



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de
Educação

Gonçalves, António Cipriano Parafino

Modernidades Moçambicanas e Educação: da crise de referências ao vazio de sentido¹

Educação & Realidade, vol. 43, núm. 4, 2018, Outubro-Dezembro, pp. 1653-1676

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623676545

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317257691022>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Modernidades Moçambicanas e Educação: da crise de referências ao vazio de sentido

António Cipriano Parafino Gonçalves¹

¹Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo – Moçambique

RESUMO – Modernidades Moçambicanas e Educação: da crise de referências ao vazio de sentido¹. O trabalho, síntese tese de Doutorado, versa sobre a educação e a crise ética em Moçambique, a partir do eixo temático sobre a Ética no Ensino da Filosofia do país. Argumenta-se que, no país vive-se um vazio de sentido, decorrente da crise de referências éticas, consequência das duas modernidades implementadas: a socialista revolucionária e a capitalista neoliberal. Em termos metodológicos, faz-se uma revisão bibliográfica e uma análise histórico-documental sobre o projeto de modernidade socialista e capitalista, apresentando também como a educação foi a mediação para a viabilização, principalmente, do projeto de modernidade socialista. Por fim, apresentam-se alguns indicadores da crise ética no país. Palavras-chave: **Moçambique. Modernidade. Expressões Culturais do Ethos. Crise Ética.**

ABSTRACT – Mozambican Modernities and Education: from the crisis of references to the emptiness of meaning. The work summarizes a PhD dissertation concerning education and the ethical crisis in Mozambique, taking as a starting point Ethics in the Philosophy Teaching in the country. It is argued that the country is crossed by an emptiness of meaning resulting from the crisis of ethical references in consequence of the two modernities implemented in the country: revolutionary socialist and neoliberal capitalist. Methodologically, it was accomplished a bibliographic review and a historic-documental analysis on the project of socialist and capitalist modernity, introducing also how education has been a mediation for enabling the project of socialist modernity, mostly. Lastly, some indicators of the ethical crisis in the country are presented.

Keywords: **Mozambique. Modernity. Cultural Expressions of Ethos. Ethical Crisis.**

Introdução

Este texto sintetiza os resultados da nossa pesquisa para o doutoramento em Educação. A tese versou sobre a educação e a crise ética em Moçambique, tendo como ponto de partida o programa de ensino de Filosofia no nível médio do país. A Ética, a par da Política e da Epistemologia, é um dos eixos temáticos em que se organiza o plano de estudos do programa de ensino de Filosofia, uma disciplina que foi banida, pela *porta de frente*, da escola moçambicana quando da independência (1975), tendo voltado *pela janela* em 1997.

Considerando que a Ética é um dos temas em torno do qual se aguçam os problemas vivenciados pela humanidade desde meados do século XX, as perguntas que orientam a nossa reflexão são: a que problemas específicos colocados pela realidade em movimento (Gramsci, 2004) o eixo temático vinha responder por meio do ensino de Filosofia em Moçambique? Como esses problemas foram gerados e como se manifestam nos jovens egressos do ensino médio?

Para os proponentes do programa de Filosofia, os três eixos temáticos em que ele se organiza visam superar três *deficits*: o político, o epistemológico e o moral, todos, de acordo com o discurso oficial, causados pela ausência da Filosofia no ensino médio (UP, 1998, p. 3; MINED, 2000, p. 1). O eixo da Ética foi proposto, portanto, para superar o *deficit moral*.

Além de problemático, o termo *deficit*² não é fecundo para caracterizar a moral da época em que se vive em Moçambique. O país é atravessado por uma crise ética, cujas raízes endógenas não podem ser imputadas somente à ausência da Filosofia no ensino médio, mas também aos dois projetos de modernidade que foram implementados. Denominamos o primeiro projeto de inacabada modernidade socialista³, fundado nos supostos *princípios universais do marxismo-leninismo*. Para a implementação desse projeto, a educação foi tomada como a principal mediação, difundindo as ideias modernizadoras socialistas e o seu ethos, para formar o Homem Novo e construir uma nova sociedade. Este projeto fragilizou as instâncias tradicionais que orientam o agir do homem bantu-moçambicano, quais sejam, a religião e a sabedoria da vida.

O projeto de modernidade socialista foi substituído por um outro do tipo capitalista-neoliberal apresentando um novo ethos e novas referências de sociabilidade. Boa parte da juventude, destituída dos valores e das referências éticas *tradicionais* por força de uma modernização socialista, e abandonada à sua sorte com a reversão repentina do país ao capitalismo, mergulhou num mar de incertezas. É nesse mar de incertezas e de vazio de sentido que a juventude, ao abraçar os novos valores capitalistas, é acusada de possuir *deficit moral*.

É também para essas duas modernidades que se deve olhar se a intenção for compreender o drama ético do homem e da mulher moçambicanos. Para sustentarmos o nosso argumento, fazemos uma revisão bibliográfica, explicitando os conceitos de modernidade e, num

exercício hermenêutico, tentamos usar essa categoria conceitual para defendermos em que consistiu a modernidade socialista moçambicana e a luta que ela empreendeu contra as duas principais *expressões culturais do ethos*⁴ dos povos bantu de Moçambique. Depois, examinamos como a educação foi a mediação usada para a implementação do projeto de modernidade socialista. Na quarta parte analisamos os resultados das duas modernidades: o vazio do sentido e a consequente crise ética, apresentando alguns exemplos de indicadores da crise ética pelas quais o país passa.

A Modernidade Socialista e as Expressões Culturais do Ethos dos povos Bantu de Moçambique

O termo modernidade, como sublinha Lima Vaz (2000), é uma categoria de leitura do tempo histórico, em que se submete o passado a um julgamento crítico à luz da razão. No ocidente europeu, essa leitura do tempo foi acompanhada pela difusão de novas ideias que anunciam, manifestavam ou justificavam a emergência de novos padrões da vida vivida. Um dos aspectos dessa leitura do tempo histórico, entre os séculos XIV e XVII, foi a inversão das coordenadas mentais e simbólicas do homem cristão-medieval decorrente da teoria da representação (Lima Vaz, 1994). A realidade passou a ser entendida de acordo com a representação feita pelo sujeito individual, em que a sua práxis era válida desde que assumisse a característica poética. Com base nessa concepção da práxis como atividade construtora do seu mundo, o homem ocidental assumiu para si a prerrogativa de ser o fundamento do seu ethos. O resultado da práxis orientada pelo princípio da subjetividade é o relativismo e o niilismo ético, duas das principais feições da crise ética contemporânea (Lima Vaz, 1997).

Diferentemente do ocidente europeu, a leitura do tempo histórico e a representação da realidade em Moçambique não foi obra de um sujeito individual, mas sim de um sujeito coletivo: a Frente de Libertação de Moçambique – Frelimo. Esta monopolizou a historicidade, assumiu-se como único agente da transformação da realidade social (Mazula, 1995) e foi a implementadora de duas modernidades: a socialista e a capitalista neoliberal.

Em sua leitura do tempo histórico, criticando o passado e valorizando o presente, os principais alvos do projeto de modernidade moçambicana defendidos pela Frente foram as duas expressões culturais do ethos dos povos bantu de Moçambique: a dita religião *tradicional*, considerada como superstição, e a sabedoria de vida, representada pela figura do velho – o ancião.

A religião, como sustenta Lima Vaz, “[...] é um fenômeno cultural que compreende as crenças, os ritos, as prescrições, os rituais, os interditos, as práticas regidas por normas de conduta” (Lima Vaz, 1990, p. 50). Ela está presente em todas as culturas ou formas de vida e é a portadora privilegiada do ethos (Lima Vaz, 1999). Ao discutir as características das diversas *formas de vida*⁵ africanas, Hampaté Bâ mencio-

na que “[...] todas as tradições africanas postulam uma visão religiosa do mundo” (Hampaté Bâ, 1980, p. 186), pelo que “[...] o africano é um crente nato, e é esta fé irremovível que lhe permite sobreviver e suportar as piores privações” (Hampaté Bâ, 1981, p. 1). Porque as formas de vidas dos povos africanos estão perpassadas pela dimensão religiosa, Hampaté Bâ (1980) afirma que a religião, nas referidas formas de vida, como parte do universo invisível constituído por forças vivas – dos antepassados – em perpétuo movimento, se concretiza no mundo visível. Dessa relação entre os dois universos, mediada pela religião, resulta a concepção do carácter sagrado do universo visível. Os rituais religiosos, nas formas de vida negro-africanas, visam “[...] repor o equilíbrio perturbado por alguma ação humana julgada prejudicial à vida social” (Hampaté Bâ, 1997, p. 1).

