moçambique e suas Implicações na Qualidade de Ensino. Em 8.ª Conferência Forges, 1–11, 2019*. Disponível em: [https://www.aforges.org/wpcontent/uploads/2019/06/10-DESAFIOS-DE-NORMA%
c3%87%c3%83O-DOENSINO-SUPERIOR-EM-MO%
c3%87AMBIQUE-E-SUASIMPLICA%
c3%87%c3%95ES-NA-QUALIDADE-DE-ENSINO](https://www.aforges.org/wpcontent/uploads/2019/06/10-DESAFIOS-DE-NORMA%c3%87%c3%83O-DOENSINO-SUPERIOR-EM-MO%c3%87AMBIQUE-E-SUASIMPLICA%c3%87%c3%95ES-NA-QUALIDADE-DE-ENSINO). Acesso em: 21 Maio. 2021

CROSSLEY, N. *From Reproduction to Transformation: Social Movement Fields and the Radical Habitus*. Theory, Culture & Society, 2003.

CRUZ E SILVA, T. e JOSÉ, A. *Eduardo Mondlane: Pontos para uma periodização da trajetória de um nacionalista (1940-1961)*. "Estudos Moçambicanos # 9: Maputo, 1991.

CRUZ E SILVA, T. *Protestant Churches and the Formation of Political Consciousness in Southern Mozambique (1930–1974)*. Basel: Schlettwein Publishing, 2001.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *The New Way of the World: On Neoliberal Society*. Verso. 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772014000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 Maio. 2021.

DIAS, H. *Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI*. Rev. Cient. UEM, Ser: Ciências da Educação, Vol. 1, No 0, pp 60-74, 2012.

DUCZMAL, W. *The rise of private higher education in Poland: Policies, markets and strategies*. PhD thesis in Universiteit Twente, 2006.

DUSSEL, E. *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis, Editora Vozes, 1993.

FAGE, J. D. *A evolução da historiografia da África in Ki-Zerbo, J. (ed) História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.*

FAIRCLOUGH, N. *New Labour, New Language*. London: Routledge, 2000.

FERREIRA, L.C. *Igreja Ministerial em Moçambique: Caminhos de Hoje e de Amanhã*, Maputo; Imprimi Potest, 1987.

FOUCAULT, M. *Birth of Biopolitics: Lectures at the College de France 1978 - 79*. New York, Palgrave Macmillan, 2008.

FOUCAULT, M. *La Naissance de La Médecine Sociale*. pp. 208–28 in Defert, D. and Ewald, F. (eds), *Dits et écrits III*. Paris: Gallimard/Seuil. 1994.

FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972 - 77*. Brighton, The Harvester Press, 1980a.

FOUCAULT, M. *The History of Sexuality (Vol. 1)*. New York: Vintage Books, 1980b.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Technologies of the Self*. In P. Rabinow & N. Rose (Eds.), *The Essential Foucault*. New York; The New Press, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Histoire de la sexualité II: L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

GAVENTA, J. *Power after Lukes: a review of the literature*. Brighton: Institute of Development Studies. 2003.

GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Org.) *Escola S. A : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GONÇALVES, A. C. *O direito à educação e políticas de expansão do Ensino Superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008)*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 37-57, mar. 2018.

GUILICHE, P.M. *Implicações políticas da cooperação internacional para o desenvolvimento no campo da educação superior em Moçambique: análise do papel do Banco Mundial (1993-2018)*. (Tese de doutoramento em ciências políticas, apresentada a Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais e Políticos) Rio de Janeiro, 2021.

HABERMAS, J. *The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historian's Debate*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1989.

HABERMAS, J. *Towards a Rational Society: Student Protest, Science and Politics*. Boston, Beacon Press, 1970.

HAILEY, W. *An African Survey: A Study of Problems Arising in Africa South of the Sahara*. Oxford, Oxford University Press, 1938.

HAN B. *Psicopolítica. Neoliberalismo e Novas Tecnologias de Poder*. Relógio d'Água Editores, Lisboa, 2014.

HAN, B. *o que é poder*. Petropolis, Vozes, 2019.

