



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA – UNILAB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES – MIH**

**“Ensino de sociologia entre poderes”: História e Institucionalização do Curso
de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane (1995 a
2012)**

Alcides André de Amaral

Alcides André de Amaral

“Ensino de sociologia entre poderes”: História e Institucionalização do Curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane (1995 a 2012)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre.

Orientador: Prof. Doutor Carlos Henrique Lopes Pinheiro
Coorientador: Prof. Doutor Mário Henrique Castro Benevides

Redenção – CE
2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Amaral, Alcides André de.

A512e

Ensino de sociologia entre poderes: história e institucionalização do Curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane 1995 a 2012 / Alcides André de Amaral. - Redenção, 2022.
125f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro.

Coorientador: Prof. Dr. Mário Henrique Castro Benevides.

1. Autonomia universitária - Moçambique. 2. Sociologia - Estudo e ensino. 3. Ensino superior. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 378.101

ALCIDES ANDRÉ DE AMARAL

**“ENSINO DE SOCIOLOGIA ENTRE PODERES”: HISTÓRIA E
INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA NA
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (1995 A 2012)**

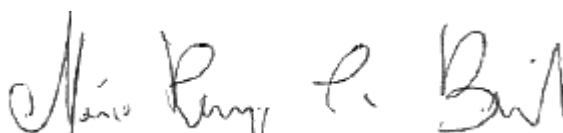
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisitoparcial para a obtenção de título de Mestre.

Aprovado em: 17 de agosto de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro (Orientador/UNILAB)



Prof. Dr. Mario Henrique Castro Benevides (Coorientador/UNILAB)



Prof. Dr. Elísio Macamo (Avaliador externo/Universidade de Basileia)



Prof. Dr. Ricardo Ossagô de Carvalho (Avaliador interno/UNILAB)

Dedico este trabalho:
Ao falecido sociólogo Carlos Serra
E, com imensa gratidão, ao sociólogo Elísio Macamo.
Mas, com carinho, a minha mãe: Benvinda Armando André.

Escrevo em memória do meu Pai, Orlando Jorge de Amaral.

AGRADECIMENTOS

A trajetória de um jovem pesquisador nunca é feita só. Nem mesmo os grandes pensadores da História tiveram que ter algum ponto de apoio e de suporte. Eu não sou um caso excepcional. Para quem conhece a minha história, e a relação que sempre mantive com o mundo das letras, das ideias, da ciência e das artes, sabe que as caminhadas nunca foram leves. Por isso quero agradecer, incomensuravelmente, ao Elísio Macamo. Numa altura em que me encontrava entre a frustração e a depressão, de Basileia Elísio Macamo fez de tudo ao seu alcance para me colocar no seio da academia em Moçambique ou me retirar de Moçambique para a formação. Sou muito grato por isso... E por isso dedico também a ele este trabalho, introdutório de uma agenda de pesquisa.

Mas quero agradecer, e muito, a minha família que me suporta a cada dia e, com paciência, ainda esperam que eu atinja os meus objetivos há muito traçados. Os seus singelos apoios, afetivos e não só, a um irmão e primo que mais não quis para além de foco, sinceridade e honestidade, é, para mim, uma grande honra ser familiar e este trabalho não teria chegado até aqui sem esse calor familiar. E agradecer, também, aos amigos. Daqueles que sabem de onde vim e imaginam onde pretendo chegar. Como não são muitos, então têm nome:

O Augusto dos Santos pelos incentivos para manter-me firme e confiante nas minhas convicções. Ao Simone Jussar e Borbelo Gucinho, sempre dando força. A Liendina Chirindza! Mas quero agradecer também aos meus novos amigos, família que encontrei na UNILAB. Ao Ianes Cá, companheiro. Com as constantes discussões mantidas nos pátios dos campis da Universidade ajudou-me na negociação do espírito intelectual que trouxe de Moçambique com o que construí a partir da universidade e fiz tudo meu. Os Colegas: ao Joel, à Cesalania, ao Tino, Adilson, à Vitória, Ana e todos eles. O Evandro! Muito obrigado a todos pelo acolhimento. Mas ao David pelo seu apoio na facilitação de tudo o quanto necessitava e necessito e sua predisposição na facilitação do visto. Por isso, também, sou também grato! À comunidade moçambicana na UNILAB e no Brasil!

Aos professores! Orlando Nipassa pela força e dedicação em todo o processo de formação. Os comentários de pequenos exercícios de escrita no qual fazia com tanta dedicação, mesmo nos primeiros anos da graduação, mesmo em textos que, hoje, se eu fosse professor, não teria paciência de ler. Ele lia, comentava e corrigia.

Ao Obede Baloi! Pelo apoio em momentos mais sóbrios da vida. Serei também eternamente grato! Mas também aos meus Professores, alguns deles amigos, da UNILAB. Todos eles. Ao Professor Vieira, pelo engajamento administrativo para a minha vinda. Ao Marcos Vinícius por me facilitar o endereço do país do destino para que possa conseguir o visto. E ao Professor e amigo Carlos Subuhana pelo apoio, em diferentes sentidos e, para além disso, por existir e conhecer Elísio Macamo e compartilhar com ele o edital do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. Obrigado ao Professor e amigo Segone Cossa e ao Professor Luís Tomás!

Mas eu quero agradecer, e profundamente, ao Professor Carlos Henrique, meu orientador, pelo apoio que me dá e por me suportar como o seu orientando. Agradeço por dar a minha escrita uma outra cor mais cuidada e academicamente ponderada e, para além disso, a liberdade que tem me dado para pensar a partir de mim mesmo. Mas, por isso mesmo, também agradeço pelos puxões de orelha! É uma honra ser o seu estudante, amigo e colaborador! Foi e está sendo muito bom conhecer-lhe, e aprender! Muito obrigado por me permitir dar aulas e conhecer a UNILAB a partir de ensino-aprendizagem. Ao meu coorientador, Mário Castro, gratidão. Obrigado pelos reparos sempre úteis do pensamento (que muitos levo como reflexão para futuros trabalhos) e a oportunidade que me deu de aprender em sala de aula como estagiário.

Levo comigo a aprendizagem, de tantas, da forma de avaliação, valendo 2 valores, como teste de quanto e de como os estudantes leram o texto. Isso e mais outras coisas! Enfim, como disse, a trajetória de um jovem pesquisador, aspirante a sociólogo, é um projeto de muita gente. É impossível mencionar todos porque, senão, ninguém mais irá ler o trabalho em si. Por isso agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fazem e fizeram parte de mim, portanto, da minha trajetória pessoal e académica. É muita gente. (À Cleidiane Castro!). Mas eu queria agradecer, também, a minha mãe a quem dedico este trabalho no mesmo pódio do meu espírito com Carlos Serra e Elísio Macamo. Agradeço ao: Ivan, Arcénio, Hersílio, Hersília, Benilde, Mariza, Sandra! Meus irmãos...

Dhinowmtamalelani
(Obrigado)

RESUMO

O questionamento da relevância das ciências sociais nas Instituições de Ensino Superior e a preocupação com a questão da autonomia das universidades em Moçambique, descrevem alguns dos principais tópicos de discussão entre os cientistas sociais, no mundo no geral, e em Moçambique em particular. Por um lado, este trabalho procura tomar parte desta discussão e, por outro, mas em consequência disso, propor uma outra formulação do problema prestando mais atenção no discurso que questiona a relevância das ciências sociais no ensino superior. Esta proposta sugere a compreensão do contexto econômico e político que tornou possível a emergência deste discurso como forma de melhor tomar posições morais sobre ele. Para esse feito, o trabalho foca-se na análise do processo de institucionalização do Curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane considerando os diferentes contextos que determinaram a história do Ensino superior em Moçambique. Para esse propósito, com base em Análise documental e bibliográfica, à luz da teoria de “campo social” de Bourdieu articulado com toda uma abordagem teórica que perpassa, entre outros, entre Michel Foucault e Carlos Serra e chega até Martin Wight no campo das Relações Internacionais procura-se estudar o processo de institucionalização do ensino do Curso de Licenciatura (graduação) em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane de 1995 a 2012 no contexto dos cinquenta anos do ensino superior em Moçambique. Pretendemos, a partir deste estudo, refletir sobre a relevância que é atribuído ao ensino das ciências sociais no contexto contemporâneo moçambicano, considerando a discussão sobre a autonomia das universidades num contexto político e econômico neoliberal que o caracteriza. Chegamos, entretanto, em algumas considerações do resultado: o ensino de Sociologia, enquanto Curso de Licenciatura, dá-se em um contexto complexo de relações de poder que se estrutura a partir de uma relação entre Moçambique com o Sistema Capitalista Global sendo a subalternidade a sua posição neste sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Contexto. Ensino superior. Institucionalização. Licenciatura em Sociologia.

ABSTRACT

The questioning of the relevance of the Social Science in Higher Education institutions and the concern with the question of the autonomy of universities in Mozambique describe some of the main topics of discussion among social scientists in the world in general, and in Mozambique in particular. On the one hand, this paper seeks to take part in this discussion and, on the Other, proposes another formulation of the problem, paying more attention to the discourse that questions the relevance of social sciences in higher education. This proposal suggests an understanding of the economic and political context that made possible the emergence of this discourse as a way to better take moral positions on it. For this purpose, the work focuses on the analysis of the process of institutionalization of the “Curso de Licenciatura em Sociologia” at Eduardo Mondlane University, considering different contexts that would determine the history of higher education in Mozambique. For this purpose, based on Documental and Bibliographic Analysis, making use of Bourdieu's “social field” theory articulated with a whole theoretical approach that permeates, among others, between Michel Foucault and Carlos Serra and even Martin Wight in the field of International Relations seeks to study the process of institutionalization of the teaching of the Licentiate (undergraduate) course in Sociology at Eduardo Mondlane University from 1995 to 2012 in the context of fifty years of Mozambican Higher Education. From this study, we intend to reflect on the relevance which it is awarded to teaching of social sciences in the contemporary context in Mozambique, considering the discussion on the autonomy of universities in a neoliberal political and economic context that characterizes contemporaneity in Mozambique. We reached, however, in some considerations of the result: the teaching of Sociology, as a Licentiate Course, takes place in a complex context of power relations that is structured from a relationship between Mozambique and the Global Capitalist System, with subordination to your position in this system.

KEY WORDS: Autonomy. Context. High Education. Institutionalization. Degree in Sociology.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
SECÇÃO 1: A CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DO PROBLEMA E A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR.	7
1.1. COMO PROCAMOS TEÓRICO-METODOLOGICAMENTE A PESQUISA?.....	11
1.2. ANÁLISE DOCUMENTAL E ESTRUTURA DO TRABALHO	13
1.3. O LUGAR, A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E AS LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	17
SECÇÃO 2: ENSINO, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E RELAÇÕES DE PODER.	22
2.1. COLONIZAÇÃO, DOMINAÇÃO E IMPOSIÇÃO: CONCEITOS BASES PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA HISTÓRIA DE MOÇAMBIQUE.	31
SECÇÃO 3: DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE (1962 A 1995).	46
3.1. A CRIAÇÃO DOS ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE (EGUM) E O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO DA SUA CRIAÇÃO (1930-1968).....	47
3.2. DOS ESTUDOS GERAIS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE A UNIVERSIDADE DE LOURENÇO MARQUES: UMA DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO CONTEXTO (1962-1974).....	54
3.3. DA UNIVERSIDADE DE LOURENÇO MARQUES A UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE: UMA DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO CONTEXTO (1975-1990/95).....	64
3.4. DA REVOLUÇÃO À NEOLIBERALIZAÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA: O CONTEXTO DA CRIAÇÃO DA UFICS.	74
SECÇÃO 4: A CONSTITUIÇÃO DA UFICS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE SOCIOLOGIA: UMA HISTÓRIA DO CONTEXTO (1995-2012).	85
4.1. O CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA NA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE NO CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DA UFICS A FLCS.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado pretende se inserir em um debate que nos últimos dez ou quinze anos tem feito parte das preocupações dos cientistas sociais e acadêmicos moçambicanos, nomeadamente o estado das ciências sociais no contexto do ensino superior moçambicano. Em termos gerais, este debate insere-se num contexto no qual as ciências sociais, neste nível de ensino, em Moçambique ou no Brasil, são atravessadas por frequentes ataques, principalmente a partir de políticos, colocando em questão a sua relevância e, conseqüentemente, recuperando o debate sobre ela no ensino superior².

No contexto moçambicano, o ataque contra as ciências sociais ganhou mais primazia principalmente no círculo dos tomadores de decisões políticas (MACAMO, 2016) levando os cientistas sociais não só a questionar a própria autonomia das universidades e, em virtude disso, a alertar para a banalização das ciências sociais (CRUZ E SILVA, 2012; LANGA, 2014; MENESES, 2016) como também a sugerirem outras formas de olhar o problema. No que diz respeito a este último aspecto, Macamo (op. cit.) sugere que, para além de nos preocuparmos com a relevância do ensino das ciências sociais na educação superior³, o que seria útil e operacional seria discutir sobre a utilidade do próprio ensino superior em países não desenvolvidos como é o caso de Moçambique.

Entretanto, no espírito deste contexto de “ataque” e “manifestação”, porém a partir de uma reflexão sócio-histórica do ensino das ciências sociais no ensino superior em Moçambique, pretendemos também nos colocar nesta discussão que, a nosso ver, não teve um desfecho. Mas, e se podemos assim nos expressar, aparentemente um abandono por parte dos cientistas sociais⁴. Porém, para além de repetirmos denúncias já feitas sintetizadas em expressões como “crise das

²No caso de Brasil, instituições como ANPOCS ou Sociedade Brasileira de Sociologia (SBN) têm levado importantes notas de repúdio publicando manifestos. O exemplo disso são os diferentes manifestos publicados no Portal das Ciências Sociais Brasileiras da ANPOCS, disponível aqui <https://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/eventos-e-cursos-2>. Acessado a 20 de junho de 2021.