Os estudos de Junod (1996), no início do século XX, entre os povos do sul de Moçambique, podem ser tomados como referência para a compreensão da importância da religião na vida dos povos bantu de Moçambique. De acordo com Junod, para os povos bantu do sul de Moçambique, a religião é ancestral: há uma forte presença dos ancestrais no seu universo religioso (Junod, 1996, p. 317). É uma religiosidade que gira em torno da *adoração* dos antepassados e do respeito para com eles. Embora mortos, acredita-se que tais antepassados se fazem presentes no cotidiano individual e coletivo.

Nessa religiosidade, os tabus, por exemplo, definidos como interdições a espaços, atos, pessoas ou objetos sagrados que comportam “[...] certo perigo para um indivíduo ou para a comunidade” (Junod, 1996, p. 493), fazem parte do ethos dos povos bantu e mantêm uma relação com a religião. A violação de um tabu provoca a ira dos antepassados e, consequentemente, a ruptura do equilíbrio na vida do indivíduo ou da comunidade. Para se repor o equilíbrio, é necessária a realização de um ritual religioso – uma *ação mágica* – “[...] que consiste na manipulação das forças em desequilíbrio” (Hampaté Bâ, 1980, p. 186). A religião dos povos bantu, seja afirmado o sagrado, seja afirmado o transcendente, é uma das privilegiadas expressões culturais do ethos, a despeito de Junod classificar essa como a religião ancestral ou animista e de referir a variação de conteúdo religioso de uma forma de vida para outra. Foi essa religião que foi denominada, pelos arautos da modernidade socialista da Frente de Libertação, de tradicional.

À religião dos povos bantu, deve se juntar a sabedoria de vida, representada pela figura do ancião, do mais velho, também como uma das expressões culturais do ethos. O sábio, sublinha Lima Vaz, é “[...] o paradigma ou exemplar da conduta ética presente em praticamente todas as tradições culturais” (Lima Vaz, 1999, p. 52). Nas diversas formas de vida da África Negra, o sábio é representado pela figura do ancião, considerado depositário dos conhecimentos sobre os hábitos, usos e costumes que regem a vida tanto da família restrita quanto da família alargada, a grande comunidade ética.

Ao ancião cabe a tarefa de transmitir a sabedoria sobre a vida da comunidade, na qual se incluem os valores, seja por meio do ensina-

mento prático, seja pela conduta exemplar. O saber possuído pelo ancião não se restringe apenas ao aspecto ético. Ele é extensivo aos diversos aspectos da vida (Hampaté Bâ, 1980; 1981; 1997), já que num único ancião estão reunidos “[...] os conhecimentos sobre farmacopeia, sobre as ciências das águas, astronomia e psicologia” (Hampaté Bâ, 1997, p. 1). Dada a vastidão dos saberes, o ancião africano é um generalista e não especialista, é conhedor da ciência da vida no seu todo e “[...] o seu conhecimento é global e vivo” (Hampaté Bâ, 1997, p. 4).

Os anciãos, vistos como os *últimos depositários* do conhecimento, são comparados “[...] a vastas bibliotecas das quais as múltiplas prateleiras estão ligadas entre si por relações invisíveis” (Hampaté Bâ, 1997, p. 4). O conhecimento do ancião, também inclui a dimensão valorativa para orientar a conduta dos membros da sua respectiva comunidade. Na reflexão de Hampaté Bâ, é feita uma alusão à vinculação do conhecimento possuído pelo ancião com a dimensão do sagrado. Trata-se da sacralização do conhecimento em vista ao que Lima Vaz (1999) designa de *eficácia de sua transmissão*.

Para os povos bantu de Moçambique, em relação ao lugar do ancião na vida da comunidade, os resultados da pesquisa coordenada por Lundin sobre a descentralização administrativa no país, a pedido do Ministério de Administração Estatal, indicam, por exemplo, que nas linhagens matrilineares características do norte de Moçambique, a mulher possui diversas tarefas e funções dependendo do estágio de vida. É sobretudo na terceira idade que ela ocupa um importante lugar na vida social da família. Na qualidade de anciã, a mulher “[...] torna-se uma personalidade bastante respeitada” (Fernando, 1996, p. 20). O lugar de destaque ocupado pela anciã nas linhagens matrilineares se dá em virtude de sua idade, que a posiciona perto dos ancestrais. Considerada como mãe de um chefe linhageiro, ela também é depositária do saber ético da família, que deve ser transmitido para toda a comunidade. Nas linhagens patrilineares é o ancião e os mais velhos que ocupam o lugar de destaque.

Depositários de um saber ético, aos anciãos e às anciãs, cabe-lhes a tarefa de transmitir esse saber às novas gerações, seja por meio da oralidade, seja por meio da conduta exemplar. Também é da responsabilidade dos anciãos e das anciãs dirigir os rituais religiosos que visam repor o equilíbrio rompido na comunidade quando é violado um determinado tabu, por exemplo. Essas duas expressões culturais do ethos das formas de vida dos povos bantu-moçambicanos – a religião, tanto a *tradicional* quanto a cristã – e a sabedoria de vida – foram os principais alvos do projeto de modernidade socialista defendido pelos dirigentes da Frente.

A Luta Contra as Expressões Culturais do Ethos

A leitura do tempo histórico em Moçambique teria sido iniciada nas ditas *Zonas Libertadas*. O discurso oficial relata que foi nessas zonas onde o projeto nacionalista da Frente, em face de supostas clivagens

internas, expressas por meio do conceito *duas linhas*, passou a ter um carácter revolucionário, propondo uma radical transformação da sociedade e das relações sociais (Munslow, 1983). Nesse processo de transformação social, além de se expurgar a *erva daninha* representada pelos considerados reacionários – provenientes do meio urbano – o jardim da ordem também deveria se ver livre da dita sociedade tradicional-feudal – constituída pelos habitantes do meio rural.

Pretendia-se, com a nova leitura do tempo histórico, superar um passado, no sentido de antiquado, representado pelas duas sociedades. Em relação à sociedade tradicional, para os difusores da modernidade da Frente, ela possuía uma autoridade tradicional assentada num poder com muitos elementos do feudalismo, explorando “[...] os camponeses mascarados por invocações metafísicas e religiosas” (Mondlane, 1975, p. 182).

Quem era a autoridade tradicional?

O termo autoridade tradicional é usado pelo discurso oficial para se referir aos líderes políticos da chamada sociedade tradicional. Pesquisadores como Geffray (1991), por exemplo, usam o conceito *notáveis* para se referir aos mesmos líderes. O conceito, entretanto, não pode ser restringido apenas ao líder, mas sim, é extensivo à organização sócio-política das formas de vida dos povos bantu em que, além do chefe, é incluído o respectivo Conselho de Anciões como parte da autoridade. Conforme explica Fernando, a autoridade tradicional é constituída pelos

[...] membros da elite (grupo de pessoas mais importantes numa comunidade local, como os curandeiros, os chefes religiosos), ervanários (pessoas que entendem de plantas medicinais) **médiuns** (pessoas que recebem espíritos), entre outros, incluindo obviamente, a população de outras linhagens (Fernando, 1996, p. 11).

De acordo com essa explicitação, pode-se argumentar que a crítica de Mondlane era dirigida contra esse conceito de autoridade *tradicional*, constituída pelos anciões e pelos sacerdotes, ambos importantes expressões culturais do ethos entre os povos bantu de Moçambique. São expressões culturais do ethos, pois no debate sobre as chefaturas tradicionais no país, Lundin defendeu a necessidade de se ver essas chefaturas “[...] como um importante fator de coesão e identidade sócio-cultural, legitimando a autoridade e regulando as relações das populações com o meio ambiente” (Lourenço, 2007, p. 196).

A crítica de Eduardo Mondlane contra a dita sociedade tradicional pode estar enviesada pela concepção ocidental do homem e da mulher africanos. O ocidente europeu, em seu contato com os povos africanos e ameríndios, fez uso do conceito tradição no sentido de primitividade, portanto, arcaico, selvagem e bárbaro, para se referir às formas de vida daqueles povos. Para o ocidente europeu, tais formas de vida estariam organizadas em tribos, onde impera a homogeneidade, a imobilidade social e a harmonia (Rongnon apud Mazula, 1995, p. 129-139).

Ainda para o ocidente europeu, outra característica de tais sociedades era a regulação das relações sociais conforme *usos e costumes* (Junod, 1996) e não por leis positivas. No lugar de uma concepção científica da natureza, para o ocidente europeu, essas sociedades eram *tradicionais* e *primitivas*, porque concebem a natureza como movida por forças sobrenaturais. Por isso, aos olhos do ocidente, para que os homens *tradicionais* dominassem as forças da natureza, recorriam à magia e à superstição. Sem uma mentalidade e espírito científicos, interpretando os fenômenos da natureza de um modo *supersticioso*, e sem registros do seu passado, as sociedades africanas e ameríndias, na concepção do ocidente, estavam situadas fora da história (Balandier apud Mazula, 1995).