- HARVEY, D. *A Brief History of Neoliberalism*. New York, Oxford University Press, 2005.
- HARVEY, D. *The Enigma of Capital and the Crises of Capitalism*. London: Profile Books, 2010.
- HARVEY, D. *O Neoliberalismo: História e Implicações*. São Paulo, Edições Loyola, 2008.
- HATCHER, R. "Profit and Power: Business and Education Action Zones." *Education Review*, vol.13, no.1 (2000), 71-77.
- HEGEL, G. *The Philosophy of History*. NY: Dover Publications, inc. 1956.
- HELGESSON, A. *Church, State and The people in Mozambique: An Historical Study with Special Emphasis on Methodist Development in the Inhambane Region*. Uppsala: International Tryck AB, 1994.
- HERMANN, C. *The Marketisation of Health Care in Europe Socialist Register, Morbid Symptoms Vol 46*, 2010.
- HERMANN, C.; VERHOEST, K.; ANDERSSON, M.; BRANDT, T.; HOFBAUER, I.; SCHULTEN, T. *Varieties and Variations of Public-service Liberalisation and Privatisation in Europe*. Vienna: FORBA, Forschungs und Beratungsstelle Arbeitswelt, 2007.
- HOBBS, T. *Os elementos da lei natural e política: tratado da natureza humana, tratado do corpo político*. Trad. Fernando Dias Andrade. São Paulo: Ícone, 2002.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (2010, Jan. 26). *World Unemployment to Remain High in 2010, ILO Says. International Labour Organization*. Acessado em 26 de Dezembro de 2021. http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/press-and-media-centre/press-releases/WCMS_120465/lang--en/index.ht
- KANT I. *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005.
- KANT, I. *Ideia de uma História Universal com um Propósito Cosmopolita*. Lisboa, Edições 70, Trad. Artur Morão, 1990.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Trad. De Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba Editora Unimep, 1999.
- KEBANGUILAKO, D. *A Educação em Angola: Sistema Educativo, Políticas Públicas e os Processos de Hegemonização e Homogeneização Política na Primeira República (1975-1992)*, (tese de doutoramento em Educação, apresentada à Universidade Federal da Bahia), Salvador, 2016.
- KERR, C. *The Use of the University*. Harvard: Harvard University Press. 1995.
- LANDAU, L. *Rebuilding the Mozambique Economy: Assessment of a Development Partnership OED Study Series*. Washington, World Bank, 1998
- LANGA, P. V. *Poverty Fighters in Academia: The Subversion of the Notion of Socially Engaged Science in Mozambican Higher Education*. In *Facing an Unequal World: Challenges*

for a Global Sociology, edited by Michael Burawoy, Mau-kuei Chang and Michelle Fei-yu Hsieh. Taipei: International Sociological Association and Academia Sinica. 2010

LANGA, P.; ZAVALE, N.C. *Private Higher Education in Mozambique: An Overview of a Growing Subsystem*. Working Papers in Higher Education Studies, 1 (20), 89-109, 2015.

LANGA, P.V. *Alguns desafios do Ensino Superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico*. 2014. Disponível em: http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2014/IESE-Desafios2014_13_EnsSup.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

LAVALL, C. *A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. trad. Mariana Achalar, Londrina : Bomtempo, 2004.

LAVALL, C. *Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal*. SP, Editora Elefante, 2020.

LE GOFF, J. *História e Memória*. UNICAMP, Campinas,1990.

LE GOFF, J. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LEMKE, T. “The birth of bio-politics”: Michel Foucault’s lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society* 30, no. 2: 190–207. 2001.

LEVY, D. C. *Global private higher education: an empirical profile of its size and geographical shape*. *Higher Education*, Vol. 76, No. 4, pp. 701–15, 2018.

LULAT, Y. G. M. *A History of African Higher Education from Antiquity to the Present*. Westport CT: Praeger Publishers. 2005.

LULAT, Y. G. *The development of higher education in Africa: A historical survey*. In D. T. Altbach, & D. T. Altbach (Eds.), *African higher education: An international reference handbook* (pp. 15-31). Bloomington: Indiana University Press, 2003.

MACAMO, E. *A Transição Política em Moçambique: Occasional Paper Series nr.4*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos. 2002

MACHEL, S., *Discurso 1º de Maio de 1976 na UEM*.

MACUÁCUA, E. *O Banco Mundial e a educação superior nos países em desenvolvimento: o caso de Moçambique*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão, 2019.

MARIO, M. *et al. Higher Education in Mozambique: A Case Study*. Oxford, James Currey, 2003.

MARTIN, J. R. *Critical Thinking for a Humane World*. In S. P. Norris (Ed.), *The Generalizability of critical thinking: multiple perspectives on an educational ideal*. New York: Teachers College Press, 1992.

MARX, K. *Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon*. São Paulo, Editora Flama Lda, 1946.