³ Usamos a expressão “Educação superior” em um dado momento, porém, no outro, usamos “Ensino superior”. São duas formas de dizer a mesma a coisa. A primeira é comum no Brasil e a segunda em Moçambique (TAIMO, 2010; UETELA, 2013).

⁴Assim afirmamos a partir do comentário de Elísio Macamo no qual nos pareceu ver esta discussão como se tivesse dado no passado (MACAMO, 2016). Tais debates houve e continua havendo.

universidades” (CRUZ E SILVA, 2012; MENESES, 20016), “cerceamento da autonomia científica pedagógica” (CRUZ E SILVA, 2012) ou “comoditização e mercantilização” do ensino superior moçambicano (LANGA, 2012), a nossa proposta consiste na análise do próprio processo de institucionalização do ensino das ciências sociais nas Instituições de Ensino superior (IES).

Entretanto, a referida proposta tem como antecedente objetivo⁵ de, primeiramente, analisar o momento e o contexto político e econômico da história do ensino superior moçambicano que determinaram a decisão da criação dos cursos de ensino de ciências sociais na Universidade Eduardo Mondlane; para, de seguida, compreender o contexto político e econômico o qual determinou a emergência do discurso que questiona a sua relevância no contexto do mesmo nível de ensino.

Assim procedendo, acreditamos, foi e é possível participar diretamente na discussão sobre a autonomia das universidades (ou das IES no geral) vista como estando em perigo por alguns cientistas sociais como Tereza Cruz e Silva (2012) ou Maria Paula Meneses (2016). Como discutir sobre a autonomia das universidades e a sua implicação na “banalização das ciências sociais”, sem, antes, atentarmos ao processo de criação e desenvolvimento dos cursos dessas ciências oferecidos nestas mesmas universidades?

Mas, evidentemente, não pretendemos estudar o ensino das ciências no geral, nem em todas IES (como se isso fosse possível uma vez que Moçambique conta, atualmente, com mais de 50 instituições, entre públicas e privadas). Pelo contrário, a nossa pesquisa se focou no estudo da institucionalização do ensino de Curso de Licenciatura em Sociologia (CLS)⁶ no contexto do ensino das ciências sociais na Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS), Departamento de Sociologia e Serviço Social da mesma universidade.

Como se pode deprender, “contexto” foi uma palavra central para a nossa pesquisa (“contexto político”, “contexto econômico”, “contexto do ensino das ciências sociais”, etc.). De fato, ao analisarmos a história do CLS nessa universidade, orientamo-nos para a proposta de uma “Imaginação sociológica”, sugerida por Wright Mills na obra com o mesmo título, publicado no final da primeira década da segunda metade do século passado.

⁵ A perspectiva de colocação do antecedente do problema é inspirada no sociólogo Carlos Serra (2003). Isto é, a condição anterior que me levou a formular o problema apresentado no presente trabalho.

⁶ A partir deste instante, identificaremos, com alguma frequência, o curso através dessa sigla.

Segundo esta proposta, os elementos constituintes de uma sociedade, mesmo no contexto de produção de conhecimento e de sentido, não devem ser vistos de forma atomizada. Isto é, independentemente da história e do período no qual eles se tornam possível (MILLS, 1989). Assim, a história particular de ensino de uma disciplina no nível de ensino superior em Moçambique não pode ser vista fora do contexto histórico deste nível de ensino e este não pode ser visto fora da história política e social do próprio país. E a relação entre todos esses elementos devem constar na análise. Eis a perspectiva hermenêutica adota como orientação na presente reflexão.

Entretanto, a realidade brasileira e a moçambicana diferem substancialmente pelo menos no que diz respeito tanto a estrutura como a nomenclatura dos vários elementos que constituem o ensino superior. A “institucionalização” das ciências sociais nos dois países deram-se tardiamente sendo em Moçambique um acontecimento ainda muito mais recente. Aparentemente, no Brasil as ciências sociais tiveram influência das escolas da França, Inglaterra e dos Estados Unidos. Enquanto em Moçambique a influência vem diretamente da sua experiência colonial (idem) apesar de, se nos expressarmos a rigor, quaisquer ciências sociais terem sobre elas um carácter imperial em qualquer lugar onde se experimentou a colonização (AKE, 2004).

A partir daí, entendemos que será preciso esclarecer, inicialmente, o sentido no qual usamos alguns termos. Nesse contexto, o termo *institucionalização* é particularmente complexo. Isto é, acaba tendo vários sentidos dependendo do contexto e da perspectiva no qual é usado (por exemplo jurídica ou sociológica). Segundo Sposito, Langa e Jacinto (2017)⁷, ao analisarem o processo de institucionalização da Geografia em Moçambique a partir de um marco oficial (Decreto-Lei nº 44 530, de 20 de junho de 1969), tomam a institucionalização não como um processo, mas, antes, como um acontecimento dado numa data específica a partir de um marco oficial específico.

Entretanto, em nossa perspectiva, o processo de institucionalização não se limita apenas à oficialização. Mas, também, abrange um processo complexo caracterizado por lutas e contradições, entre campos, ou dentro de um campo específico. Por outras palavras, a compreensão de um processo de institucionalização

⁷ Trata-se de um artigo intitulado “Institucionalização, Ensino e Investigação da Geografia em Moçambique” no qual pretendiam, por uma via diferente da nossa em relação a Sociologia, refletir sobre a institucionalização da Geografia em Moçambique.

do ensino de uma área de conhecimento requer uma análise que articule, em termos interpretativos, uma perspectiva histórica e sociológica, o geral e o particular, a história particular desta área e o contexto. Nesse sentido, por “institucionalização” entende-se o processo de formalização e consolidação de um procedimento (SILVA, 2007) por meio de um processo complexo de “agenciamento”. Este entendido o sentido proposto por Asante (1980).

Na verdade, quando falamos de “institucionalização do Curso de Licenciatura em Sociologia”, referimo-nos a ações de pessoas, mulheres, homens etc., no contexto de estruturas estruturadas que funcionam como estruturas estruturantes de uma realidade (Bourdieu, 1997). Nesse sentido, a expressão “institucionalização do ensino do Curso de Licenciatura em Sociologia na universidade Eduardo Mondlane” refere-se ao processo histórico da sua criação, formalização e consolidação desse curso, considerando as estratégias dos atores envolvidos, as lutas e contradições inerentes a este processo e o contexto no qual tudo isso se dá⁸.

Os resultados da pesquisa aqui apresentada foram possíveis através de uma pergunta orientadora: Como se deu o processo de institucionalização do ensino do curso de graduação em sociologia na Universidade Eduardo Mondlane no contexto da necessidade de desenvolvimento econômico do país? O desenvolvimento aqui em causa é, como apresentamos na seção seguinte, a ideia de desenvolvimento econômico como idealizados pelas instituições que se constituem no que Macamo (2008; 2016) tem designado por Indústria de Desenvolvimento.

Todavia, a pesquisa partiu de uma hipótese não confirmada nem refutada pelos seus resultados. Mas alargada. Assim, com necessidade de se dar uma resposta provisória a uma pergunta particular aqui formulada, trabalhamos com a seguinte hipótese: o processo da institucionalização do ensino do curso de graduação em sociologia se deu pela determinação do contexto político e econômico caracterizado pela necessidade de desenvolvimento do país sob a luz das imposições de entidades como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional ou a UNESCO⁹.

⁸ De “lutas” nos referimos a relação entre gestores políticos, gestores acadêmicos, ações docentes e todo “tipo sociológico” que configura a realidade (ensino superior) no seio de um campo social (científico, nesse caso).

⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do inglês “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”, é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante e através da ciência e da arte. (Fonte: wikipedia.org).

Assim, como forma de pensar a hipótese, organizamos a reflexão aqui desenvolvida em quatro secções que, num processo de afinamento, complementam-se. A primeira propõe-se a descrever o processo metodológico através do qual construímos o objeto. Entretanto, na segunda, desenvolvemos uma discussão teórica sobre o ensino superior, portanto, sobre a UEM, dentro do contexto da noção de relações de poder. Tratou-se de uma discussão que procura dialogar, num empreendimento arriscado, mas conceitual e articulado, principalmente com Pierre Bourdieu, Carlos Serra, Michel Foucault, Max Weber, Molefi Asante.

Todavia, a discussão procurará sempre articular a proposta teórica com abordagens dos autores com reflexões mais concretas e práticas sobre o ensino superior em Moçambique ou em África. Por exemplo, como Patrício Langa, Maria Paula Meneses, Teresa Cruz e Silva ou Thandika Mkandawere. Com isso pretendeu-se trazer a questão das ciências sociais no ensino superior para o contexto específico de uma relação de poder. Na verdade, a decisão de criar ou abolir um curso ou uma IES faz parte, como a nossa pesquisa “demonstrou”¹⁰, da deliberação política (MACAMO, 2016).

Nesse sentido, cada fase de ensino superior é caracterizada por uma determinada relação de poder que define o que é ou não é prioritário introduzir, institucionalizar, cursar, ensinar, criar. É nesse contexto que na terceira secção, “Da contextualização do ensino superior em Moçambique: de 1962 a 1995”, propusemo-nos a fazer uma contextualização geral, e histórica, do ensino superior desde a sua criação ainda no período colonial, até o ano de 1995 altura da formação da Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS) na qual determinou, como enfatizaremos mais adiante, a possibilidade de um curso de sociologia.

Entretanto, a partir da discussão da terceira secção, a quarta, e a última, “A constituição da Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais e a institucionalização do Curso de Licenciatura em Sociologia na UEM: uma história do contexto”, propusemo-nos a analisar este mesmo contexto cuja reflexão nos levará à própria institucionalização do ensino de sociologia, ele mesmo, nessa universidade. Esta secção terminará com uma breve descrição do contexto do ensino do Curso de Licenciatura em Sociologia dentro da delimitação do tempo aqui definida.

¹⁰ Ou será que devemos dizer apenas "constatou"?

Aqui nos concentraremos especificamente no próprio ensino da sociologia através das transformações políticas e curriculares que o ensino superior moçambicano sofreu. Porém, parece ser sensato esclarecer que primeiramente pensamos em colocar esta discussão numa seção específica. Mas os constrangimentos da pesquisa, que apresentaremos a seguir, obrigou-nos a submeter nesta e fazer dela a última. E isso por duas razões:

A primeira é o fato de a execução do trabalho específico com o foco no próprio CLS não ser possível de ser feito profundamente. A segunda razão tem a ver com a necessidade de deixar um espaço aberto para uma reflexão futura determinado pela necessidade de aprofundamento do problema aqui formulado. É que, na verdade, e cabe-nos aqui confessar, correríamos o risco de inventar e não descrever de forma academicamente responsável.

Em síntese, inicialmente o trabalho apresenta a discussão teórica que nos orienta na análise de todo processo de ensino. Para, a partir daí, descrever historicamente o ensino superior Moçambicano tendo como centro de reflexão a Universidade Eduardo Mondlane. Esta descrição nos levará até a criação da UFICS (incluindo a sua “extinção” para dar lugar a uma FLCS) e, com base no processo de transformação e reprodução da instituição, chegaríamos até a própria história do ensino de sociologia.

SEÇÃO 1: A CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DO PROBLEMA E A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR.

O ensino superior em Moçambique, segundo a Lei nº 27/2009, de 29 de setembro, é um dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação Moçambicano (SNE). Este foi introduzido, pela primeira vez, em 1983 por meio da Lei 04/83, de 23 de março, e reajustada no início da década de noventa por meio da Lei 06/92, de 6 de maio. Concretamente na sua versão de 1992, o Ensino superior é classificado em Universidades, Institutos Superiores, Institutos Superiores Politécnicos, Academias e Faculdades.

Assim, como é evidente ao escolhermos a UEM como campo de estudo (MACAMO, 2016), limitamos o ensino superior na sua componente Universidade que, no contexto jurídico-legal moçambicano, é definida como

“Instituições que dispõem de capacidade humana e material para o ensino, investigação científica e extensão em vários domínios do conhecimento, proporcionando uma formação teórica e académica, estando autorizadas a conferir graus e diplomas académicos” (MOÇAMBIQUE, 2009, p.32).

Entretanto, segundo o catálogo dos cursos da Universidade Eduardo Mondlane de 2016, esta IES é composta por 6 Escolas superiores e 11 Faculdades. No seu todo, lecionam cerca de 77 cursos¹¹ de graduação. Uma das Faculdades é a Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS)¹², fruto da junção da antiga Faculdade de Letras e da extinta UFICS. Assim, de a ordo com a lei que temos vindo a mencionar, tanto as Escolas superiores, bem como as Faculdades, podem ou não estar filiadas às universidades. Entretanto¹³, as faculdades são definidas pela lei como,

¹¹A legislação moçambicana de ensino superior define Curso como “organização de matérias científicas e experiências de aprendizagem relacionadas e ministradas numa base regular e sistemática, geralmente por um período de tempo previamente fixado ou de acordo com um sistema de créditos académicos e conducentes à obtenção de uma qualificação de nível superior” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 57)

¹²A FLCS é composta por sete departamentos, sendo um deles o Departamento de Sociologia e Serviço Social que leciona dois cursos, o Curso de Licenciatura em Serviço Social, aprovado em 2012 pelo Conselho Universitários e o Curso de Licenciatura em Sociologia, com uma duração de 4 anos e com 240 créditos sendo a aprovação do Projeto Curricular possível ainda em 2012.