Hampaté Bâ (1980; 1981; 1997), em defesa das formas de vida dos diversos povos da África abaixo do Sahara, oferece referências teóricas para a compreensão da racionalidade e da organização das ditas sociedades tradicionais africanas. O autor admite que essas sociedades sejam chamadas de tradicionais. Porém, ele busca desfazer a confusão entre tradição no sentido primitivo e tradição como processo de transmissão de um testemunho. Desse modo, para Hampaté Bâ (1997), as sociedades africanas não são atrasadas no tempo; elas possuem uma história que faz parte de um saber herdado dos ancestrais e transmitido oralmente. Uma das principais características dessas referidas sociedades tradicionais africanas é a oralidade, em que o comprometimento do membro da comunidade é com a palavra e não com a escrita (Hampaté Bâ, 1980).

Ainda sobre a autoridade tradicional, a importância dos líderes tradicionais na vida dos povos bantu de Moçambique também é mencionada por Abrahamson e Nilsson (1994). Esses autores sublinham que o poder dos referidos líderes não possui nenhuma dimensão exploradora. Para os autores, diante da sua população, uma das fontes de legitimidade do *régulo* – denominação atribuída ao líder tradicional em Moçambique – está na sua capacidade em “[...] garantir a sobrevivência da sua população a longo tempo” (Abrahamson; Nilsson, 1994, p. 255). Também cabe aos régulos a “[...] regulação sustentável da utilização dos poucos recursos naturais disponíveis para a comunidade” (Abrahamson; Nilsson, 1994, p. 255).

É frágil, por conseguinte, o argumento do exercício arbitrário e autoritário do poder por parte dos líderes tradicionais, como pretende enfatizar Mondlane. Os dirigentes da Frente que se afirmavam revolucionários pretendiam edificar, a partir das ditas Zonas Libertadas, um microestado-nação moderno, com uma sociedade supostamente caracterizada pelas mais avançadas formas de organização em substituição à organização tradicional (Munslow, 1983 p. 135). Era “novo Moçambique” (Mondlane, 1975, p. 182), um reino da felicidade, a *Nova Atlântida*, que os arautos da modernidade moçambicana, de carácter ainda nacionalista, prometiam às maiorias camponesas das zonas rurais – durante a luta de libertação. Para darem maior consistência teórica à leitura do tempo histórico, os intelectuais da Frente anunciararam, dois anos após

a independência, quando da realização do III Congresso em 1977, que também aderiam ao marxismo-leninismo, e a Frente se constituía num partido de vanguarda, de aliança operário-camponesa, em vista da construção do socialismo. A modernidade nacionalista transformou-se, portanto, numa modernidade socialista, fundamentada nos supostos *princípios universais do marxismo-leninismo*.

Para se alcançar o pretendido progresso, era urgente, para os arautos da modernidade socialista, separar “as plantas úteis das ervas daninhas” (Bauman, 2004, p. 29). E, dado que o ethos é a alma da cultura, no processo de construção do *paraíso* terrestre moçambicano, os jardineiros da modernidade socialista buscavam apartar, da nova ordem social, o ethos que ainda vigorava, combatendo as respectivas expressões culturais: a religião, tanto a cristã-ocidental quanto a dita *tradicional*, a sabedoria de vida, representada pela figura dos anciãos e dos mais velhos e os resquícios do ethos *burguês*, representado pelos habitantes da cidade.

Por isso, os arautos da modernidade socialista, agindo com base na sua interpretação do marxismo que “[...] via nos entraves feudais e nas reminiscências de formas pré-capitalistas um empecilho ao desenvolvimento” (Nunes, 2000, p. 224), defenderam a necessidade da socialização do campo, instituindo as aldeias comunais. Estas foram consideradas, pelos dirigentes que se afirmavam socialistas, a forma mais moderna de organizar as populações rurais, que facilitaria a prestação de assistência em termos de acesso à saúde e à educação, em virtude, segundo o discurso oficial, da dispersão que caracterizava os habitantes das zonas rurais.

Na pesquisa em que pretende compreender o fracasso da tentativa socialista em Moçambique, Nunes (2000) sublinha que a “sociedade doméstica” não estava desorganizada, conforme queriam “[...] fazer entender os modernizadores socialistas” (Geffray, 1991, p. 16) e muito menos era irracional. A pretensa irracionalidade de que aquela sociedade fora acusada, em grande parte, serviu de mote para justificar o projeto modernizador. As formas de vida dos povos de Moçambique tinham a sua própria lógica, enraizada por séculos de experiência que, certamente, é e ainda continua diferente da lógica ocidental que orientava a práxis dos arautos da modernidade socialista. Nunes afirma que a aludida dispersão não significava anarquia e desorganização, segundo sustentavam os dirigentes socialistas (Nunes, 2000, p. 238). A dispersão “[...] obedecia às técnicas de queimada e de rotação dos terrenos de cultivo” (Nunes, 2000, p. 230), conforme uma lógica ecológica própria.

Os arautos da modernidade socialista, cientes da organização da sociedade tradicional, trataram de “[...] destruir as suas normas de funcionamento para implantar o seu projeto” (Nunes, 2000, p. 238). Nesse processo, as populações rurais foram vistas pelos promotores das aldeias comunais como “[...] se fossem uma enorme série de indivíduos, homens, mulheres, velhos e crianças sem qualquer vínculo social, que subsistiam independentemente uns dos outros” (Geffray, 1991, p. 16). O autor afirma que os divulgadores da modernidade socialista viam-se a si próprios como “tábua de salvação” para as maiorias sociais que, como

“[...] se caídas do céu, tivessem esperado a Frente para se organizarem como se não estivessem historicamente e de longa data organizados” (Geffray, 1991, p. 16).

Nessa nova organização sócio-política imposta pelos arautos da modernidade socialista, no lugar do poder *tradicional* foi implantado o poder popular (Abrahamson; Nilsson, 1994). O líder *tradicional* foi substituído pelo secretário do bairro e/ou pelos administradores “[...] recrutados principalmente entre os quadros médios da luta de libertação” (Abrahamson; Nilsson, 1994, p. 254). A substituição dos líderes tradicionais pelo secretário do bairro pertencente ao partido, de acordo com os dirigentes da Frente, era necessária porque o colonizador apoiou-se nos *chefes tradicionais* para explorar as maioria sociais (Abrahamson e Nilsson, 1994, p. 254).

Essa política da substituição do poder tradicional e toda a sua autoridade, porém, tem de ser compreendida por meio do conceito de não dualidade de poderes. Por exemplo, quando da realização das primeiras eleições para os deputados da Assembleia Popular, logo a seguir à proclamação da independência, buscando impor o seu poder, “[...] os dirigentes da Frente proibiram que todos os régulos e cabos – principais representantes do poder tradicional – se candidatassem a deputados para as referidas Assembleias” (Geffray, 1991, p. 18). A proibição “[...] foi extensiva a todos os chefes locais, independentemente de terem ocupado um posto na hierarquia colonial” (Geffray, 1991, p. 18).

A práxis dos dirigentes da Frente, no seu todo, era no sentido de eliminar as prerrogativas religiosas dos chefes *tradicionalis*, condenando à superstição a prática religiosa *tradicional* (Florêncio, 2008). Concebendo-a como superstição, e sendo a superstição o principal alvo da modernidade iluminista ocidental, a religião *tradicional* e os principais responsáveis por ela, na leitura do tempo histórico socialista em Moçambique, tornaram-se ilegais, inimigos da ordem, da revolução e, portanto, alvos de combate permanente (Abrahamson; Nilson, 1994, p. 255).

A destituição da legitimidade social, política e cultural do poder e da autoridade tradicional era feita em público, em grandes comícios convocados pelo poder dirigente (Florêncio, 2008). A humilhação pública das autoridades tradicionais era conduzida por jovens cidadãos aderentes à Frelimo, que foram mandados para as zonas rurais a fim divulgar a Frente e implantar, naquelas zonas, as novas estruturas do Partido. Integrados nos chamados Grupos Dinamizadores, aqueles jovens, em relação às *autoridades tradicionais*, destaca Florêncio, em algumas circunstâncias, “[...] utilizaram a força física para as humilharem e para sublinharem o seu desprezo pelas tradições locais, chegando a torturar régulos e chefes de povoação, e a violentar os locais culto” (Florêncio, 2008, p. 379).