MARX, K. (*Edited by Friedrich Engels*), *Capital*. Chicago, Encyclopedia Britannica, Inc. 1952.

MARX, K. *Capital: Volume 1: A Critique of Political Economy*. London: Penguin Classics, 1867/1990.

MASSEKO, F. G. *A Guerra dos 16 anos em Moçambique: causas nacionais e internacionais?* Revista Nordeste de História do Brasil, Cachoeira, v. 2, n. 3, p. 120-136, jul./dez. 2019.

MAZULA, B. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo, MZ: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa - Edições Afrontamento, 1995.

MCLAREN, P. *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy against Empire*. New York, Roman and Littlefield Publishers, 2005.

MCNALLY, D. *Global slump : the economics and politics of crisis and resistance*. Oakland, CA: PM Press. 2011

MCTES, *Estatísticas e Indicadores sobre o Ensino Superior – 2020, 2023*.

MECHISSO, G. *Influências das políticas globais na expansão do Ensino Superior em Moçambique*. Revista interiores, v. 6, n. 10, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/244913>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). *Proposta de Modelo de Financiamento para as Instituições Públicas de Ensino Superior em Moçambique*. Relatório Final. Maputo: Direcção para Coordenação do Ensino Superior (DICES), 2010.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (MEC). (2005) —PEES 2000– 2010: Operational Plan 2005–2010||, December 2005. Mimeo

MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Minerva Central, 1995.

MONDLANE, E. *The movement for freedom in Mozambique, in Presence Africaine No. 53*, ed. Inglesa, pp.8-37, 1965.

MORIER-GENOUD, E. *Of God and Caesar: The Relation between Christian Churches and the State in post-Colonial Mozambique, 1974-1981*. *Social Sciences and Missions*, 1996, 1-79.

MORIER-GENOUD, E. *Of God and Ceasar: The Relationship Between Christian Churches and the State in Colonial Mozambique, 1974-1981*. In: *Le Fait Missionnaire*, Cahier No 3, September 1996.

MORIN, E. *Seven complex lessons in education for the future*. Paris, UNESCO Publishing, 1999.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da Universidade e do ensino fundamental*. Natal, EDUFRIN, 2000.

MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. 3.ed. Mira-Sintra, Publicações Europa-América, 2002.

MOURA, M. L. *A Guerra Religiosa na Primeira República: Crenças e Mitos num tempo de Utopias*. Cruz Quebrada, Editorial Notícias, 2004.

NAVARRO, Z. 'In Search of Cultural Interpretation of Power', *IDS Bulletin* 37(6): 11-22. 2006.

NDLOVU-GATSHENI, S.J. *The Emergence and trajectories of struggle for an 'African University'? A case of unfinished business of African epistemic decolonization*. *Kornos* (online), Vol.43, No.1. 2017, 51-77.

NETO, E. *O Fracasso dos Planos Neoliberais na Educação Brasileira*. In COSTA, A.; NETO, E.; SOUZA, G. *A Proletarização do Professor: Neoliberalismo na Educação*. São Paulo, Sundermann, 2009.

NEWITT, M. *A History of Mozambique*. Witwatersrand, Witwatersrand University Press, 1995.

NGOENHA, S. E. *Estatuto e Axiologia da Educação: O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça*. Maputo; Livraria Universitária, 2000.

NGOENHA, S. E. *Intercultura, alternativa à governação biopolítica?* Maputo; Publifix, 2013.

NGOENHA, S. E. *Os tempos da filosofia: Filosofia e democracia moçambicana*. Maputo; Livraria Universitária, 2004.

NGOENHA, S. CASTIANO, J. *Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*. Maputo, Educar, 2011.

NORRIS, T. *Consuming schools: commercialism and the end of politics*. Toronto: University of Toronto Press, 2011

OLSSSEN, M.; PETERS, M. A. *Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism*. *Journal of Education Policy*, 20(3), 2005, 313-345.

PANITCH, L., & GINDIN, S. (2010, July 20). *Public Sector Austerity Unreasonable and Irrational*. *The Toronto Star*. Acessado a 5 de janeiro de 2020: <http://www.thestar.com/opinion/editorialopinion/article/837616>.

PASSADES, D. e Zeca, S. *Universidade Pedagógica de Moçambique de volta à academia: evidências da UP-Delegação de Quelimane*, 2012.