¹³ Repare-se que a lei, citada a seguir, define “faculdades” como unidades primárias de uma universidade ou um instituto. Porém, e por outro lado, considera que elas podem ou não fazer parte de uma instituição maior. Curioso.

“Unidades acadêmicas primárias de uma universidade ou de um instituto superior que se ocupam do ensino, investigação, extensão e aprendizagem num determinado ramo do saber, envolvendo a interação de vários departamentos acadêmicos e a provisão de ensino conducente à obtenção de um grau ou diploma” (MOÇAMBIQUE, 2009, p. 32)

Todavia, a discussão sobre a institucionalização do curso de sociologia na UEM, e a sua relação com o contexto no qual foi possível, não pode deixar de fora o problema da autonomia das instituições responsáveis pela oferta do curso e as suas respectivas implicações. Porque, no fundo, o que mais preocupa aos cientistas sociais, como, por exemplo, Teresa Cruz e Silva, Maria Paula Meneses ou Patrício Langa é o problema proposto por Bourdieu: qual é o grau de autonomia que as IES “usufruem” perante as imposições externas ao campo (BOURDIEU, 1997).

Porque o problema não pode ser se elas são autônomas ou não. Pelo fato de as IES estarem em estrita relação com a gestão política e econômica dos países (PINHEIRO, 2013) e a produção de conhecimento se encontrar intrinsecamente ligada ao seu uso social (BOURDIEU, 1997), elas não são autônomas até certa medida dependendo da sua capacidade de *refração* (idem) ou seja, o seu reflexo em relação as pressões externas ao campo.

Entretanto, apesar de não ser o nosso interesse aqui estudar este problema na sua profundidade necessária, entendemos que com o estudo da institucionalização do ensino do curso de graduação em sociologia na UEM é possível formular melhor o problema sobre a autonomia. Ademais, o próprio ensino de sociologia precisa de ser visto como parte de um campo específico, nomeadamente o “campo científico” ou, senão, um subcampo.

Falando teoricamente, e a partir da perspectiva de Bourdieu, um campo científico, embora relativamente autônomo, já é, ele mesmo, um mundo social (BOURDIEU, 1997). E, como tal, de um lado faz imposições e solicitações, por outro, sofre imposições ou solicitações externas, por exemplo, do campo político ou econômico. Entretanto, é isso que justifica a sua relativa autonomia.

Portanto, estas imposições externas acabam implicando nas estruturas internas do próprio campo. O campo, para Bourdieu, e nas suas próprias palavras, é “um espaço relativamente autônomo, esse microcosmo que tem as suas leis próprias” (BOURDIEU, 1997, p. 20). Porém, que está em relação com o macrocosmo e que, por isso, tem uma autonomia parcial (BOURDIEU, 1997). Essa parcialidade é

condicionada pelas forças que atuam no macrocosmo e que exercem alguma influência sobre ele (MONTEIRO, 2018)¹⁴.

Entretanto, é nesse sentido que a Universidade Eduardo Mondlane é por nós considerada como relativamente autônoma perante as circunstâncias e incidências do contexto e o ambiente exterior a ela e que a partir das quais sofre imposições. Isto é, como um campo relativamente autônomo, porém, que sofre pressões de um macrocosmo (composto pelos demais campos: Político, Econômico etc.). Segundo o sociólogo Patrício Langa (2012), é no contexto de imposições externas que as ciências sociais vão sofrer severos ataques contra a sua relevância.

Todavia, em nosso entender, uma afirmação como esta, embora plausível, parece não ser suficiente. Pois é preciso também demonstrar como isso ocorre, qual é o nível de autonomia, como as universidades “retraduzem” as exigências exteriores ao campo etc. Portanto, trata-se de um problema complexo. Todavia, ao nos referirmos a autonomia no presente trabalho, fazemos com a simples pretensão de formular melhor o problema.

Mas o debate sobre a autonomia das universidades e os ataques contra o ensino das ciências é, por assim dizer, “glocal”. Pois, ele é insistentemente trazido não só pelos cientistas sociais a nível nacional. Mas também, por exemplo, pela UNESCO (que três em três anos apresenta um relatório mundial sobre as ciências sociais¹⁵) e pelo CODESRIA, Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África, que tem uma revista trimestral, “África Desenvolvimento” refletindo sobre o papel das ciências no desenvolvimento de África¹⁶.

Neste contexto, o CODESRIA reconhece que em África as ciências sociais seriam vistas a partir da sua utilidade funcionando como instrumento de engenharia social (CODESRIA, 1998 apud GALA, 2016). Mais uma vez, a preocupação dos cientistas sociais é aqui identificada. Estas preocupações representam mais a manifestação do descontentamento em relação ao discurso que questiona a relevância delas do que o compreendem como sendo um problema complexo.

¹⁴ Que, na verdade, se estrutura por outros campos.

¹⁵ Ao que nos consta, o último Relatório Mundial sobre as Ciências Sociais foi lançado em 2016 com enfoque sobre o problema das Desigualdades sociais. Se a nossa afirmação estiver correta, então, seria suposto que se lançasse o próximo já em 2019. Algo que nos parece não ter acontecido.

¹⁶ Estas organizações trazem a ideia de que as ciências sociais, como uma área de conhecimento útil para compreensão dos desafios em África, auxiliam, ou devem auxiliar, o desenvolvimento dos países em vias de desenvolvimento como são os países africanos.

Complexo na medida em que coloca em relação distintos “campos sociais” que fazem o “espaço social”, no nosso caso, o campo científico, o econômico e o campo político cuja lógica que os coloca em relação necessita, necessariamente, de ser entendida. Uma das formas de compreender esta complexidade é estudando o próprio processo de institucionalização do ensino dessas ciências no contexto do ensino superior. Portanto, a nosso ver, um objetivo tal que, por vezes, tem escapado do interesse dos próprios cientistas sociais.

Na verdade, é pela intenção de dar conta desse problema, complexo pelas razões que até aqui apresentamos e, para além disso, tendo como objeto de estudo o Curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane¹⁷, que formulamos a já acima apresentada questão de partida. Colocando o problema dessa forma, não pretendemos dar conta de toda complexidade. Mas, pelo menos, criar a possibilidade de vê-lo como complexo enveredando aqui algum esforço de tratá-lo parcialmente.

Entretanto, a pergunta orientadora encontra-se, defendemos, no cerne das preocupações dos cientistas. E, ao mesmo tempo, ela nos permite desenvolver uma análise transversal do ensino superior Moçambicano, a partir do foco na Universidade Eduardo Mondlane, compreendendo como a sociologia, ou as ciências sociais no geral, foram consideradas em cada fase deste nível de ensino. Porque, na verdade, seja no período colonial, revolucionário ou contemporâneo (chamamos “neoliberal”, mas isso desenvolvemos mais adiante) o que está em causa é a necessidade de desenvolvimento econômico de Moçambique¹⁸.

Aliás, o ensino superior, hipoteticamente, não só se encontra entrelaçado com a produção do conhecimento técnico científico. Mas, também, com o desenvolvimento econômico e as exigências de democratização dos países (MARTINS, 2012 apud PINHEIRO, 2013). Para além disso, como ocorre também com a realidade Brasileira (PINHEIRO, 2013), em qualquer sociedade a educação superior apresenta, como a

¹⁷ Por uma questão de clareza cabe ressaltar que, em Moçambique, “Licenciatura” refere-se ao primeiro grau do ensino superior o qual pouco tem necessariamente a ver com a formação de Professores. Trata-se do primeiro grau (ou nível) categorizados em três: Licenciatura, Mestrado e Doutorado estabelecido desde que, em 2009, se aboliu, oficialmente, o nível de bacharelado. Mas este é um aspeto que voltaremos mais adiante. Diferentemente do Brasil no qual “Licenciatura” se refere a formação de professores. Entretanto, por uma questão de objetividade, achamos melhor deixar exatamente como é o nome do curso no Programa Pedagógico Curricular do Departamento de Sociologia e Serviço Social: “Curso de Licenciatura em Sociologia”.

¹⁸ Na segunda seção apresentaremos as bases analíticas sobre as quais delimitamos historicamente o ensino superior desta forma. Por agora pedimos para que se retenha este primeiro impulso.

nossa pesquisa também pode constatar, uma “estreita relação com os campos políticos, econômicos, sociais e culturais” (PINHEIRO, 2013, p. 37).

Mas, no caso de Moçambique em concreto, esta relação é caracterizada por estar nalgumas vezes em cooperação e em outras em conflito dando sentido a estreita luta que o campo social enfrenta na medida em que, por um lado, reclama a sua autonomia e, por outro, desenvolve estratégias de captação de capital (econômico principalmente)¹⁹. Foi com este pressuposto (mas não só, evidentemente) que trabalhamos com a já mencionada hipótese do trabalho.

Assim, por hipótese, quanto mais as instituições do ensino superior procuram responder às exigências deste contexto, e sob tais determinações, mais limitadas fica a sua autonomia. Nesse sentido, a realidade que ela mesma (a hipótese) procura apreender constitui o contexto no qual o ensino das ciências sociais é avaliado sob o prisma da mensurabilidade da sua relevância em detrimento das áreas mais técnicas. Entretanto, o ensino da sociologia se encontrou determinado pelas diferentes transformações do ensino no contexto da história do país.

Todavia, estas transformações teriam em vista, pelo menos hipoteticamente, a necessidade de desenvolvimento do país, seja no período colonial, revolucionário ou neoliberal. Em todas estas fases, defendemos, as decisões políticas em relação a estrutura orgânica e curricular do Ensino superior foram tomadas em função de um fim: o desenvolvimento econômico. Independentemente se no período colonial este desenvolvimento tinha em vista a metrópole. Portanto, determinado por elementos exteriores não só ao campo científico como também exterior ao próprio país.

1.1. COMO PROCAMOS TEÓRICO-METODOLOGICAMENTE A PESQUISA?

A pesquisa foi fundamentalmente descritiva e histórica. Privilegiando análises de decretos, leis e relatórios e outros documentos oficiais. Portanto, baseada na análise documental e consulta bibliográfica. A análise de documentos oficiais relacionados com o ensino superior moçambicano foi relevante na medida em que permitiu não só constatar os pressupostos políticos e econômicos que determinaram a tomada de uma

¹⁹ De acordo com a nossa hipótese, a estratégia do Departamento de Sociologia e Serviço Social encontra-se intrinsecamente ligada à necessidade de garantir a sua reprodução, ajustando-se ao contexto com estas, se nos permitem a expressão, estratégias de reprodução. Aliás, como também procedem o Estado e a Universidade dentro do mesmo contexto específico.

certa decisão do ponto de vista oficial (como, por exemplo, a decisão de se criar uma UFICS e um CLS), como também as dinâmicas internas da universidade ocorridas num tempo concreto da história do ensino superior²⁰.

Contudo, para uma forma pragmática de dar conta, pelo menos parcialmente, do complexo e, para além disso, pouco estudado problema que aqui formulamos, só a análise de documentos oficiais não foi suficiente uma vez que, de um lado, os documentos, em termos gerais, apenas servem para dar um sustento político às decisões tomadas internamente. Mas, por outro lado, as pessoas que tomam e materializam as decisões constituem, igual e complementarmente, fontes relevantes pois elas estruturam a realidade do ensino.

Por isso trabalhamos, igualmente, com a análise de depoimentos de dois professores e académicos moçambicanos: Luís de Brito e Patrício Langa. Todos eles pessoas intimamente ligadas à história do ensino das ciências sociais. Logo, da sociologia na Universidade Eduardo Mondlane. Os depoimentos foram dados no contexto do projeto “Cientistas sociais de países de língua portuguesa”, por iniciativa da Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV)²¹.

Trata-se de um projeto iniciado em 2007 tendo, em 2008, mudado a designação para “História Audiovisual das Ciências Sociais nos países da CPLP” e que contou com parcerias dos países Brasil, Moçambique e Portugal. Assim, duas entrevistas, uma dada por Luís de Brito no dia 12 de agosto de 2008 e a outra de Patrício Langa dada no dia 10 de agosto de 2011, foram por nós adquiridas. Entretanto, já transcritas e disponibilizadas no site da própria fundação.

A escolha dos depoimentos não foi aleatória. Apesar de correremos o risco de termos depoimentos inacabados, isto é, no sentido de que apresentam informações limitadas por não serem entrevistas por nós dirigidas, mas documentadas e disponibilizadas por terceiros, e de não abarcar todos envolvidos no processo, os três entrevistados são, digamos, e numa expressão que não nos pertence, “homens representativos” para qualquer análise do processo de institucionalização da

²⁰ Esse é um aspecto que exploramos na pesquisa, porém, que não desenvolvemos com toda profundidade. Aliás, por uma questão de rigor, cabe ressaltar que pesquisa levada a cabo nesse nível não teve intenção alguma de ir fundo. Isso por várias razões. Sendo uma delas o tempo e a oportunidade.

²¹ Disponível aqui: <http://cpdoc.fgv.br/cientistassociais/>, acessado 12 de setembro de 2020.

sociologia em Moçambique. Seja no âmbito do ensino dela (que é o nosso caso) seja no âmbito da pesquisa e investigação.

De fato, o professor Luís de Brito, agora professor aposentado da UEM e investigador do Instituto de Estudos Sociais e Econômicos (IESE), foi membro da primeira equipe de pesquisadores que integrou, em 1976, ao Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane (CEA-UEM). E foi, também, professor e o primeiro Diretor da Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS) em 1995. Portanto, atributos que fazem do acadêmico, com a sua vivência enquanto acadêmico, uma figura imprescindível na análise da história das ciências sociais em Moçambique.