Destituída a legitimidade política dos líderes locais com a imposição do secretário e do administrador; condenada como superstição a fonte de sua legitimidade religiosa; humilhados e marginalizados com o proceder dos jovens provenientes do meio urbano para difundirem a

Freílmo e o seu projeto de modernidade, qual foi o desdobramento desse processo na vida dos líderes e das comunidades rurais?

A socialização do campo, em certa medida, implicou na desestruturação das comunidades éticas dos diversos povos bantu que habitavam o interior de Moçambique, pois inverteu as coordenadas mentais do homem *rural* moçambicano. Na implantação das Aldeias Comunais, Geffray sublinha que,

[...] com o afastamento dos notáveis, a eliminação de suas prerrogativas políticas, sociais e religiosas perante o discurso que veementemente os ridicularizava, ameaçava e insultava, as populações compreenderam que era sua própria existência social que a Freílmo negava. E por isso sentiram vergonha, um ressentimento paradoxal de serem obrigadas a passar à clandestinidade com toda a sua história e existência social, por aqueles mesmos que, em seu nome, tinham posto fim à opressão (Geffray, 1991, p. 19).

Além disso, no discurso de modernidade socialista, a expressão *zonas libertadas* foi usada como uma categoria epistemológica com a qual os intelectuais orientaram o processo de leitura do tempo histórico também no meio urbano. A referida categoria serviu de mote para estender a revolução e o projecto de modernidade socialista à *sociedade burguesa* – as cidades. Para os arautos da modernidade socialista, dado que as cidades não tinham sido afetadas pela luta armada, elas e os seus respectivos habitantes foram considerados como *zonas ainda não libertadas*. Por isso, era necessário, portanto, “[...] travar um duro combate contra as ideias e hábitos velhos, e criar nova mentalidade num setor em que o inimigo, já derrotado no campo de batalha, ainda tinha grande influência” (MEC, 1980, p. 3).

Se o rural estava desorganizado, fato que justificou a necessidade da construção das aldeias comunais, no universo urbano o que havia, para os arautos da modernidade socialista, era a desordem. Para o estabelecimento da ordem, visto que ela é oposta ao caos, é necessário exterminar a ambivalência, pôr de lado tudo o que escapa à definição (Bauman, 1999, p. 15). A leitura do tempo histórico, feita pelos defensores da modernidade socialista moçambicana, também não admitia a ambivalência. Eles tinham ojeriza do *caos* reinante no universo urbano, que desafiava a ideia do progresso para o qual todos os *destacados combatentes da revolução* estavam a marchar.

No processo da expurgação da ambivalência, para os arautos da modernidade socialista, a desordem que havia nas cidades circunscrevia-se à “[...] cultura burguesa e imperialista que se manifestava nos instruídos e trabalhadores da função pública” (Machel, 1979, p. 8). De acordo com Samora Machel, eram os residentes das cidades que acolhiam “[...] com maior ou menor carinho os valores decadentes e corruptos da burguesia” (Machel, 1979, p. 8). Os cidadãos, ainda sublinha Machel, eram eles que ofereciam maiores resistências às orientações prescritas pela direção do partido Freílmo: “[...] quando há uma orientação que nos toca um bocadinho, a nossa reação é: mas qual é o mal disto? Qual é o mal daquilo” (Machel, 1979, p. 8).

Por isso fazia-se necessário reorganizar a cultura porque “[...] não há um combate libertador, não há revolução se a luta contra o domínio da burguesia não é também lançada na frente da cultura” (Machel, 1979, p. 9). A vitória do combate contra os valores capitalistas e burgueses significava, para Machel, a libertação do *povo* moçambicano da alienação colonial e imperialista. Deste modo, para prossecução do seu projecto de sociedade, a Frente viu a necessidade de se proceder a uma revolução cultural, tendo a educação como a principal mediação.

A Modernidade Socialista e a Educação

O termo educação, neste texto, é usado no sentido definido por Forquin (1993), como processo de formação e socialização do indivíduo. Este processo é relacional, em que dois ou mais sujeitos interagem – o educador e o educando (Iori, 2003). Nessa interação, a educação afeta tanto o educando quanto o educador, embora o educador tenha maiores responsabilidades sobre o educando. Ao educar, o educador também se educa. Os efeitos da educação se manifestam tanto no educador quanto no educando, pelo que não existe uma absoluta assimetria no campo da educação.

O processo de formação e socialização do indivíduo não ocorre somente na escola, em que pese o facto de, a partir da modernidade, a escola ter-se tornado uma das principais instituições de educação. Como observa Reboul (1974), “[...] a educação tem lugar, primeiro na família, sem falar do meio-termo que é constituído pela rua, o desporto, os movimentos de juventude, os media, etc” (Reboul, 1974, p. 7). Também faz-se necessário não reduzir a educação ao ensino, pois ela possui outras dimensões, quais sejam, “[...] física, estética, moral, afetiva [...]” (Reboul, 1974, p. 7).

Nessa acepção, a educação é indissociável da cultura. Esta, como natural humano, a segunda natureza (Ngoenha, 1994), possui duas dimensões: a material, resultante da transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas fundamentais; e a simbólica, na qual estão situados os pontos cardeais que orientam o agir humano. Dessa última dimensão faz parte o ethos, que tem por tarefa tornar possível a convivência entre os humanos. A cultura se afigura como a luta humana pela construção coletiva de sentido (Lima Vaz, 1994).

Em relação à primeira dimensão da cultura, a educação é a responsável pela transmissão de experiências passadas úteis à preservação da vida, preparando as novas gerações para darem continuidade à busca de soluções para os diversos problemas de ordem prática e teórica. Na relação com a cultura simbólica, a educação tem por tarefa “[...] assegurar a permanência do ethos-hábito no tempo” (Lima Vaz, 1999, p. 40), na mesma proporção que a tradição, termo de origem latina – *tradere, traditio* – que significa transmissão – “[...] garante a duração do ethos-costumes no tempo” (Lima Vaz, 1999, p. 40).

Na leitura do tempo histórico em Moçambique, os arautos da modernidade socialista centraram-se primordialmente na relação entre a

educação e a dimensão simbólica da cultura, pois pretendiam inverter as coordenadas mentais e simbólicas do Homem bantu moçambicano. O primeiro Presidente de Moçambique, intervindo por ocasião da abertura do ano lectivo em 1978, afirmou que o sucesso do projecto da Frelimo residia na formação do homem novo, de uma nova mentalidade: “[...] um homem novo, uma sociedade nova? Não, é na escola, na educação onde está o germe” (Machel, 1978, p. 37).

O que estava em causa, para Samora Machel, não era apenas a es-colorização, mas sim um amplo processo educativo. Para os arautos da modernidade socialista, a educação deveria, portanto, evitar que as novas gerações não fossem *contaminadas* pela *desordem* urbana e também pelo ethos e pela *desorganização* que caracterizavam a dita sociedade *tradicional-feudal*, proceder à *libertação* cultural das maiorias sociais e contribuir para o estabelecimento da nova ordem social (Buendia Gómez, 1999). Era necessário *escangalhar* a educação dita tradicional e a colonial.

A expressão educação *tradicional*, conforme era usada é questionável. O termo induz à ideia de que havia uma modalidade de educação instituída nas formas de vida dos povos bantu acontecendo em espaços e tempos determinados. Na explicitação dos processos educativos dos povos que vivem ao Sul de Sahara, Hampaté Bâ (1997) sublinha que a transmissão do saber pelo ancião bem como o conteúdo da transmissão dependiam das circunstâncias e do auditório. Tomando como exemplo o aparecimento de uma serpente, Hampaté Bâ sustenta que o ancião pode falar “[...] de lendas de serpentes ou dos remédios que podem curar sua mordida” (Hampaté Bâ, 1997, p. 2). Se o auditório for constituído por crianças, o ancião falaria para esse auditório sobre os “[...] perigos da serpente para que aprendam a se proteger” (Hampaté Bâ, 1997, p. 2).

No norte de Moçambique, por exemplo, os ritos de iniciação constituem-se em espaços privilegiados da educação ética. Porém, nem todo aprendizado da referida educação é reservado a esses momentos especiais. O cotidiano da vida familiar e social, dependendo das circunstâncias, também é uma ocasião propícia para se proceder à educação ética dos membros da comunidade. Mesmo que não instituída, a dita educação *tradicional* transmite uma determinada concepção de mundo, visando garantir a coesão social. Um dos objetos de transmissão da dita educação tradicional são os tabus, considerados portadores de valores e de mensagens éticas. O processo de transmissão de um tabu constitui um ato educativo que não exige um espaço, mas sim uma ocasião.