PIEPIORKA, A. *Exploring "Socialist Solidarity" in Higher Education: East German Advisors in Post-Independence Mozambique (1975–1992)*. In D. MATASCI et al. (eds.), (2020) *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa* pp. 294-318, *Global Histories of Education*. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27801-4>.

POSTMAN, N. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro, Graphia, 2002.

POSTMAN, N. *O Fim Da Educação: Redefinindo O Valor Da Escola*. Tradução de José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RAMOS, A. J. *A Igreja e a I República - A reacção católica em Portugal às leis persecutórias de 1910-1911*. In Didaskalia, XII I, 251-302, 1983.

RIKOWSKI, G. "The Business Takeover of Schools." Mediaactive: Ideas Knowledge Culture, no.1 (2003), 91-108.

RODNEY, V. *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Tradução de Edgar Valles. Lisboa, Seara Nova, 1975.

ROSÁRIO, L. *Universidades Moçambicanas e o Futuro de Moçambique*, Artigo - Ensino Superior Na África, 2013.

ROUSSEAU, J.J. *The Social Contract*. Oxford, Oxford University Press, 1994

SANTOS, B. *A universidade no século XXI: por uma reforma emancipatória do Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

SCOTT, J. C. *The mission of the university: Medieval to postmodern transformations*. The Journal of Higher Education, 77(1), 1-39, 2006

SEVERINO, A. J. *Expansão Do Ensino Superior : Contextos, Desafios, Possibilidades*. VI Fórum dos Pro-Reitores de Graduação da Região Sudeste. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, V. *Desafios da educação superior no Brasil: racionalidade neoliberal e privado-mercantilização*. In: FÉRRIZ, A.; MARTINS, E.; ALMEIDA, N. (Org.). *A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências*. Aracaju: Criação Editora, 2021. p. 63-91.

SGUISSARDI, V. *Mercadização/mercantilização: Desafios para a missão das Instituições de Educação Superior*. In *Os múltiplos desafios da Reafirmação e Renovação da Missão das Instituições de Ensino Superior - da 6ª Conferência da FORGES – Para que(m) servem as Instituições de Educação Superior? Balanços, proposições e desafios acerca do papel das IES no Século XXI*, Campinas, SP, Unicamp, 28 a 30 de novembro de 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. *Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?* Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lang=pt. Acesso em: 27 Mar. 2020.

SHUMAR, W. *College for Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. London, Falmer Press, v1997.

SIMPSON, D. *A Igreja Católica e o Estado Novo de Salazar*. in Locus: Revista de história, Juiz de Fora, v.18, n.1, p. 89-110, 2012.

SIMPSON, D. *A Igreja Católica e o Estado Novo Salazarista*. Lisboa, Edições 70, 2014.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo, Editora Nova Cultural Ltda, 1996

STARR, P. *The Limits of Privatization, Proceedings of the Academy of political science*, 36(3), 124-137. 1987.

STRAWSON, P. F. *The Bounds of Sense: an essay on Kant's Critique of Pure reason*. London, Routledge, 1966.

TAÍMO, J. U. *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão* (tese de doutoramento em Educação, apresentada à UNIMEP) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

TAMBE, T. A; GOUVÊA, F. C.; TASMERÃO, A. S. *Educação Superior em Moçambique: entre o estado e a astúcia do capital*. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 33. Setembro de 2019.

THAIS N. F. *História da educação e história cultural*. In: Cynthia Greive Veiga e Thais Nivia de Lima e Fonseca. *História e Historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte; Autêntica, 2003.

UNESCO (2014). *Higher education in Asia: Expanding Out, Expanding Up*. Retrieved from: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/higher-education-inasia-expanding-out-expanding-up-2014-en.pdf>

VIEIRA, Laurindo. *Angola: A Dimensão Ideológica da Educação 1075 – 1992*. Luanda, 1ª Ed. Editora Nzila, 2001.

WACQUANT, L. *Habitus. International Encyclopedia of Economic Sociology*. J. Becket and Z. Milan; London, Routledge, 2005.

WHITEHEAD, A. *The Aims of Education* (New York: The New American Library Press, 1929)

YALNIZYAN, A. (2010, Nov. 12). *Austerity Canadian-Style, Now in Britain? Pity*. The Global and Mail. Acessado a 5 Janeiro de 2020: <http://www.theglobeandmail.com/report-on-business/economy/economy-lab/the-economists/austerity-canadian-style-now-in-britain-pity/article1796379/>.

ZIZEK, S. *A Permanent Economic Emergency*. *New Left Review*, 64(July-August), 2010.