O depoimento do sociólogo e professor dessa universidade, Patrício Langa, por outro lado, justifica-se pelo fato de fazer parte do grupo dos primeiros graduados, em 2002, em licenciatura em sociologia pela Universidade Eduardo Mondlane, concretamente na Unidade de Formação e Investigação em Ciências sociais. Vale referir que este grupo não só foi o primeiro a graduar em sociologia pela referida universidade, como também os estudantes participantes nele foram os primeiros graduados em Moçambique num curso de graduação em sociologia. Nesse sentido, podemos considerar Patrício Langa, a par com Luís de Brito, como fazendo parte dos “homens representativos” no estudo sobre a institucionalização do ensino de sociologia no país.

Assim, a articulação da análise dos documentos oficiais, a pesquisa bibliográfica (aqui incluindo as entrevistas feitas pela Fundação Getúlio Vargas) e as consultas complementares com professores e acadêmicos próximos, isto é, que nos são de fácil acesso e abertura, permitiu um conhecimento aproximado do objeto aqui estudado. Procedendo assim, encontramos-nos em melhores condições para, pelo menos, não só nos familiarizarmos com o nosso objeto, como também ter em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses melhores pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008). Nesse sentido em particular, o presente trabalho tem uma intenção propedêutica.

1.2. ANÁLISE DOCUMENTAL E ESTRUTURA DO TRABALHO

Como afirmado, a pesquisa baseou-se em documentos como material primordial, e fundamental, para o estudo histórico e descritivo do processo de

formalização e consolidação do ensino do Curso de Licenciatura em sociologia na Universidade Eduardo Mondlane. Daí a necessidade de, por obrigações metodológicas, apresentar o “processo de garimpagem” (PIMENTEL, 2001, p.2). Isto é, o processo de recolha, seleção e filtração do material disponível de acordo com a nossa formulação do problema e da perspectiva teórica do trabalho.

Primeiro, parece-nos ser importante reiterar que a pesquisa documental proposta neste trabalho teve como material principalmente documentos oficiais. As fontes foram adquiridas ou a partir de exploração na internet em plataformas *web*²² como “Arquivo Nacional Torre de Tombo da Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (Portugal)”; “Arquivos da RTP (arquivos.rtp.pt)”; “Memórias de África e do Oriente (Universidade de Aveiro)”; “Portal do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino superior e Técnico Profissional (MCTESTP) do Governo de Moçambique”; ou na plataforma dos Estudos Moçambicanos disponíveis no “*Mozambique History Net*”.

Porém, todos materiais em formato digital. Nesse sentido, a filtragem dos documentos foi determinada tanto pelo nosso recorte do objeto como pela problemática adotada. No primeiro caso, selecionamos documentos oficiais das diferentes fases da história do ensino superior moçambicano aqui delimitado (Colonial, Revolucionária e Neoliberal) e literaturas que, ou fizeram um estudo do processo histórico do ensino superior que perpassa todas essas fases ou que dedicaram ao estudo de uma determinada fase do ensino superior.

Ou, então, literaturas que se dedicaram ao estudo de uma fase específica do ensino superior ele mesmo. Ciente de que a nossa intenção não é, a este nível, ir ao fundo como num procedimento arqueológico na análise de um período no qual não havia sequer um curso de sociologia, acreditamos que a análise do período anterior a este acontecimento se torna bastante necessária para responder a preocupação que devemos ter com a noção de “contexto de institucionalização”.

Assim, um exemplo do primeiro caso é, entre outros, um trabalho relevante sobre, e com o título, “Cinquenta anos de Legislação e Políticas Públicas do Ensino Superior em Moçambique: 1962 – 2012”, de autoria de Patrício Langa, Graciano Francisco Cumaio e Duarte Patrício Rafael, dirigido pelo primeiro. Os autores

²² Abreviação de “*World Wide Web*” e, para além disso, uma palavra inglesa que significa “teia”. Informações disponível aqui https://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web e acessado em 20 de julho de 2021.

procuraram fazer uma descrição interessante sobre a história dos cinquenta anos do ensino superior partindo da análise de documentos oficiais.

E o exemplo do segundo caso, pode ser, entre outros, o texto de Thiago Henrique Mota, “Universidade Eduardo Mondlane no Projeto Pós-colonial de Educação em Moçambique, 1976-1993”. Neste trabalho, o autor concentrou-se apenas na análise de um período específico, o qual chamamos aqui de Revolucionário. Literaturas como estas permitiram criar condições para olharmos o ensino das ciências sociais num contexto específico do ensino superior na história do país.

Em termos gerais, o processo de “garimpo” obedeceu aos seguintes critérios:

- ❖ Relevância do material (identificado a partir do “volume do capital” dos autores ou da profundidade de análise feita por estes quando se trata de consulta bibliográfica e a partir do potencial de transformação estrutural do ensino superior quando se trata de documentos oficiais. Para o primeiro caso, teses e dissertações tornaram-se, igualmente, peça importante para as reflexões do presente trabalho);
- ❖ Marco historiográfico (como é o caso, por exemplo, do Decreto-Lei nº. 44530 da criação da EGUM, a Lei do Ensino superior (Lei nº. 27/2009) ou mesmo, como defendemos aqui, o Ato Colonial de 08 de julho de 1930);
- ❖ Intervenções de “homens representativos” (como é o caso da Aula de Sapiência do sociólogo Luís de Brito na Associação Moçambicana de Sociologia (AMS) em 2011 ou a intervenção do Veiga Simeão, Reitor da EGUM, no Discurso Proferido na Sessão Solene de Abertura do ano escolar dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique no dia 8 de novembro de 1963 ou os depoimentos dados por Brito e Langa acima referidos);

Portanto, são estes critérios de filtragem que caracterizaram a seleção do material consultado. Porém, dada a natureza do nosso problema, que exige um cuidado na análise destes materiais, foi necessário articular esta análise documental com a teoria de campo de Bourdieu por combinarmos documentos oficiais e não oficiais. Para Bourdieu, o campo é, no seu sentido estático, um espaço de forças e, no seu sentido dinâmico, um espaço de lutas (BOURDIEU, 1997).

Neste trabalho damos mais primazia a noção de campo de Bourdieu, porém, analisado a partir da relação funcional entre atores que ocupam uma posição em campos diferentes: por exemplo, estabelecer uma relação entre o discurso de Veiga Simão como Reitor da EGUM e o do então presidente de Portugal, Marcelo Caetano²³ sobre o mesmo acontecimento. A saber, a criação dos Estudos Gerais Universitário de Moçambique.

Por outras palavras, foi necessário, por exemplo, estabelecer uma relação entre o decreto que institucionalizou o ensino superior em Moçambique e a intervenção pública do primeiro reitor da Universidade Eduardo Mondlane na fase colonial do ensino superior moçambicano e do Presidente da República dessa mesma fase. Ou, falando concretamente, estabelecer a relação entre o instrumento legal que institucionalizou, do ponto de vista de legislação, a UFICS na mesma universidade e o depoimento público de Luís de Brito, primeiro Diretor desta “unidade de ensino”, por exemplo, como sociólogo²⁴.

Entretanto, para este último exemplo, não fizemos uma relação tão direta entre as duas categorias como a que fizemos com os discursos de Veiga Simão. Como apresentaremos, o contexto do depoimento de Luís de Brito aqui focado de forma particular é posterior e específico. De qualquer forma, uma análise documental feita a partir deste procedimento hermenêutico permite compreender a institucionalização do ensino de graduação de sociologia numa articulação entre o geral e o particular, a história particular de um curso ofertado pela UEM e o contexto geral, político e econômico do ensino superior.

Por outras palavras, o procedimento procurou compreender o objeto numa articulação entre o Legal (decretos, leis e outros documentos oficiais), o sociológico e histórico (o contexto político e econômico). Sendo a história um elemento central nesse processo. Daí a nossa recorrência, entre outros, a História de Moçambique Volume III, de 1993 ou ao trabalho sociológico de Carlos Serra, com uma base de interpretação histórica, denominado “Novos Combates Pela Mentalidade Sociológica —Sociologia política das relações de poder”, de 1997.

²³ Estamos cientes das implicações advindas desta forma de colocar a abordagem teórica. Na primeira seção do trabalho almejamos explicar melhor esta colocação.

²⁴Note-se que “Diretor da UFICS” e “Sociólogo” são “papéis institucionais” ocupado por um mesmo ator, Luís de Brito. O que aqui está em causa é o estabelecimento da relação entre o seu discurso como sociólogo e como Diretor (são categorias sociais).

1.3. O LUGAR, A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E AS LIMITAÇÕES DA PESQUISA

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens”. Segundo Adilbênia Machado (2019, p. 41), trata-se de um provérbio africano. Seria bom procurar-se saber até que ponto um “provérbio africano” como esse é, de fato, apenas africano. Mas este não é o espaço ideal para esse problema. O que a autora buscava, acreditamos, era apenas apresentar a sua própria trajetória para direcionar a sua pesquisa e dar sentido ao problema por ela formulado.

É o que me proponho a fazer neste tópico²⁵. Mas não uma trajetória da minha vida. Porém, a trajetória da minha relação com o objeto e com a pesquisa aqui levada a acabo. Ai incluindo os constrangimentos, as limitações, as superações e as angústias. Será uma apresentação breve, mas, para nós, necessária: é a revelação da não neutralidade da pesquisa.

Fiz a minha graduação em Sociologia (2010 e 2015) na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. Mas o interesse pelas áreas das letras, ciências sociais e humanas surgiu desde o ensino básico quando, diante da escolha entre exatas e sociais, ao ingressar no ensino médio, já sabia exatamente o que queria fazer. Nessa altura, e determinado pelo gosto e prazer que tenho de escrever prosas, crônicas e poemas, decidi cursar Licenciatura em Linguística. Feliz ou infelizmente, não consegui aprovar na seleção através do que, no contexto moçambicano, denomina-se por exame de admissão (“vestibular”, no caso Brasileiro). Acontecimento que, de certa forma, introduziu na família alguma preocupação sobre o meu futuro acadêmico e Profissional.

Escrevi “Feliz ou infelizmente” por algum motivo. Feliz porque não teria a oportunidade de conhecer a Sociologia. Pois, esta, só a conheci no processo de leitura. Infelizmente, porque estaria um ano atrasado na formação, somando três pelas duas reprovações, permitindo a possibilidade de a família colocar sobre mim uma agenda a qual seria contrária ao meu desejo, à minha vontade. Coisa que aconteceu, mas resisti. Afirmei, na altura, que não queria trabalhar, não queria fazer qualquer

²⁵ Pode parecer falta de coerência. Mas, neste tópico, nos identificaremos, também, na primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência bastante pessoal. Note-se que o corpo do trabalho está escrito a partir da primeira pessoa do plural pelo respeito ao universalismo que, a nosso ver, caracteriza qualquer resultado de pesquisa enquanto contributo ao um debate. Este tópico foi extraído, na sua integralidade, do texto apresentado no contexto do exame de qualificação.

curso de curta duração. Queria, isso sim, preparar-me durante o ano todo de modo a não falhar no ano seguinte. Assim fiz. Porém, tendo algum modesto rendimento financeiro mensal dando aulas de inglês, doze horas por semana, numa organização comunitária.

Assim, nestes estudos preparativos ouvi (melhor, li) sobre sociologia. Achei uma perspectiva de interpretação do social interessante. Porém, ainda não teria conquistado em mim o interesse de cursar, pois o desejo de Literatura ainda prevalecia. O interesse se deu pouco tempo depois. Quando ouvi sobre o delírio de uma vizinha minha, na cidade de Quelimane, Zambézia. Ouvi que ela havia caído epiléptica, estado que a acompanhava com alguma frequência. Curiosamente, procurou-se a intervenção, naquele instante, de pastores evangélicos e não de médicos. Eu achei aquele acontecimento interessante porque a questão de feitiçaria era a explicação imediata. Achei que a sociologia, a mesma que sobre ela li na biblioteca municipal de Quelimane, ajudaria a desvendar o feiticeiro. Assim, optei pela sociologia com propósitos mágicos e não sociológicos.

Foi a partir daí que me foquei nos estudos para ingressar no curso de Sociologia oferecido, na altura, apenas pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Isso ocorreu no ano 2009. Para o ano seguinte, 2010, concorri e, finalmente, ingressei no curso de licenciatura em Sociologia na UEM. Neste ano me inscrevi em três universidades e em quatro cursos diferentes: Português, Antropologia, Sociologia e Direito. Fui admitido em todos eles (menos Antropologia, pois era a segunda opção entre a Sociologia e Antropologia na UEM). Entretanto, o destino já se havia decidido: tornava-me, em 2010, um caloiro na UEM, no curso de Licenciatura em Sociologia.

Nesse contexto, recordo-me de um Professor de História de Moçambique Contemporâneo perguntando, logo nos primeiros dias, sobre o que cada um pretendia estudar no Curso de Licenciatura em Sociologia. A minha resposta foi imediata: feitiçaria. Entretanto, no primeiro ano, na disciplina de “Introdução a Ciências Sociais”, ministrada por um professor, agora amigo, Orlando Nipassa, soube, por ele mesmo, que o que procuraria na sociologia era tudo, menos sociológico.