Como afirmamos anteriormente, a educação tem por tarefa assegurar a permanência do ethos-hábito no tempo, na mesma proporção em que a tradição garante a duração do ethos-costume no tempo. Para se garantir a permanência tanto do ethos-hábito quanto do ethos-costume no tempo, é pertinente que se assegure a continuidade do processo de transmissão do legado simbólico historicamente construído. Nesse processo, a tradição se revela como história, e esta, como memória. A tradição que se torna história e se cristaliza como memória é objecto privilegiado da prática educativa, no sentido de processo de condução da formação e da socialização do indivíduo.

As ideias veiculam uma concepção de mundo de um indivíduo ou de um grupo, ambos inseridos em uma determinada forma de vida; que dentro de uma concepção de mundo, também se fazem presentes os valores, as razões e os fins do viver – o ethos (Lima Vaz, 1999). Os valores são a alma do ethos, eles influenciam os costumes, os hábitos e refletem as razões e os fins do viver perseguidos pelo indivíduo ou grupo humano. Levando em consideração que o ethos é coextensivo à cultura, sendo também a sua alma viva (Lima Vaz, 1990), e que a educação é indissociável da cultura, quando o propósito de uma práxis educativa é a mudança do ethos de um indivíduo ou de um grupo, nesse propósito, é contra os valores que se luta, constituindo-se numa luta contra a cultura.

No processo de leitura do tempo histórico socialista efetuada pelos intelectuais da Frente, a luta contra a educação dita *tradicional-feudal* e a colonial, tendo visado à mudança no ethos, afigurava-se, portanto, como uma luta cultural contra os valores transmitidos por aquelas duas formas de educação. Ademais, examinando os vários documentos oficiais arquivados no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane – CEA⁶ –, parece ficar evidente, nos discursos da Frente e dos seus intelectuais, não somente a desqualificação do ethos tradicional, da história e da memória – velhas ideias – bem como dos portadores desse saber ético – gerações passadas – representadas pelas figuras da autoridade por eles denominada de *tradicional*, ou seja, o ancião e sua sabedoria de vida.

Concebendo a tradição como algo primitivo, Samora Machel, conforme observa Mazula, teria recusado “[...] qualquer racionalidade à educação e à cultura tradicionais” (Mazula, 1995, p. 135). Para o dirigente da Frelimo, educação e cultura, “[...] se baseiam num conhecimento superficial da natureza” (Mazula, 1995, p. 135) que, por sua vez, era “[...] obscurantista, empírico e supersticioso” (Vieira, 1979, p. 29).

Assim considerada a dimensão gnosiológica da educação *tradicional*, os arautos da modernidade socialista afirmavam que naquela forma de educação, a superstição substituiu a ciência, integrando “[...] a juventude nas velhas ideias das gerações passadas” (CEA, s/d, p. 3) e levou a destituição da “iniciativa intelectual” (CEA, s/d, p. 3). Um dos mecanismos através do qual a educação *tradicional* destituiu a iniciativa intelectual, conforme é sustentado no documento da Frente encaimhado à Unesco em 1976, foi a inculcação, nas jovens gerações, de uma subserviência passiva, alimentando “[...] a crença supersticiosa em forças sobrenaturais controlando o homem e o ambiente” (Moçambique, 1976, p. 2). Para Vieira, a educação tradicional proibiu o espírito da iniciativa criadora, ao apresentar como único valor “[...] aquilo que foi transmitido oralmente” (Vieira, 1979, p. 30). O resultado da destituição da iniciativa intelectual efetuada pela educação tradicional resultou, conforme os documentos da Frente, na “paralisia da sociedade” (CEA, s/d, p. 3).

De modo que a educação *moçambicana* não formasse alunos elitistas, contaminados pela *mentalidade* burguesa colonial e *tradicional-feudal*, os *revolucionários* defenderam a necessidade de uma nova

concepção de educação, diferente da colonial burguesa e também da tradicional. Decidiram, então, criar a escola do Homem Novo (Moçambique, 1985). O Homem Novo “[...] era aquele que, embora consciente das suas limitações, trava consigo mesmo o combate interno permanente para superar as insuficiências e as influências reacionárias que herdou” (Frelimo, 1977, p. 94, grifos nossos).

Para a criação da Escola do Homem Novo, a Frelimo, reunida no seu III Congresso em 1977, onde se transformou em partido de vanguarda marxista-leninista, recomendou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) para organizar um novo Sistema Educacional. O objetivo central do Novo Sistema de Educação era a formação de um Homem Novo Socialista, construir uma sociedade livre de exploração do homem pelo homem sustentada nos *princípios universais* do marxismo-leninismo. Para alcançar este objetivo, o referido Sistema Educacional deveria operar uma ruptura com a estrutura, os princípios e os objetivos da educação colonial e também tradicional (Moçambique, 1985).

No seguimento da recomendação do III Congresso, o MEC apresentou à Assembleia Popular, em 1981, a proposta para organizar o Sistema Nacional de Educação de Moçambique independente (SNE). Denominada de *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*, (MEC, 1980) a proposta educacional apresentada pelo MEC foi aprovada pela Assembleia Popular, com a Resolução 11/81, de 17 de dezembro de 1981. Os deputados sugeriram ao Ministério da Educação que procedesse à respectiva divulgação em todo o país e setores de atividade: escolas, hospitais, fábricas, dentre outras instituições. Após alguns debates, acompanhados de consultas a setores de atividades, dentre os quais, as escolas e os respectivos professores e confrontações com sistemas educacionais de vários países (Buendia Gómez, 1999), foi aprovada a proposta do Sistema Nacional de Educação de Moçambique – a Lei educacional 4/83, de 23 de março de 1983 (Moçambique, 1985).

Por meio da educação, os dirigentes revolucionários, quer pela escola, quer por outras instituições (rádios, grupos dinamizadores) e eventos – comícios – em sua leitura do tempo histórico socialista, lutavam contra o que eles afirmavam serem influências negativas da tradição e do colonialismo, buscando realizar o que Bauman designa de *Estado total*, de perfeição última, suprimindo ou neutralizando determinantes autônomos individuais (Bauman, 1999, p. 47). Para a supressão dos autônomos individuais, os considerados inúteis, os desocupados, “[...] os sabotadores ou os que teriam um comportamento moral inadequado – quais sejam, as mulheres suspeitas de prostituição, indivíduos alcoólatras, pessoas consideradas vadias ou ligadas ao tráfico” – os arautos da modernidade socialista decretaram a *operação produção*. Com essa operação, a Frente expurgava a ambivalência: segregando e deportando os estranhos (Bauman, 1999). Os estranhos eram inimigos da revolução e da modernidade socialista à medida que eram inimigos da ordem, da pureza pretendida para as cidades. Com a deportação dos estranhos, do refúgio (Bauman, 2004), a ordem reinaria no universo urbano, e a modernidade socialista seria uma realidade em Moçambique.

Isto posto, pode-se questionar: se a tradição e o passado recente do homem e da mulher moçambicanos foram considerados empecilhos na construção da nação moderna, qual seria o referencial simbólico coletivo dos membros dessa nação a fim de lidarem com os novos desafios e possibilidades que se lhe apresentavam? Que referenciais éticos norteariam o processo de formação e de socialização do Homem Novo?

Da Crise de Referências ao Vazio de Sentido

Na leitura do tempo histórico socialista, a pretensão dos dirigentes, por meio da educação, visava à mudança do ethos-costume que orienta a práxis do indivíduo, cuja repetição resulta no ethos-hábito e na formação do caráter. Uma ação eticamente válida para os dirigentes do país seria aquela que estivesse de acordo com o ethos-costume do tipo socialista, fundamentado no marxismo-leninismo e na revolução. Os modelos *exemplares* eram os dirigentes revolucionários e o partido, portanto, as novas referências éticas, em substituição da tradição e das duas principais expressões culturais do ethos: a religião tanto a ocidental quanto a *tradicional* e a sabedoria de vida. O ethos socialista e as novas referências deveriam ser difundidos pela educação, tanto na escola quanto nos outros espaços.

No seu texto sobre a crise da educação, Arendt sublinha que em todas as utopias políticas, busca-se, com a educação, introduzir os recém-chegados (as crianças) no mundo – a cultura –, que é velho “[...] pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos”, sendo novo apenas “[...] para os que acabam de penetrar nele pelo nascimento” (Arendt, 2001, p. 226). Arendt sustenta ainda que a criação de uma nova ordem política, que toma a educação como sustentáculo, vai se deparar com a “[...] pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado (e da sociedade) a ser fundado” (Arendt, 2001, p. 225).