Foi um momento angustiante. Passei a não saber o que fazer com a sociologia a ponto de pensar em voltar atrás e me formar em Ensino de Português. Mas, pela felicidade minha, não me precipitei e dei-me tempo. Durante o processo, com conversas com colegas mais experientes (“Mazas”) e leituras e mais leituras, principalmente com a leitura de uma combinação entre “Perspectivas sociológicas -

uma visão humanística” de Peter Berger e “Combates pela mentalidade sociológica” do Carlos Serra, apercebi-me de estar lidando com uma ciência que me permitiria compreender a realidade que vivia e vivo que proporcionaria uma forma de estar na sociedade.

Foi em 2012, no terceiro ano do curso, que decidi ser algum dia sociólogo. A partir deste ano comecei investindo na escrita e pequenos exercícios de reflexão afixados nas vitrines da residência universitária da UEM e da Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Aliás, atividade que já vinha fazendo de forma tímida logo no primeiro ano. Alimentava, assim, uma “vontade de sociologia” a qual me acompanha até hoje.

Terminei, como disse, a graduação em 2015. Mas desde 2014 que sabia, pelas conversas que mantinha com os professores, que as áreas das ciências sociais e humanas seriam vistas pelo Governo como irrelevantes, como desperdício de investimento. A sociologia é uma ciência social. As ciências sociais são vistas como irrelevantes pelos governantes. Eu escolhi fazer sociologia como instrumento de satisfação de curiosidades e como “paixão” e “passatempo individual”, para usar as palavras de Peter Berger. Tudo isso junto criou-me uma angústia.

Foi essa angústia que me levou a querer estudar o ensino das ciências sociais com foco na sociologia. Primeiro quis estudar o seu papel no desenvolvimento. Após a primeira crítica a minha pretensão — na altura concorria para o Mestrado na Universidade da Santa Catarina, Brasil, e a avaliação negativa do projeto baseou-se apenas neste aspecto como o único problema nele — quis mudar para o estudo do papel que lhe é atribuído no desenvolvimento focando-me, assim, no estudo das percepções. Mais tarde, principalmente no segundo semestre de 2018, dei-me conta de que o problema não pode ser se as ciências sociais são ou não relevantes, se ajudam ou não no desenvolvimento econômico de Moçambique ou, então, qual era o papel que lhes são atribuídas.

Mas, pelo contrário, o problema consistiria em procurar entender o contexto que tornou possível o discurso que questiona a relevância do ensino delas no ensino superior uma vez que, na minha opinião, a decisão de quais cursos ofertar no Ensino superior é uma decisão política. Porém, para compreender isso teria que compreender também o que possibilitou a introdução do ensino delas no ensino superior. Daí a necessidade de estudar o processo de institucionalização do ensino delas neste nível de ensino.

Cabe ressaltar que esta mudança de perspectiva na escolha do objeto de estudo foi reforçada, também, quando depois de admitir para o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, e não ter nem garantia de bolsa, nem dinheiro para custear a passagem da viagem e nem para ter um visto, andei de um lado para outro nas instituições governamentais (como Instituto de Bolsa e o Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino superior) pedindo apoio e alguém me dissera que não conseguiria tal apoio pela área de estudo. Portanto, algo que já sabia como possibilidade.

Portanto, é esta trajetória que me levou ao estudo do objeto do presente trabalho. Todavia, o processo de produção de conhecimento é determinado pelo contexto e situações nas quais se encontra o pesquisador. A vinda para a UNILAB, e a experiência de ensino, a abertura de novos horizontes epistemológicos, novas formas de leitura, colocou em causa a minha inicial intenção levando-me para a discussão sobre elementos como a noção de racismo, a subalternidade do negro e uma virada de perspectiva no qual se casariam as perspectivas que trazia de Moçambique com as novas perspectivas que adquiri através da UNILAB.

Este foi um dos principais constrangimentos da pesquisa. De repente, encontrava-me eu querendo mudar a orientação da problemática e, para além disso, do objeto. Tudo na mente ficou confuso! Foi durante muito tempo com esta luta interna que só se acalmou depois de muita leitura e bastante discussões com os meus colegas e atuais novos amigos. A pandemia, em 2020, foi o segundo revés que, juntamente com o primeiro, criou problemas sérios de pensamento e de atraso na redação da pesquisa.

A pesquisa entrou aí no primeiro e segundo revés. Então, foi quando, finalmente, no final de 2019 e início de 2020 dei-me conta de que poderia muito bem continuar com a ideia inicial do projeto. Porém, agora, incluir novos elementos da discussão. É assim que a segunda e a terceira secção trazem elementos que só pude apreender a partir do meu encontro com a UNILAB. Apresentada pelo Elísio Macamo, e num contexto de muita tristeza de espírito pelas dificuldades que colocavam em causa as minhas convicções e vontade, a UNILAB aparece também como esta oportunidade de abrir perspectiva, de negociar com tudo o quanto trazia na experiência de Ensino e aprendizagem que construí a partir de Moçambique.

Assim, a oportunidade de reler a “Imaginação sociológica”, e ler com um propósito, foi uma incrível experiência a qual me deu condições de pensar uma

perspectiva interdisciplinar. Hoje, a minha pesquisa ganhou uma outra justificativa, carregada por um certo “espírito decolonial” saudável na medida em que coloca os fenômenos que ocorrem no país dentro de uma conjectura internacional com implicações locais, e conjecturas locais com implicações nacionais.

— “Você está mostrando uma mudança de perspectiva” – disse-me, de certa forma, um amigo, o guineense Ianes Cá. A trajetória do pesquisador é determinada pelas suas relações situacionais que determinam a escolha do seu objeto. Revela, apenas, que a neutralidade nas ciências é uma ilusão. Mas, a objetividade é apenas necessária e que, para além disso, precisa de ser desejada. Frequentemente...

SECÇÃO 2: ENSINO, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E RELAÇÕES DE PODER.

O “poder”²⁶, enquanto um fenômeno social, só pode ser compreendido a partir de uma perspectiva relacional. Isto é, ele não se “possui”, mas se exerce (FOUCAULT, 2014). E, por essa razão, qualquer exercício de poder tem em vista ou, senão, está inscrito na relação com outro. Nesse sentido, e no que diz respeito ao ensino superior, seja no contexto de situação colonial, seja no contexto da revolução ou no contexto neoliberal, o saber, a sua produção e transmissão precisam de ser compreendidos a partir da relação de poder no qual eles se encontram estruturados.

Entretanto, estas relações, quando entendidas nos seus sentidos particulares, e articulados ao contexto no qual se dão, tomam características diferentes e, para além disso, os mecanismos do seu exercício tornam-se, a esse respeito, igualmente particulares. É nesse sentido que, como ocorre, por exemplo, em contexto de situação colonial, são tomadas medidas políticas de controle, submissão e exploração do preto, do colonizado, a partir de vários mecanismos de repressão do espírito e, logo, do corpo (FOUCAULT, 2014).

Entretanto, para o caso concreto de Moçambique, foi Carlos Serra quem dissolveu sociologicamente a noção Foucaultiana de poder para descrever sociologicamente um contexto específico da relação social que, como defendemos aqui, influenciou diretamente na institucionalização do ensino superior em Moçambique. Segundo Serra (1997), as relações de poder no tempo colonial teriam, também, uma orientação política caracterizada por quatro poderes, ou melhor, quatro mecanismos de poder.

Para o sociólogo, estes mecanismos estavam de tal forma articulados de modo a serem exercidos sobre o colonizado nas suas diferentes dimensões. A saber: o poder exercido a partir do conhecimento sobre quem devia pagar (“fisco-poder”); quem devia trabalhar (“corpo-poder”); como “racionalizar” (aspas do autor) e planificar o futuro dos contribuintes e trabalhadores (“bio-poder”); e, finalmente, como

²⁶ “Poder” é um termo polissêmico. Na filosofia Nietzscheana, o poder aparece como esta capacidade de se autoafirmar-se, de se superar a si mesmo (MOSÉ, 2018). Carlos Serra (1997), alargando o conceito de poder de Weber, define como uma relação e Michel Foucault (2014) vê como um exercício sobre o outro. Neste trabalho, entendemos sobre “Poder” nesta linha de Carlos Serra (de base Weberiana) e Michel Foucault.

economizar e ao mesmo tempo garantir uma “disponibilidade psicológica” do negro para o trabalho (“psico-poder”).

Aqui o poder dissolve-se em várias dimensões. Nesse sentido, o corpo e a alma estariam “na mira” do poder. Mas a situação colonial, apesar da ambivalência, isto é, apesar de promover a liberdade e a humanidade dos homens de um lado, mas, por outro, negar tais “valores” aos outros, portanto, aos negros (FANON, 2008) coloca, numa perspectiva totalizante, numa situação relacional o colonizador e o colonizado, sendo o segundo recusado a possibilidade de agenciamento.

Na verdade, a ambivalência da situação colonial, que é condicionada pelo delírio (MBEMBE, 2013), nega a emergência de um sujeito autônomo na medida em que recusa a diferença e aceita a semelhança numa ação completamente narcísica. E esta postura de auto-engano e de uma percepção fantasmagórica do mundo e dos seres vivos, para usar as expressões de Mbembe, permitiu, por meio do delírio, que o mundo europeu fizesse da Educação, de um lado, um privilégio de alguns (brancos europeus, nesse caso) e, do outro, uma recusa e, para além disso, uma possibilidade de dominação do corpo e do espírito dos negros colonizados.

Nesse último aspeto, e a partir da experiência Moçambicana, a recusa de uma educação superior e a disponibilidade tardia de uma Educação básica para o “indígena” se fazer, por assim dizer, mais ou menos “português”, portanto, civilizado²⁷, consistiu numa importante ferramenta de expropriação cultural e de morte social do negro. Porque, para o colonizador,

O negro, só o negro, pode fertilizar a África adusta, e, de uma raça que ainda até hoje, no decurso de séculos sem conto, não produziu por esforço seu espontâneo um só rudimento da civilização, nunca se tirarão legiões de obreiros de progresso senão actuando sobre ela com todos os incentivos e todas as compulsões de uma tutela, beneficentes nos intuitos, justiceira até generosa nos actos, mas enérgica e fortes nos processos (António Enes, 1952 apud SERRA, 1997, p. 79)

O negro colonizado deixou, talvez parcialmente, de ser simples mercadoria para se tornar um instrumento de trabalho. A criação, em 1963, dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique não tinha como destino os negros (MENESES, 2012, FERNANDES, 2013, LANGA, 2014). A estes caberia, nesse período da história de Moçambique, apenas o trabalho e, no limite, uma educação rudimentar que não teria

²⁷ Expressamo-nos aqui a partir do ponto de vista do colonizador.

outra finalidade do que criar espíritos disponíveis para o trabalho explorado (SERRA, 1997). Porém, já agora, não mais escravo, entretanto expropriado material e culturalmente. Esta expropriação cultural fez do homem africano, portanto, moçambicano, um “sub-homem”. Assim, negado a humanidade, o negro passa a ser, ao mesmo tempo, e num primeiro momento, um “homem-coisa” e um “homem-máquina” e, mais tarde, num contexto Neoliberal, “homem-código” e “homem-fluxo” (MBEMBE, 2013).

Mas o contexto neoliberal, prospectora do “homem-código”, pelo menos no que diz respeito ao ensino superior em Moçambique, requer uma consideração diferente na definição do tipo de relações de poder que o caracteriza. Isso se justifica pelo fato de ele envolver mais, e outros elementos, na relação. Assim, elementos como “agentes econômicos”, “parceiros sociais”, “sociedade civil”, etc. passaram a fazer parte de uma nova configuração sociopolítica de Moçambique, principalmente a partir da década de noventa ou, senão, bem nos finais da de oitenta.

Portanto, uma realidade no qual surgiram, nas palavras de Serra (1997), novos rostos representacionais. Por isso, desenvolvemos este aspecto mais adiante. Por agora, parece ser necessário referir que qualquer relação de poder nos obriga a olhar para ela mesma, também, mas por meio de uma perspectiva funcionalista, a partir do poder do Estado. Porque, se é verdade que existem, na sociedade, inúmeras relações de poder (por exemplo, da Família a Escola, da Saúde a Educação etc.), é verdade também que elas são, largamente, induzidas ou comandada, direta ou indiretamente, também pelo poder coercitivo do Estado (FOUCAULT, 1977).

Assim, deve ser a partir desta perspectiva que devemos entender as relações políticas do poder, a ferramenta teórica, portanto, analítica, a qual adotamos neste trabalho. Nessa perspectiva, o poder se encontra em todas as relações sociais. Porém, tendo o Poder do Estado como um elemento central na forma como ele se exerce em diferentes relações sociais. Aliás, tanto para Foucault como para Bourdieu, o Estado tem uma particular influência nas relações de poder, tendo o segundo dado maior peso que o primeiro. Para Bourdieu, por exemplo, o Estado é “uma espécie de *deus obsconditus*²⁸ – da ordem social” (BOURDIEU, 2014, p. 34 apud MONTEIRO, 2018, p. 97). Isto é,

²⁸ Tradução livre nossa: “Deus oculto”.

O Estado, através dos agentes que ocupam os postos dominantes dentro do campo do poder, tem o poder legítimo de modificar e criar as leis e os códigos, de elevar ou baixar alíquotas de impostos, de definir se o ensino deve ser público ou privado, de definir recursos e disponibilizar créditos para investimento e, por conseguinte, aquecer o setor imobiliário com programas e linhas de créditos voltados para a habitação. (MONTEIRO, 2018, p. 97)

Nesse sentido, o Estado tem como função constituir o mundo social e determinar os princípios de hierarquização como, e entre outros, os sistemas de valores, os quadros sociais de memória e, o que nos parece relevante para a nossa reflexão, a hierarquia das disciplinas (MONTEIRO, 2018). Como veremos mais adiante, tanto o poder colonial e o poder revolucionário quanto, se nos permitirem a expressão, o “poder neoliberal”, estruturaram e estruturam sobremaneira a educação moçambicana no geral e a superior em particular.