O exame do processo de implementação do projeto de modernidade socialista em Moçambique sugere que o referido processo assentou-se sobre a destruição do que os dirigentes afirmavam ser a velha sociedade e os respectivos representantes. Fazendo o uso das categorias arendtianas e com base no postulado gramsciano da tradutibilidade das linguagens científicas, pode-se afirmar que a expulsão dos mais velhos da comunidade política é a expulsão da tradição e da memória. A desqualificação e a humilhação pública das ditas autoridades tradicionais constituiram parte do processo de destruição da velha sociedade, a tradicional. Numa cultura predominantemente acústica fundada na oralidade como a moçambicana e a africana (Lopes, 2000), o ancião é o detentor do saber ético, o modelo de referência da conduta exemplar, conforme sublinhado por Hampatê Ba (1980), pelo que a sua importância para a vida da sociedade não pode ser ignorada ou relegada ao desprezo⁷.

Sem tradição, sem memória e, mais tarde, sem revolução e sem o socialismo, a que consequências simbólicas levou o projeto de moder-

nidade socialista, senão à crise de referências e ao consequente vazio ético em Moçambique?

O termo crise, no presente texto, deve ser entendido em dois sentidos interdependentes. O primeiro, como um momento de “[...] quebra do sentido partilhado e de estruturação dos papéis sociais em um determinado contexto” (Mendes, 2004, p. 765). Nesse processo de quebra de sentido partilhado, também se verifica “[...] uma transformação da ordem social, de liderança, dos valores e crenças tidas como comuns (Mendes, 2004, p. 765). A partir dessa perspectiva, a crise é então uma frase grave, complicada, difícil, um momento de tensão ou de impasse na vida de uma pessoa, de um grupo social, na evolução de uma determinada situação (Mendes, 2004, p. 765).

O segundo sentido, é referido por Ricouer, citado por Perine (1992), como descompasso entre o tempo de espera e o tempo da experiência, como dimensões fundamentais da consciência histórica: o confronto entre o passado e o futuro (Ricouer apud Perine, 1992, p. 165). O confronto entre essas duas dimensões da consciência histórica, resulta numa crise

[...] quando o espaço da experiência se restringe por um geral repúdio da tradição e de toda a herança – passado – e o horizonte da espera se retira para um futuro sempre mais vago e indistinto que, doravante, só se é povoado pelas utopias, ou antes pela uncronias, sem incidência sobre o curso efetivo da história, então a tensão entre experiência e espera torna-se ruptura, cisma (Ricouer, 1987 apud Perine, 1992, p. 165).

A consequência do confronto entre aqueles dois momentos da história (o passado e o futuro) é a perda de confiança na espera. A crise nesse sentido é, portanto, um momento de desordem, de incerteza, resultante da negação do passado – a tradição – em defesa de um futuro, que não é alcançado. Pode-se falar de crise quando o presente é consequência da ruptura com o passado, quando os resultados que levaram à ruptura não foram alcançados. Do descompasso entre o passado e futuro, o presente torna-se o passado de uma ilusão (Furet, 1995). De acordo com os impactos da ilusão, pode-se instalar um estado de desorientação profunda ou superficial no seio da vida dos grupos atingidos pelo descompasso.

Esses dois sentidos do termo crise são fecundos para examinar as consequências das modernidades moçambicanas. Com efeito, o projeto de modernidade socialista foi substituído por outro capitalista neoliberal, com a introdução dos programas de reajuste estrutural em 1987, que resultaram dos acordos assinados entre o governo de Moçambique e as agências multilaterais – Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – e com a promulgação de uma nova Constituição em 1990.

O capitalismo, em sua fase neoliberal, foi apresentado com uma nova leitura do tempo histórico no país, no qual se fez uma crítica ao passado recente – o socialismo. Embora os arautos da nova moderni-

dade, em sua maioria, fossem os mesmos que introduziram a modernidade socialista, eles consideravam o socialismo como ultrapassado e defendiam a necessidade de superá-lo para se encaminhar a um futuro melhor, promissor, no qual todos os moçambicanos se beneficiariam do ajuste estrutural, da desregulamentação da economia e da minimização do Estado, após terem apertado os cintos – expressão com a qual o ex-presidente de Moçambique, Joaquim Alberto Chissano anunciou a introdução do ajustamento estrutural – chamando atenção para o caráter transitório dos efeitos sociais daqueles programas. Vigorava, portanto, no país, uma nova modernidade e, a ela subjacente, os seus valores, expostos por Ngoenha (2004): o individualismo, o espírito de competitividade, o predomínio da dólarcracia e a violência nas relações sociais.

No prosseguimento do processo de reorganização política e econômica do Estado, adequando o país, a sociedade e a cultura aos princípios liberais sugeridos pelas instituições de Bretton Woods, foi promulgada a Lei educacional 6/92 de 6 de maio de 1992 que revogava Lei 4/83 de 23 de março de 1983 (Moçambique, 1992). A justificativa apresentada para a promulgação da nova Lei foi “[...] a necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar a Lei 4/83 de 23 de março às condições sociais e econômicas do país, tanto sob ponto de vista pedagógico quanto do organizativo. Completava-se o ciclo do fim da revolução, do sonho socialista, de uma educação e de um sistema educacional que visava à formação do Homem Novo, com uma nova mentalidade, mas ato protagonizado pelo mesmo sujeito coletivo: a Frente de Libertação.

Há lugar para a repetição da pergunta: sem a tradição, no sentido do passado e da história, sem a revolução, em nome de quem agir, num país que nem à modernidade socialista efetivamente chegou, e que, repentinamente, migrou para uma nova modernidade – capitalista selvagem – tão violenta quanto à primeira, mas com crescentes desigualdades sociais?

A reorganização política e econômica do Estado moçambicano acarretou uma crise ética no sentido em que o termo crise é usado por Ricouer (1987 apud Perine, 1992). As maiorias sociais esperavam a realização das promessas da modernidade socialista – o bem-estar geral, o progresso e uma sociedade livre de exploração do Homem pelo Homem. Para alcançar esse progresso, o discurso da modernidade socialista exigia que as maiorias sociais fizessem uma nova experiência, qual seja, a de repúdio ao passado, à tradição, como condição para a entrada na *terra prometida*: o socialismo.

Entretanto, o progresso, prometido quando da *viagem triunfal* de Samora Machel em 1974 partindo do Norte até ao Sul do país; a sociedade livre da exploração do Homem pelo Homem, prometida nos inúmeros discursos dos dirigentes socialistas revolucionários; o sepultamento do capitalismo em Moçambique, entoado em viva voz no hino nacional; o apertar os cintos, mas por um tempo, pois os benefícios supostamente seriam maiores para todos – promessa feita quando da reversão do projeto de modernidade socialista – e o futuro melhor anunciado na propa-

ganda eleitoral da Frelimo quando da realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994: todas essas nuvens que tentaram brilhar no caminho das duas modernidades moçambicanas uma a uma se dissiparam deixando o céu do homem e da mulher moçambicanos vazio.

A virada para o capitalismo, de uma forma *selvagem* (Ngoenha, 2004), evidenciou que o “[...] horizonte de espera se retirava para um futuro sempre mais vago e indistinto” (Ricouer, 1987 apud Perine, 1992, p. 165). Confrontadas com um passado a que foram obrigadas a recusar e com um futuro não alcançado, as maiorias sociais perderam confiança na espera. O futuro prometido, tanto pela modernidade socialista quanto pela modernidade capitalista, mostrava-se como um passado de uma ilusão, parafraseando Furet (1995), e que passou a fazer parte do cotidiano de boa parte dos moçambicanos e das moçambicanas que passaram a viver o descrédito das nuvens luminosas que tentaram brilhar nos caminhos das duas modernidades. Os jovens, destituídos das referências éticas *tradicionalis* por força do projeto da modernidade socialista, e abandonados à sua sorte na *autoestrada* com a reversão repentina do país ao capitalismo, mergulharam num mar de incertezas, no vazio de sentido. Uma vez fragilizado o ethos tradicional, num estado de incerteza, cada um busca o seu *porto seguro*, abraçando facilmente os valores da nova modernidade capitalista.

Em princípio, abraçar o novo parece ser uma das características do ethos. Lima Vaz (1999) afirma que o ethos mostra uma não menos extraordinária capacidade de assimilação de novos valores e de adaptação a novas situações. Essa capacidade de assimilação é o que confere ao ethos o caráter histórico. Em que pese a capacidade de assimilação e de adaptação aos novos valores, o autor também observa que o ethos dos diversos grupos humanos manifesta uma extraordinária capacidade de resistir ao tempo e às mudanças advindas de outras tradições, dependendo do processo de transmissão, tarefa atribuída à educação: não se pode construir e reconstruir constantemente a morada simbólica do homem.

Os valores do ethos *socialista*, mesmo que impostos, continham alguns aspectos positivos – a solidariedade, o espírito de mútua ajuda. Esses aspectos guardam uma identidade com os valores das formas de vida bantu. Porém, o conteúdo do ethos socialista não se solidificou na vida das maiorias sociais moçambicanas. O não enraizamento dos valores propostos pela modernidade socialista, num contexto de ruptura com passado, pode ser um dos fatores que explica a permeabilidade dos aspectos mais negativos da nova modernidade no país: oportunismo, corrupção generalizada, não solidariedade, para citar alguns – contrariando os ideários proclamados pela modernidade socialista.

Casos de corrupção, de grandes dimensões e requintes (Mazula, 2005, p. 64), envolvendo altos dirigentes do Estado são reportados tanto pela imprensa local quanto pelos organismos internacionais. Além da delapidação do património público, um facto que decorre desde a época da modernidade socialista como exemplifica Mazula (2005, p. 65) até a atual discussão sobre as dívidas ocultas que levaram o país a uma crise financeira sem precedentes a partir de 2016, a honestidade, afirma-

da como valor no processo de formação do Homem Novo, faz parte do vocabulário axiológico de uma minoria. Difunde-se, com a práxis, em quase todo o cotidiano das grandes cidades de Moçambique, a ideia de que “[...] a honestidade atira o justo para a pobreza e a miséria, enquanto a riqueza persegue naturalmente o injusto” (Mazula, 2005, p. 67).

No lugar da solidariedade e da justiça, valores afirmados na *sociedade tradicional* e na formação do Homem Novo, “[...] o dólar aparece como valor supremo e o fim último justificando os meios” (Ngoenha, 2004, p. 102). Na corrida em busca do dólar, a honestidade empurra o justo para a pobreza, porque “[...] a corrupção, a injustiça, a impunidade avançam céleres, com mais sucesso do que a justiça e a honestidade” (Mazula, 2005, p. 67).

O Homem Novo que se pretendia formar tornou-se num Homem sem rosto, sem ideários e referências éticas sólidas: vive o aqui, ao jogo das circunstâncias, no vale tudo, sem critérios de discernimento entre o certo e o errado. É, não poucas vezes, oportunista e arrogante, defendendo o que Mazula denomina de cultura de não trabalho, mas buscando *se dar bem na vida* (Mazula, 1995). O outro como horizonte da educação do Homem Novo e a educação para colaborar com os fins comuns, no respeito e na honestidade, parecem não encontrarem espaço no cotidiano moçambicano orientado pelos valores da nova modernidade.

Talvez seja a partir do abraçar-se à moral da nova época subjacente ao projeto da nova modernidade, em meio a incertezas, que foi proposta a reintrodução do ensino de Filosofia no nível médio. Com efeito, os proponentes da Filosofia no ensino médio moçambicano sustentam que os jovens possuem *deficit moral* causado, conforme eles, pela ausência da Filosofia no ensino médio. É para a superação desse referido deficit moral que a Ética foi incluída no programa ensino de Filosofia no nível médio.

Embora a Unesco (1978) tenha recomendado aos governos dos Estados-membros para incluírem, nos programas de ensino dos seus sistemas educacionais, temas que versem sobre a Ética e/ou valores no processo educativo, essa inclusão da Ética e de temas a ela correlatos na educação tanto como ensino de Filosofia, quanto como tema transversal, caso não se preste atenção aos significado dos termos Ética e Moral, pode guardar o sentido de educação moral *strictu sensu*: iniciação de normas e prescrição de regras conduta e/u comportamento.

Cortina e Martinez (2005), Vázquez (2005), entre outros autores, sustentam a distinção entre a Ética e a moral. Para esses autores, a Ética é uma disciplina do campo filosófico que busca tematizar e fundamentar a racionalidade do ethos. A moral diz respeito ao conjunto de costumes, normas e regras de conduta que regem a vida de um determinado grupo humano. A moral, para esses autores é o ethos vivido, e a Ética vem a ser o ethos pensado. Para autores que se orientam por essa última corrente, a inclusão da Ética na educação escolar visa proceder a uma reflexão filosófica sobre ethos, a fim de ajudar o aluno a ter critérios de discernimento para melhor orientar o seu agir num mundo conturbado e desestabilizado em termos de valores.

A Filosofia, como ensina Gramsci, é uma concepção de mundo coerente e unitária, em que a Ética responde pelo mundo dos valores. Ser filósofo, no sentido de ter uma concepção de mundo criticamente coerente, implica em ter a consciência da própria historicidade (Gramsci, 2004, p. 95). Não se pode, portanto, separar a Filosofia da História, a primeira no sentido concepção de mundo, situada no domínio de teorias, e a segunda como realidade *prática* em movimento, resultado da ação dos homens movidos pelas respectivas concepções de mundo.

É necessário situar-se na história, porque “[...] é difícil construir um modo de vida novo e original sem compreender o processo através do qual os problemas reais foram gerados e amadurecidos” (Schlesener, 2001, p. 31). Uma inserção da Ética por meio do ensino de Filosofia deveria tomar como uma das perspectivas de discussão a historicidade de um problema visando a que os educandos tenham uma concepção de mundo e valores crítica e coerente. Assim procedendo, os educandos poderão situar-se num mundo que vive uma crise e desestabilizações no plano simbólico. Além da tematização da historicidade da crise ética, a Ética no ensino da Filosofia também tem de tematizar o mundo de valores que os alunos trazem para o espaço educativo.

Ainda em matéria de moral, no sentido de ethos, a Ética como campo da Filosofia, no espaço educativo, poderia se pautar por um diálogo que busque dar consciência e homogeneidade à difusa concepção de mundo de valores que cada um dos alunos traz para escola. Dar a homogeneidade não significa, entretanto, que a Ética, no ensino de Filosofia, deve homogeneizar os alunos no âmbito dos valores, mas possibilitar sim, possibilitar uma reflexão crítica sobre o mundo dos valores dos alunos, questionando esses mesmos valores de modo que eles se tornem coerentes e consistentes, ajudando o aluno a ter uma clara compreensão do mundo em que vive.

O mundo vivenciado por boa parte da juventude em Moçambique não pode ser caracterizado apenas como um deficit moral: trata-se de um mundo marcado por uma crise ética, expressa na ausência de referências éticas válidas, senão a ética circunstancial e das convicções, em que desapareceram do horizonte as razões e os fins humanos do viver. As raízes dessa crise, mais do que como crise ética contemporânea (Georgen, 2005), também devem ser vistas como consequência das duas modernidades moçambicanas. O homem e a mulher moçambicanos confrontados com o passado de uma ilusão revolucionário socialista e, ante a ilusão neoliberal em que a realização do *futuro melhor* se mostra cada vez mais distante, veem o tempo da espera a distanciarse da experiência (Ricouer, 1987). Mergulharam num vazio de sentido. Em face desse vazio, cada um e cada uma busca se orientar pelas novas referências éticas apresentadas pela nova modernidade: a capitalista neoliberal. Falando da juventude, acusada de possuir o deficit moral, é preciso sublinhar que ela não é culpada, pois nasceu num mundo sem referências reclamadas pelos implementadores das duas modernidades e não lhe foi passado o testemunho. A juventude não possui, portanto, as referências éticas tanto tradicionais quanto as socialistas, pelo que não constitui uma verdade acusá-la de possuir deficit moral. Ela vive a

moral da sua época, num mundo situado no abismo entre o passado e o futuro, se quisermos usar as categorias arendtianas.

Considerações Finais

Neste texto tentamos argumentar que foi com a educação que, em Moçambique, buscou-se implementar o projeto de modernidade socialista para a criação de uma nova sociedade e de um Homem Novo. Esse processo, inacabado, resultou na crise das identidades particulares, constituintes dos universos socioculturais das diversas formas de vida bantu de Moçambique. A reversão do projeto de modernidade socialista, substituído pelo capitalismo neoliberal, tão violento quanto o processo de implantação do socialismo, levou ao vazio de sentido, como decorrência da crise de referências ético-normativas. Talvez tenha sido em face dessa crise que o governo da Frelimo procedeu ao reconhecimento do papel da autoridade tradicional na sociedade moçambicana. Porém, os defensores do reconhecimento da importância da autoridade tradicional não admitem, em suas análises, que essa defesa, dentre muitos fatores, também está fundamentada na constatação de que o Homem Novo que se pretendia formar tornou-se um homem *sem rosto* que vive o vazio de sentido, sem referências ético-normativas ancoradas em seu contexto sociocultural.