Em todas as fases da história do ensino superior no país sempre estava em causa a questão sobre quais disciplinas instituir nele e, no que diz respeito as ciências sociais, e as humanidades no geral, quais seriam as necessárias num primeiro momento. A noção de Estado como *deus obsconditus* sempre esteve na ordem da história da educação superior em Moçambique. Porém, como veremos, com mais força no contexto da situação colonial e revolucionária numa articulação entre o contexto nacional e internacional.

Porém, em todo o caso, as relações de poder, qualquer quaisquer que sejam, tem a resistência como contraparte. Para o nosso caso aqui em estudo, seja com a colonização e com a revolução seja com o neoliberalismo, as relações de poder são, evidentemente, também acompanhadas pelas resistências que tomam características diferentes em cada contexto²⁹. Aliás, segundo Foucault,

As relações de poder suscitam necessariamente, chamam a todo instante, abrem a possibilidade de uma resistência, e isso porque há a possibilidade de resistência real, que o poder daquele que domina tenta manter-se com tanta força quanto possível, quanto maior a astúcia, maior a resistência. De modo que é muito mais a luta perpétua e multiforme que eu tento mostrar do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizador. Em todo lugar se está em luta... (FOUCAULT, 1977, 232)

Assim, a luta torna-se um elemento central nas relações de poder: colonização versus resistência, Dominação versus Resistência e Imposição Externa versus

²⁹ Só por uma questão de ressalva: sempre que nos referimos a “relações de poder” temos em vista, evidentemente, as “relações políticas de poder” como foi exposto acima a partir da articulação de Carlos Serra e Michel Foucault.

Resistência. Esta parece ser o que caracteriza toda a história do ensino superior em Moçambique e na África no geral. No contexto colonial, por exemplo, Francis Fanon, a esse respeito, concebe a situação colonial como uma situação não só de apropriação colonial, mas também de revolta e resistência dos colonizados (FANON, 2008). Portanto, se é verdade que a situação colonial foi pesada para os negros, é verdade também que, apesar disso, estes não perderam o sentido de sujeitos ativos reconquistado a partir da resistência, da luta, das formas variadas de enfrentamento às astúcias da colonização (MBEMBE, 2013).

No caso da colonização portuguesa em Moçambique, o governo colonial, como uma tentativa de esconder a barbárie e a sua insistência em não conceber a liberdade aos negros, camuflou a colonização com o discurso do humanismo. Este é um aspecto que discutiremos empiricamente na seção seguinte no qual defendemos que a criação da EGUM teria, entre outras coisas, como resposta esta postura do colono português (LANGA, 2014).

Por agora, parece ser importante ressaltar que, perante as resistências, reais ou possíveis, os mecanismos ou, melhor, as estratégias e técnicas para se “manter no poder” tomam formas variadas. Carlos Serra (1997), para o caso Moçambicano, parece que ilustrou melhor com a noção de Bens de Consumo. Esta diz respeito a medidas políticas e sociais usadas pelos governos, coloniais, revolucionários ou “neoliberais”, que consistem na disponibilidade de bens que, na articulação entre eles, dão ao homem carenciado algum sentido de vida e de confiança a quem, por intermédio de técnicas de legitimação do seu “direito” de dominar, disponibiliza os tais bens (SERRA, 1997, SERRA, 2003)³⁰.

Todavia, é este aspecto “típico” das relações de poder, que faz com que este se caracterize por exercício do poder, pela resistência ao poder e pelas técnicas para mantê-lo, que fazem desta relação uma empresa complexa. Mas, por outro lado, é este aspeto que também faz dos indivíduos, principalmente os negros (ou os colonizados, os africanos, portanto, os moçambicanos) os agentes da sua história e do seu destino.

Entendemos, aí, por agente a partir da noção de Molefi Asante (2009). Segundo este teórico da *afrocentricidade*, o agente é um ser consciente da sua historicidade e

³⁰ Na verdade, a expressão “Bens de consumo” é usada por Carlos Serra no seu sentido plural. Isto é, os que de vestuário a educação, de medicamentos a hospitais ou de aulas a escolas dão ao homem o referido sentido (SERRA, 1997, SERRA, 2003).

que, a partir desta consciência, é capaz de agir de “forma independente em função dos seus interesses” (ASANTE, 2009, p. 94). Porém, considerar o africano como agente da sua história e do seu destino implica, necessariamente, prestar atenção na noção de agência. Nesse sentido, a agência pode ser definida como sendo a capacidade do indivíduo “de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (idem).

Entretanto, assim entendidas as coisas, implicaria considerar a possibilidade desta característica no contexto de relações de poder que caracteriza todas as fases da história de Moçambique. Segundo Asante, os africanos devem ser vistos como agentes em qualquer dimensão da condição humana. Isto é, dimensões econômica, cultural, política ou social. Mas o imperativo “deve” nos remete para uma abordagem moralista do nosso problema. Porque, de qualquer forma, apesar da necessidade política e histórica de se ver os africanos como agentes em todas as dimensões da condição humana, a verdade é que o caráter de “desagência”³¹ em relação a estes sempre esteve presente, embora com características diferentes, portanto, de acordo com o contexto, em todas as relações poder³².

Mas, com relação a este aspecto, a própria história da criação e desenvolvimento do ensino superior, visto a partir do contexto das relações de poder, confirma a recusa do caráter de agente aos africanos desde o tempo colonial, passando pela revolução e nos acompanhando até a contemporaneidade com o neoliberalismo. Portanto, com a colonização, mas também com as revoluções (a partir das independências) e com o neoliberalismo (sustentadas pelas negociações de Paz), a necessidade de agenciamento e sua limitação pelo “desagenciamento” tornam-se um elemento interessante para observar alguma “tensão”.

Assim entendido o raciocínio, e a partir de uma metamorfose das relações de poder que permitiram a transformação do ensino superior em Moçambique, e da Universidade Eduardo Mondlane em particular, há que se pensar numa outra vertente da história que se sustenta através da conquista das independências pelos países africanos, fruto das inúmeras resistências ao poder colonial e do sentido de

³¹As aspas são da nossa responsabilidade.

³² Segundo Asante (2009), o africano se encontra em “desagência” em qualquer situação na qual ele é recusado o estatuto de “ator e protagonista do seu próprio mundo” (p.95).

agenciamento que os africanos foram conquistando em diferentes áreas, culturais, filosóficos ou, possivelmente, militares.

Porque, no fundo, o colonialismo foi mais uma negação da modernidade aos africanos do que uma prerrogativa dos europeus de tirarem aqueles da tradição (MACAMO, 2004). A partir daí, apropriar-se da modernidade recusada e construir um novo Estado sob a gestão dos africanos tornou-se uma necessidade. É neste contexto que se introduz um Nacionalismo africano, portanto, moçambicano (NGOENHA, 1999) e, com as independências, nacionaliza-se tudo que foi construído no contexto colonial. Porém, pelos corpos negros escravizados e explorados³³.

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino superior moçambicano, a Universidade de Lourenço Marques foi nacionalizada e transformada em Universidade Eduardo Mondlane num contexto específico da história do país: o calor da revolução (FERNANDES, 2013). Saídos de um período opressor, agora com a independência, a palavra de ordem seria a transformação radical de tudo que havia passado ou, pelo menos, assumido como sentido e discursado como tal.

No âmbito intelectual, o panorama africano de produção de conhecimento não diferia (porque, talvez, necessariamente não deveria diferir) do projeto nacionalista que consistia no que Mkandawire chamou, e com reservas³⁴, por “tarefas históricas” (MAKANDAWIRE, 1999, pp. 20-21). Estas tarefas consistiam em dois eixos imprescindíveis para a fase aqui em consideração, a saber: o “Desenvolvimentismo” e a “Construção das Nações”³⁵. Portanto, eixos que atravessavam (e que, talvez, atravessam³⁶) o campo político e, conseqüentemente, acadêmico/científico.

Na verdade, segundo este investigador e cientista social malawiano, estas tarefas se distribuíam em algumas temáticas centrais de investigação e gestão. Nomeadamente, a completa descolonização, a Democratização, a posição do continente africano no panorama internacional e, logo, a cooperação regional. Seriam estes os elementos do projeto nacionalista que configuravam os dois eixos centrais

³³ Para uma explicação sobre a relação entre as ciências sociais e o Nacionalismo moçambicano sugiro a assistir uma aula para a turma de “Nacionalismo e Pensamento Africano” ministrada pelo Professor da UNILAB Segone Cossa. Está disponível no nosso canal do Youtube “Humanidades em África – Com Alcides de Amaral” que pode ser acessado aqui https://youtu.be/VfrU4I5_spg.

³⁴ A expressão “tarefas históricas” encontra-se no texto aí referenciado exatamente como está, portanto, entre aspas. Por isso a nossa interpretação com reservas no uso do termo.

³⁵ A tradução foi nossa e foi literal dos termos “Developmentalism” e “Nation Building”;

³⁶ O filósofo, em 1999, acreditava que aqueles seriam os eixos centrais mesmo na fase neoliberal do ensino superior.

da preocupação política e intelectual no período revolucionário do ensino superior. Todavia, é verdade que as alianças temáticas entre o campo intelectual e o campo político são normais e não é um elemento específico do continente Africano. É preciso, entretanto, identificar como esta relação se estabelece, como o próprio Ensino superior se constrange e como o ensino (o nosso interesse), a pesquisa e a investigação em ciências sociais são afetadas por ela.

Em resumo, é preciso olhar como se dá esta relação e as suas implicações para pensar tanto na autonomia das universidades como na possibilidade de uma prática de ensino e pesquisa em ciências sociais que se escaparia de um imperialismo que caracteriza estas ciências (AKE, 2016). Carlos Serra (1997), a esse respeito, já denunciava a angústia que os cientistas sociais, principalmente os historiadores africanos, enfrentam com o contexto revolucionário da história do ensino superior. Os trabalhos daqueles precisam de ter em conta os contextos nacional e político nos quais eles se encontram e geralmente se deparam com duas seguintes e angustiantes questões: “o que se pode investigar e como se deve escrever” (SERRA, 1997, p. 32).

No caso de Moçambique, longe de ser um aspecto particular do período revolucionário do Ensino superior, estas angústias ocorrem, defendemos nós, mesmo em contexto neoliberal no qual nos encontramos, oficialmente, desde a constituição de 1990 (passando pela reforma de 2004) apesar de se estruturar por uma relação de poder relativamente³⁷ diferente.

Entretanto, se no período revolucionário os cientistas sociais se encontravam na angústia de um duplo constrangimento contextual, o político e o nacional, com o neoliberalismo eles se encontram, defendemos, num outro duplo constrangimento, porém, já agora político e econômico (mercado) arrastando-se num processo que leva à privatizações e, como escreveu Elísio Macamo (2016), a uma abordagem dos problemas que o país enfrenta, principalmente com a descoberta de recursos naturais a partir de 2005, não mais política como foi grandemente privilegiado no período revolucionário, mas sim técnica.

Nesse contexto, e de acordo com Tereza Cruz e Silva,

A reordenação capitalista provocou mudanças profundas que afetaram a esfera pública e o papel tradicional do Estado, alimentando justificativamente

³⁷ Dizemos “relativamente diferente” porque a fase Neoliberal apresenta características diferentes e, talvez, mais complexas na medida em que é constituída por diferentes elementos. Desenvolveremos este aspecto lá mais para a diante.

os debates acadêmicos em torno do público e o privado, do estreitamento da esfera pública e do papel do Estado. O domínio Neoliberal e a priorização da esfera privada regida pelo mercado têm impactos profundos sobre os modelos de educação, produzindo alterações no papel social das instituições do ensino superior no continente africano (CRUZ E SILVA, 2008, p. 3)

Na verdade, este é um argumento (mais do que isso, uma preocupação) que atravessa toda classe acadêmica e, em concreto, todos cientistas sociais, africanos no geral, mas moçambicanos em concreto (CRUZ E SILVA, 2008, CRUZ E SILVA, 2012, LANGA, 2014, 2014, LANGA et al, 2014, MENESES, 2016, etc.). A tendência para a “mercantilização”, para usar uma expressão recorrente, e a expansão forçada por meio de privatização do ensino superior e as suas consequências tanto na “genuína” produção de conhecimento feita pelos cientistas sociais quanto no cerceamento acadêmico e perda da autonomia das universidades (CRUZ E SILVA, 2012) fazem do ensino superior no contexto neoliberal uma das importantes temáticas hoje em debate no continente.

Todavia, defendemos nós, e é este o ponto central da nossa reflexão aqui, o último aspecto, autonomia das universidades, aparece como “mau olhado”³⁸ em relação à fase neoliberal visto que, como defendemos, o problema de autonomia atravessa todas as fases da história do Ensino superior, concretamente, no contexto Moçambicano. Assim, as fases Colonial, Revolucionária e Neoliberal são caracterizadas por específicas relações de poder que podem ser concebidas, respectivamente, como Colonização (Situação colonial), Dominação (Samorismo) e Imposição (Constrangimento). Sendo esta última, a imposição, a característica fulcral da fase Neoliberal cujo constrangimento se torna um elemento imprescindível para a descrever.

No tópico seguinte, desenvolvemos, concretamente, uma reflexão sobre estes conceitos mostrando/apresentando a pertinência operacional deles na análise das relações políticas de poder que caracterizam a história da Universidade Eduardo Mondlane (e do ensino superior no geral).

Como forma de esclarecimento, cabe apenas ressaltar três coisas: os conceitos são tomados como características das próprias relações políticas de poder a partir do

³⁸ A noção de “mau olhado” é uma invenção que faço da ideia do filósofo alemão Nietzsche num outro contexto. Para este filósofo, a história chega a ser um exercício de mau olhado quando traz para o presente o sentimento de “arrependimento”. Mas isso é apenas uma explicação para quem gosta de curiosidade. Nada há na expressão que seja relevante para a hipótese que pensamos aqui a não ser uma banal intenção de mostrar o sentimento de preocupação dos cientistas sociais em relação ao que eles consideram como sendo “perda de autonomia universitária com o neoliberalismo”.

nosso pressuposto segundo o qual o ensino superior em Moçambique, quando analisado historicamente, varia de acordo com as relações políticas de poder; os conceitos abordam realidades que não são rigorosamente estanques porque sempre há continuidades e descontinuidades nestas relações de poder.

Porém, isso não retira a pertinência de serem as características particulares de cada uma das fases; e, finalmente, há que reiterar que o nosso empreendimento aqui visa colocar o ensino superior, e o ensino da sociologia, no contexto deste nível de ensino, numa perspectiva relacional e não fora desta³⁹.

2.1. COLONIZAÇÃO, DOMINAÇÃO E IMPOSIÇÃO: CONCEITOS BASES PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA HISTÓRIA DE MOÇAMBIQUE.

Temos vindo a afirmar, e de certeza com uma certa insistência, de que as ciências sociais, e concretamente a sociologia, concretamente a nível do seu ensino na Universidade Eduardo Mondlane, encontra-se articulado em diferentes relações políticas de poder. Ao afirmarmos desta maneira, pretendemos colocar o nosso problema no contexto destas relações. Assim procedendo, torna-se imprescindível identificar e descrever o que caracteriza, concretamente, estas relações. Na verdade, cada uma das fases, nomeadamente, a colonial, a revolucionária e a neoliberal são caracterizadas, principal e nomeadamente, pela colonização, pela dominação e pela imposição.

Nesse sentido, e por uma forma de compreensão das relações políticas de poder, algumas noções analíticas são por nós adotadas de modo a torná-las operacionais. A noção de situação colonial e do colonialismo, principalmente a partir da perspectiva de Georg Balandier e Carlos Serra, respectivamente, tornam-se uma ferramenta conceitual importante para descrever a fase colonial do ensino superior. Do mesmo modo, as noções de dominação e “samorismo”, no sentido proposto por Max Weber e Carlos Serra, respectivamente, tornam-se importantes na descrição da fase revolucionária.

³⁹ Estamos cientes de muitas repetições do nosso pressuposto e que eventualmente possa tornar a leitura cansativa. Mas acredito que o que fazemos neste trabalho é um primeiro impulso no tratamento deste problema em Moçambique. Pela “inovação”, pedimos que compreendam as repetições.

Todavia, a fase neoliberal requer uma articulação conceitual mais complexa por não só possibilitar, na superfície, uma forma de gestão de Estado grandemente diferente e diferenciada da gestão colonial e revolucionária. Como também porque a intervenção externa ao e a gestão interna do Estado tornaram-se, no que concerne à educação, praticamente visíveis pelas políticas públicas do Banco Mundial, principalmente, mas também, pelo que podemos constatar, da União Europeia através do que se chama, mais corretamente do que o termo que usamos aqui com alguma frequência, por “Processo Bolonha” (Laita, 2014)⁴⁰.

Nesse sentido, para o caso moçambicano, o ensino superior enfrenta, por assim dizer, dupla imposição: primeiro do Programa Político do Governo e, segundo, do Programa de ajuda (pela conjectura) externas por meio do primeiro. Por isso, ou também por isso, o conceito de “constrangimento” construído a partir de Carlos Serra e, principalmente, articulado com a noção de Política de Poder de Martin Wright, no campo das Relações Internacionais, é por nós apropriado de modo a pensar sobre esta complexidade.

Este empreendimento tem como fim uma aproximação à complexidade do problema que procuramos compreender neste trabalho. Por causa da nossa hipótese (segundo a qual a institucionalização das ciências sociais na UEM só foi possível nesta fase), dedicaremos mais tempo na discussão da possibilidade de operacionalização dos conceitos que nos ajudam a compreendê-la.

Então, começemos de lá atrás. A tomada de “consciência africana” se deu, de acordo com Macamo e Ngoenha (2008), com o encontro que os africanos tiveram com o colonizador europeu. Portanto, com a colonização. Nesse sentido, a situação colonial, expositora da ambivalência colonial, passa a ser um instrumento conceitual particularmente interessante para esse período porque é ele que nos auxilia na compreensão do referido encontro. Ao nos referimos a relações de poder colonial, elemento estruturante da fase colonial, temos em mente esta noção proposta por Balandier (1963), recuperada e abrangida por Fanon (2008) e mais tarde apropriada por Mbembe (2013) numa tentativa de compreensão do devir negro.

Todavia, de qualquer forma, e pela sua proposta fundamentalmente sociológica, é a partir da concepção básica de Balandier (1963) que colocamos o foco

⁴⁰ Ao afirmarmos esta complexidade estamos cientes de que aqui não poderemos dar conta de toda ela e nem se quer nos aproximarmos a ela. O exercício que tentamos fazer é de criar possibilidades para uma aproximação à complexidade conceitual que a análise da fase revolucionária requer.

da situação colonial sem descurar, evidentemente, as discussões em torno dela. Na verdade, a noção chama atenção para uma complexa relação entre “colonizador-colonizado” e “colonizado-colonizador” a partir do que Balandier chamou por “Sociedade total”. Portanto, tendo a “colônia”⁴¹ o estatuto deste tipo de sociedade. O convite feito por Balandier consiste numa tarefa ou, por que não, numa “tarefa histórica” (MAKANDAWIRE, 1999, pp. 20-21) de distanciamento (e não ruptura) de abordagens unilaterais e, por isso, simplistas sobre um período que, se com competência analisado, demonstra ser complexo.

Porém, duas coisas serão importantes reter sobre a noção de situação colonial. A primeira diz respeito ao âmbito da abrangência da noção. Isto é, ela não se limita apenas à experiência africana com a colonização. Pelo contrário, ela almeja dar conta de toda a sociedade que tenha experimentado esta complexa relação entre uma sociedade colonial e a outra colonizada. As sociedades como são as da Ásia, da África ou da Oceania, por serem absorvidas, política, social e economicamente, pela Europa, tornam-se o exemplo desta categoria de sociedade⁴².

Entretanto, de qualquer forma, e apesar da abrangência da situação colonial, a experiência africana, pela clara violência contra os corpos negros, parece ser a mais evidente para qualquer operacionalização do conceito. Segundo Balandier, a partir dos historiadores o sociólogo, na análise da situação colonial, passa a saber que as relações entre a Europa e a África, esta vista não só como colônia, mas também como um lugar “estranho”, foram fundamentadas por apenas proposições, princípios e imagens estereotipadas e doutrinas infundadas cujo suas características fundamentais são animadas pelo que chamou de “doutrinas incertas” (p.110).

Assim, é com base nesta concepção que, mais tarde, Mbembe (2013), na mesma esteira que Francis Fanon, vai se concentrar na análise da situação colonial focando-se concretamente na experiência africana. Para Mbembe, a submissão e a negação da condição humana aos negros foram possíveis, como dissemos lá mais

⁴¹ Balandier chama atenção para a necessidade de ver a “situação colonial” como um complexo, como algo que deve ser encarado sob o prisma da totalidade. O destino da nossa imaginação, embora cientes de que por aqui não poderemos esgotar esta complexidade ou esta totalidade, almeja chegar até lá. A nossa hipótese sugere esta totalidade e complexidade.

⁴² A partir desta característica abrangente da noção de situação colonial, Balandier nos convida, em nossa opinião, e se é que devemos nos expressar assim, a abandonarmos a unilateralidade das nossas abordagens sobre o contexto colonial do ensino superior Moçambicano e a pautarmos mais pela “plurilateralidade” dos acontecimentos coloniais.

para cima, pela graça de um preconceito, de uma imagem fantasmagórica propiciada pelo delírio euro-americano.

Assim afirmando, Mbembe traz a noção de situação colonial e a respectiva ambivalência para o caso concreto africano. Procedendo desta forma, e colocando o problema da situação colonial no cerne das preocupações com a posição do continente no sistema capitalista mundial, o intelectual camaronês problematiza o contexto colonial pela sua apetência ao delírio, a fase revolucionária pela sua má interpretação das conquistas africanas e, finalmente, a fase neoliberal pela reapropriação dos preceitos coloniais para, mais uma vez, subalternizar o negro, o africano e, em concreto, o moçambicano.

Mas a segunda coisa a se ter em conta, em nossa perspectiva, da noção da situação colonial é, justamente pela sua proposta dualista da realidade (“Sociedade colonial” versus “Sociedade colonizada”), a sua possibilidade de diluição a cada realidade. No caso Moçambicano, foi Carlos Serra (1997) quem diluiu o termo para descrever, numa perspectiva da sociologia política, a fase colonial da história de Moçambique.

Nesse sentido, a colonização, entendida a partir da noção de situação colonial, é compreendida pelo sociólogo enquanto “colonialismo” cujo seu fim permitiu, também, o surgimento do “samorismo” como o seu contraponto⁴³. Mas o colonialismo, nesse contexto, seria um conjunto de crenças que estruturaram a gestão do Estado colonial e todo o processo que levou até ao controle dos processos e aparatos administrativos por Portugal.

Todavia, esse processo não foi unilateral e simplista. Foi um processo complexo que envolveu, entre outros aspetos, não só resistências, mas também cooperações. Na verdade, estes dois aspetos, importantes no que concerne a noção de situação colonial, ajudam-nos a libertarmo-nos, igualmente, de dois preconceitos que têm tomado vários discursos e posições sobre a África e sobre os Africanos.

O primeiro é a ideia de que os problemas africanos são intrinsecamente africanos ou, para nos basearmos na crítica de Carlos Serra, fazem parte da especificidade “antropológica” [aspas do autor] dos africanos. Este preconceito se encontra naqueles que, dia e noite, vivem procurando e anunciando a procura por

⁴³ Desenvolveremos, lá mais adiante, esse aspeto ao apresentarmos o conceito de dominação.

uma “essência africana”. Nestes cabem tanto alguns africanos quanto, e principalmente, muitos euro-americanos, para usar a designação de Achile Mbembe.

Aliás, Mbembe procura insistentemente afastar a África da perspectiva essencialista, colocando-a na história com as suas adversidades e profanação tanto de um passado quanto de um futuro. Mas, o segundo preconceito, é a ideia segundo a qual a colonização deveria ser vista de forma unilateral colocando os africanos somente em situação de vítimas dos horrores da história (SERRA, 1997). Ter noção destes aspetos não simplistas da história ajuda a compreender melhor diferentes problemas construídos a partir da experiência colonial africana. Aí incluindo o contexto da institucionalização legal (e política) do Ensino superior em Moçambique⁴⁴.

Todavia, com as resistências dos africanos, que culminou com a luta pelas suas independências, novas formas de perspectivar o futuro de Moçambique se foi consolidando. Assim, conquistada a independência, uma nova forma de gestão, agora com pretensão endógena, se instala e, a partir dela, a estrutura política toma a forma revolucionária.

Neste momento, a “revolução” passa a ser a Palavra de Ordem (SERRA, 1997, DARCH e HEDGES, 2018). Na verdade, este é um período que exige uma noção diferente da situação colonial para poder o compreender. A noção weberiana de Dominação, necessariamente articulada com a noção serrana de “samorismo”, torna-se, entretanto, importante. No contexto da nossa pesquisa, entendemos por dominação no seu sentido de “tipo ideal” weberiano. Ou seja, dominação como a possibilidade de um mando encontrar aceitação e obediência (WEBER, 2002).

Esta definição torna-se importante para nós porque permite diferir o contexto revolucionário do contexto colonial a partir de uma perspectiva descritiva de relações de poder. É a partir daí que entendemos que a noção weberiana de Dominação não é, defendemos, operacional para o contexto da experiência colonial moçambicana e africana no geral.

Por essa razão, quanto a nós, expressões como “dominação colonial” ou “dominação europeia”⁴⁵, recorrente em vários trabalhos de historiadores e não só, são

⁴⁴ Como veremos, foi também a manifestação dos moçambicanos, em Frentes de Libertação, que determinou a decisão de trazer para Moçambique o Ensino superior.

⁴⁵ O próprio Balandier, na obra que já viemos citando, usa frequentemente este termo.

entendidas por nós como forçosamente adotadas porque, defendemos⁴⁶, não captam satisfatoriamente as relações sociológicas do poder no período colonial porque este escapa, a nosso ver, de qualquer operacionalização do conceito a partir de uma definição da sociologia clássica e ocidental.

Na verdade, relações de dominação não são, necessariamente, relações de violência. E esta é, como comumente se aceita, um elemento central, mas não único, da colonização (FANON, 2008, MBEMBE, 2013)⁴⁷. No caso da fase revolucionária do ensino superior, a noção sociológica de “dominação”, quando entendida a partir da análise feita por Carlos Serra (1997) do “samorismo”, podemos nos deparar com uma duas situação ou momentos:

Num primeiro momento, a aceitação do mando é do tipo carismático sobre a figura de Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique e o emblema da gestão revolucionária do Estado e, portanto, do ensino superior. Mas, num segundo momento, essa aceitação encontrou um revés na materialização e isso implicou uma postura política que, no interior da qual, os instrumentos legais de gestão teriam que ser postos ao serviço da liderança⁴⁸.