É também no contexto da crise de referências, em que o pretendido Homem Novo abraça com facilidades os novos valores propostos pela modernidade capitalista, em meio às incertezas sobre as razões e os fins do viver, que foi proposta a reintrodução do ensino de Filosofia no nível médio. Além disso, mesmo assim, acusam a ausência da Filosofia no ensino médio como a causadora do suposto deficit moral. As modernidades moçambicanas e suas consequências não podem, portanto, passar ao largo da discussão sobre os fatores endógenos da crise Ética porque Moçambique passa. Essa dimensão da historicidade da crise também deveria ser objecto de discussão da Ética no ensino da Filosofia no nível médio moçambicano. Se a Filosofia está sendo bem sucedida nessa empreitada, deixamos essa pergunta como objecto para outras pesquisas interessadas no tema.

Recebido em 17 de setembro de 2017
Aprovado em 10 de fevereiro de 2018

Notas

1 Parte deste trabalho foi escrito tendo como referência a tese de Gonçalves (2009).

2 O termo déficit, no dicionário Aurélio, significa “[...] o que falta para completar uma conta [...]”.

3 Usamos o termo *inacabada modernidade*, pois, conforme será discutido, o projeto de modernidade socialista foi abandonado pelos principais defensores, sem aviso prévio aos *destinatários* do projeto, isto é, às maiorias sociais.

4 Termo emprestado de Lima Vaz (1999).

5 Ao longo do texto, para citações, usaremos a sigla CEA.

- 6 Sigla da Frente de Libertação de Moçambique, autora do documento em citado.
- 7 O reconhecimento da importância do ancião na vida da comunidade está descrito no programa final de ensino de Filosofia. Nas orientações metodológicas pede-se ao professor para levar aos alunos a refletirem sobre as implicações da morte de um ancião, considerado como biblioteca viva.

Referências

- ABRAHAMSSON, Hans, NILSSON, Ander. **Moçambique em Transição**: um estudo da história de desenvolvimento durante o período 1974-1992. Gotemborg-Maputo: Padrigu-CEEI-ISRI, 1994.
- ARENKT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Moderndidade**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Disperdiçadas**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BRITO, Luis de. **Moçambique Independente**: o novo espaço político. Texto de apoio. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, UFICS, 1995.
- CEA. Centro de Estudos Africanos-Universidade Eduardo Mondlane. **Educação no Moçambique Livre**. Maputo: CEA, s/d.
- CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emilio. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.
- FERNANDO, Domingos. **A Organização Social na Sociedade Tradicional**. Maputo: Ministério da Administração Estatal, 1996.
- FLORÊNCIO, Fernando. Autoridades Tradicionais Vandau de Moçambique: o regresso do *indirect rule* ou uma espécie de *neo-indirect rule?* **Análise Social**, Lisboa, v. 43, p. 369-391, 2008.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FRELIMO. **Relatório do Comité Central ao 3º Congresso**. Maputo: Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO, 1977.
- FURET, François. **O Passado de uma Ilusão**. Ensaios sobre a Ideia Comunista no Século XX. São Paulo: Sisciliano, 1995.
- GRAMSCI, António. **Cadernos do Cárcere**. Introdução à Historia da Filosofia. A Filosofia de Benedeto Crocce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GEFFRAY, Christian. **A Causa das Armas**. Antropologia de uma Guerra Contemporânea em Moçambique. Porto: Afrontamentos, 1991.
- GEORGEN, Pedro. O que pode a escola? In: LOMBARDI, José Claudinei; GEORGEN, Pedro. **Ética e Educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 59-97.
- GONÇALVES, António Cipriano Parafino. **“Modernidades” Moçambicanas, Crise de Referências e a Ética no Programa de Filosofia para o Ensino Médio**. 2009. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: UNESCO. **História Geral de África**: metodologia e Pré-História de África. São Paulo: Ática, 1980.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. Confrontações Culturais. **Lê Monde**, Paris, 25 out. 1981.

- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Educação Tradicional na África. **Revista Thot**, Salvador, n. 64, 1997.
- IORI, Vanna. Filosofia da Educação: saber de fronteira e de conexão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 51- 83, jul. 2003.
- JUNOD, Henri. **Usos e Costumes Bantu**. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1996.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Ética e Civilização. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, CES, n. 49, p. 5-14, 1990.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Sentido e Não Sentido na Crise da Modernidade. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, CES, n. 64, p. 5-14, 1994.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Escritos de Filosofia III**: filosofia e cultura. São Paulo: Loyola, 1997.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Escritos de Filosofia IV**: introdução à Ética Filosófica I. São Paulo: Loyola, 1999.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Escritos de Filosofia VII**: raízes da modernidade. São Paulo: Loyola, 2000.
- LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura Acústica e Letramento em Moçambique**. Em Busca dos Fundamentos Antropológicos para uma Educação Intercultural. São Paulo: EDUC, 2004.
- LOURENÇO, Vitor Alexandre. Entre Estado e Autoridades Tradicionais em Moçambique: velhas aporias ou novas possibilidades políticas? **Res-Pública**: revista lusófona de ciência, política e relações internacionais, Lisboa, 2007.
- MACHEL, Samora Moisés. A Revolução é Irreversível. **Tempo**, Maputo, n. 390, Caderno Especial, p. 31-37, 26 mar. 1978.
- MACHEL, Samora Moisés. A Cultura é a Questão Central da Revolução. **Tempo**, Maputo, n. 431, Caderno Especial, p. 1-16, 7 jan. 1979.
- MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique**. Porto: Afrontamentos, 1995.
- MAZULA, Brazão. **A Construção da Democracia em África. O Caso Moçambicano**. Maputo: Ndjira, 2000.
- MAZULA, Brazão. **Ética, Educação e Criação da Riqueza**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- MENDES, António Mira Marques. Subsídios para uma Teoria das Crises Políticas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 4, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2004.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Linhos Gerais do Sistema Nacioanal de Educação**. Maputo: jul. 1980. Disponível no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, pasta 67.9, 6/LK.
- MINED. Ministério da Educação. **Programa de Introdução à Filosofia**: 11^a e 12^a Classes (2º ciclo do Ensino Secundário Geral). Maputo: MINED-DNESG, 2000.
- MOÇAMBIQUE. **The Match that Ligths the Flame**. Education Policy in the People's Republic of Mozambique. London: Mozambique, Angola and Guine Information Center, 1976.
- MOÇAMBIQUE. **Sistema Nacional de Educação**. Linhas Gerais e Lei n. 4/83. Maputo: Minerva Central, 1985.
- MOÇAMBIQUE. Lei n. 6/92 que altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas. **Boletim da República**, Maputo, 6 mai. 1992.

- MONDLANE, Eduardo Chivambo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Sá, 1975.
- MUNSLOW, Barry. **Mozambique: the revolution and its origins**. London: Longman, 1983.
- NGOENHA, Severino Elias. **O Retorno do Bom Selvagem**: uma perspectiva filosófico-africana do problema ecológico. Porto: Salesianas, 1994.
- NGOENHA, Severino Elias. **Tempos da Filosofia**: filosofia e democracia em Moçambique. Maputo: Livraria Universitária, 2004.
- NUNES, Célia. **AArmadilha**: incorporação e exclusão na sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Educam: Clacso, 2000.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Filosofia da Educação**. Reflexões e Debates. Petrópolis: Vozes, 2006.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **A Escola e a Educação Moral Face aos Imperativos do Mundo Contemporâneo**: relatório final da reunião de peritos da UNESCO em Sófia, Bulgária. Paris: UNESCO, 1978.
- PERINE, Marcelo. A Modernidade e sua Crise. **Síntese Nova Fase**. Belo Horizonte: CES, 1992.
- REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; EDUSP, 1974.
- RICOUER, Paul. La Crise come Fonemeno della Modernitá. **II Nouvo Areópago**. v. 6, n. 3, p. 81-102, 1987.
- SCHLESNER, Anita Helena. **Hegemonia e Cultura**: Gramsci. Curitiba: UFPR, 2001.
- UP. Universidade Pedagógica. **Programa Experimental da Disciplina de Filosofia** (proposta). Maputo: UP-Departamento de Filosofia, 1998.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- VIEIRA, Sérgio. O Homem Novo é um Processo. **Seara Nova**, Lisboa, n. 1594-1595, p. 23-32, 1979. Disponível no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane (CEA). Pasta 967.9, 6/H.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

António Cipriano Parafino Gonçalves é doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduado em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte. Foi vice-reitor acadêmico da Universidade São Tomás de Moçambique e, atualmente, é professor e diretor da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

E-mail: ciprix2006@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.