Todavia, prestando atenção nesta dupla situação apresentado por Serra, podemos acompanhar a perspectiva weberiana dos três fundamentos de legitimidade que caracteriza a dominação aí “perspectivamente” apropriados (WEBER, 2011). Nomeadamente, o Carismático, o Tradicional e o “Legalista”. O primeiro consiste numa dominação a partir dos dons pessoais e percebidos como tais e extraordinários de um indivíduo.

Aqui, coadjuvado pela ideia de heroicidade, a autoridade do governo, vamos dizer assim para simplificar, encontra-se na capacidade do governo de apresentar uma “extra-ordinariedade” visto como peculiar. No fundamento da Tradição, em contrapartida, a autoridade do governo tem a possibilidade de aceitação a partir dos

⁴⁶ Estamos cientes de que necessitamos de um bom ensaio de modo a defendermos a permissa que aqui colocamos. Os conceitos são, na verdade, uma forma de recuperar o mundo (MACAMO, 2016). Sendo assim, qualquer afirmação requer uma clareza na exposição do que é afirmado.

⁴⁷ É verdade que apesar de ser central, não quer dizer ser único e independente. Na verdade, a colonização, como nos recordou Balandier (1963), estruturou a realidade a partir da combinação de três elementos inter-relacionados, nomeadamente: a ação económica, a administrativa e a missionária. Como veremos mais adiante, a colonização em Moçambique primeiro foi militar, depois civil, porém atravessado pelas ações missionárias. Este último aspeto foi pouco (ou mesmo nada) desenvolvido no presente trabalho.

⁴⁸ Carlos Serra, apoiando-se em Weber, considerou este acontecimento como “rotinização e burocratização do carisma” (SERRA, 1997, p. 107)

costumes. O patriarcado (ou o senhor de terras) torna-se central numa autoridade baseada no “poder tradicional” (WEBER, 2011, p. 68).

Entretanto, no terceiro fundamento, o da legitimidade, a “legalidade” consiste numa forma da dominação que encontra obediência, especificamente, no contexto da modernidade com as suas ambivalências, continuidades e descontinuidades. A crença, segundo Weber, encontra-se fundamentada nos preceitos legais.

A nossa pesquisa baseia-se mais na análise de documentos oficiais, por isso, a partir daí pode-se entender em que contexto o nosso objeto se encontra: a modernidade. Entretanto, um contexto determinado pelas dinâmicas sócio-históricas do país. Por exemplo, a ideia de rotinização do carisma acima apresentado a partir de Serra.

Mas, de qualquer forma, a noção de “samorismo” torna-se central para a compreensão desta fase revolucionária do ensino superior. De acordo com Serra, entende-se por “samorismo” um conjunto de crenças utópicas as quais o seu fundamento se encontra menos nos atributos pessoais de Samora do que no

conjunto de expectativas (elas também utópicas), e de identificações projetadas pelas pessoas em Samora. É nessa relação que nasce e se consolida o fenômeno carismático samoriano, o carisma, ‘carisma intenso e concentrado’ como diria Shills, é nessa relação que se criam e irradiam as identidades utopiano-populares da revolução (SERRA, 2003, p. 41).

Nesse sentido, é salutar pensar que o período revolucionário do Ensino superior em Moçambique surge como uma mescla de ruptura e construção. Aliás, segundo Carlos Serra, o samorismo carrega consigo um signo de ruptura da máquina colonial e a produção, vamos nos pronunciar assim, de um “fundo utópico soberano” que almejaria criar, nos termos de Serra, o “uno” e o “novo” bem diferente do pretensamente antigo aparato e mentalidade colonial.

A transformação, em 1976, da antiga Universidade de Lourenço Marques para uma nova, a universidade Eduardo Mondlane foi, na verdade, um dos esforços de transformação de todos os setores da sociedade para a aproximação do que deveria ser a novidade, a nova postura política, econômica e social, portanto, um novo projeto de sociedade pelo menos desejado. E, para além disso, a Universidade estaria estritamente ligada com este novo projeto idealizado e, se nos permitirem a expressão, “utopizado”.

Assim, a ideia de possibilidade de um mando encontrar obediência pela via carismática com possibilidade de transformação para uma obediência por vias legais,

fazem da fase revolucionária do ensino superior um fenômeno profundamente enraizado pelo “samorismo”. Não quer dizer, porém, que um país inteiro e uma sociedade inteira se encontravam rigidamente à mercê do primeiro presidente. Não.

Porém, Samora, para nos expressarmos a maneira de Bourdieu, distorceu todo o espaço a sua volta em torno de si a ponto de qualquer desvio ser visto como “inimigo” e, no limite, “alvo a abater”. De qualquer forma, segundo Carlos Serra, a própria figura de Samora apaga a representatividade até mesmo daqueles que se identificavam com a figura do líder carismático passando, assim, a se tornarem, talvez instintivamente, o que Serra chamou por “homem médio” (SERRA, 2003, p. 39).

Em síntese, apesar do período colonial ser compreendido, pelo menos de um ponto de vista sociológico, a partir da noção da situação colonial, é possível, por hipótese, e num certo sentido, que esta mesma noção sirva para compreensão do período revolucionário na medida em que o termo abrange qualquer sociedade que tenha experimentado a colonização. Porém, isso por um lado.

Por outro, segundo Carlos Serra (1997), não é que com a revolução o Estado colonial tenha sido, como se queria, “escancarado”. Pelo contrário, ele foi sobrevalorizado de acordo com, e em benefício do, projeto nacionalista, sendo este, a consequência das inúmeras resistências enfrentado pelo projeto colonial.

Ademais, em termos analíticos, com base em uma pretensa construção da realidade distinta, o conceito da sociologia clássica, Dominação, no caso concreto de Moçambique, só pode ser operacional quando articulado com o conceito de “samorismo” e o conceito de Situação colonial só pode ser mais bem operacionalizado quando articulado com a noção de “colonialismo”.

Todavia, tal como ocorreu com o colonialismo, o “samorismo” em Moçambique não se encontrava livre de resistência, apesar do Presidente Samora Machel. Pelo contrário, é exatamente por enfrentar resistências, algumas vezes tímidas outras vezes violentas, que se constroem contra projetos sociais através do qual o carisma de Samora entraria em rotinização (SERRA, 1997).

Nesse contexto, e como uma espécie de ilustração, é desencadeado, segundo Carlos Serra, “um conjunto de estereótipos, de estigmas e de bodes expiatórios, com os quais procura manter vivo o desenho, a pureza e a materialidade do futuro” (SERRA, 2003, p. 43)⁴⁹.

⁴⁹ A esse aspecto não se pode esquecer da noção de “bandidos armados” fortemente adotada pela liderança de então em relação à força rebelde que carregou o país para uma guerra civil de quase

Entretanto, este “contexto samoriano” se expande até a década de oitenta quando o país caiu numa crise social, política e econômica e obrigou o governo a rever a sua política interna e externa. Aqui, uma nova fase da história do ensino superior se constrói. Nomeadamente, o ensaio para uma gestão neoliberal que foi constituída oficialmente com a constituição de 1990, mas que, simbolicamente, foi estabelecida com a morte do presidente da então República Popular de Moçambique⁵⁰.

Porém, a transformação documental, pelo menos ao nível do partido, foi decidida em 1989 no V Congresso da FRELIMO. Este é um aspecto que desenvolvemos nas seções seguintes. Por agora, é necessário ressaltar que com esta fase neoliberal uma nova proposta teórica conceitual se faz necessária adotar de modo a se compreender melhor o problema que aqui formulamos. Estes conceitos, e como já fizemos menção, procuram recuperar a questão da Imposição e “Constrangimento” na fase contemporânea do Ensino superior.

O que entendemos por constrangimento? Embora estejamos cientes do risco de nos aventurarmos numa definição forçosamente apropriada para o benefício próprio, entendemos por constrangimento, basicamente, a partir, de novo, da proposta de Carlos Serra (1997). Constrangimento é, assim, um termo apropriado para compreensão de um período complexo da fase neoliberal do Ensino superior principalmente quando entendido como uma situação na qual,

O ator A, por exemplo, é capaz de conseguir que o ator B faça o que ele quer que ele faça. Para que o ator B faça o que o ator A quer que ele faça, vários fenômenos podem ocorrer em simultâneo nesse sentido, a saber: meios de constrangimentos físicos, materiais, administrativos etc. (SERRA, 1997, p. 56).

Na verdade, ao vislumbrarmos o ensino superior nesta nova fase da história de Moçambique, principalmente com análise que fazemos do papel fundamental das instituições como Banco Mundial (ou, até, como a União Europeia por meio da Declaração de Bolonha, mas este é um aspeto que teremos oportunidade de

dezesesseis anos. Entre tantas outras categorias. Aliás, a expressão “Bandidos armados” seria também usada pelo governo colonial para designar os guerrilheiros da Frente de Libertação de Moçambique no contexto colonial.

⁵⁰ Patrício Lanha (2014), ao delimitar historiograficamente as fases do Ensino superior em Moçambique, coloca a morte do Presidente Samora como o fim simbólico da fase revolucionária do Ensino superior. Vamos retomar esse ponto, muito brevemente, mais adiante só por questão de clareza da delimitação historiográfica que tomamos aqui. É preciso reiterar que, a definição de “fase revolucionária do ensino superior”, no contexto do presente trabalho, é da nossa inteira responsabilidade.

desenvolver mais a diante), encontramos, à luz do nosso quadro teórico/analítico neste trabalho, uma possibilidade de constrangimento tanto aos gestores governamentais (nível macro) quanto aos professores e gestores universitários da Universidade Eduardo Mondlane no contexto da atividade ensino/aprendizagem (Nível micro).

No contexto do presente trabalho, não aprofundaremos esta questão. Para os nossos propósitos neste momento, basta afirmar que ao adotarmos a noção de Constrangimento – aí compreendido no sentido básico uma vez que Serra a usa também para pensar o período colonial e revolucionário – tomamo-la pensando numa situação na qual Moçambique, ou África no geral, encontra-se, para nos apropriar de uma expressão a qual usamos noutra contexto, “entre a cruz e a espada”. Ou seja, num dilema, numa posição na qual, de um lado o Estado reclama para si a autonomia e a soberania, mas, por outro, vê-se econômica e acadêmica/cientificamente dependente da ajuda externa (DE AMARAL, 2020).

Assim, em termos concretos, o constrangimento deve ser entendido no contexto da relação Estado – Comunidade Internacional e Estado – Instituições do ensino superior. No primeiro caso, tem-se em conta a posição e a condição de Moçambique e da África no sistema capitalista global (DE AMARAL, 2020) e, no segundo, tem-se em conta a forma de gestão interna desta condição.

Se assim entendermos, então a nossa análise acaba se encostando, necessariamente, a uma abordagem teórica e conceitual com base nas teorias das Relações Internacionais. Nesse contexto, a noção de Política de Poder, cara a Martin Wight (2002), torna-se, para nós, apropriada no auxílio interpretativo desta fase da história do ensino superior peculiar em relação às duas fases anteriores.

Política de Poder é um termo corrente (falamos da segunda metade do século passado) que designa o que comumente se tem chamado por “Política internacional” (WIGHT, 2002, p. 1/53). Esta política tem em vista, na verdade, relações entre estados que se baseiam basicamente em dois pressupostos, nomeadamente: 1) “Existem unidades políticas independentes que não reconhecem superior político e que se consideram ‘soberanas’; e 2) “Existem relações contínuas e organizadas entre elas” (idem).

Na verdade, segundo Wight, estes pressupostos constituem no que se chama tecnicamente “Sistema de Estados Modernos”. Aqui se encontram entrelaçados, de um lado, termos como Estado, Países ou Potência que surgem como “unidades

independentes” e, do outro, expressões como “Relações políticas e econômicas, diplomáticas e comerciais” que são tipificados, correntemente, por “Sistemas de relações contínuos altamente organizadas” (idem).

Todavia, a ideia de “Política internacional” surgiu com a dissolução da cristandade e, com ela, a construção dos Estados Modernos. Trazer estes aspectos na discussão torna-se necessário porque muitos dos acontecimentos que ocorrem internamente, pelo menos no contexto Moçambicano (ou, de uma forma geral, africano), depende muito da posição do país no Sistema Capitalista Global.

Este sistema o coloca, quase como ocorria antes com o colonialismo, na posição de subalternidade, de incapacidade de autogestão e de necessidade de ajuda externa (DE AMARAL, 2020). Mas, de qualquer forma, os Estados africanos nascidos a partir da sua busca pela independência, maioritariamente na década de sessenta e setenta, fazem parte, para o bem ou para o mal, da “expansão do sistema de Estados para além do Europa” (WIGHT, 2012, p. 4/56)⁵¹.

Mas esta é uma discussão que não nos cabe desenvolver aqui com a profundidade necessária. O que nos importa ressaltar na apropriação que fazemos da Política de Poder de Wight, é a ideia segundo a qual o Poder de um Estado é feito por muitos elementos, entre os mais evidentes (tamanho da população, posição estratégica e geográfica etc.) e as mais necessárias (eficiência administrativa e financeira, a coesão moral e o aprimoramento educacional e tecnológico). Portanto, elementos que caracterizam, em certa medida, o Estado moderno (WIGHT, 2012).

Assim, se olharmos para os países africanos, concretamente Moçambique, é fácil notarmos que, pelo menos, alguns elementos, daqueles evidentes tais como a posição geograficamente estratégica (o país se encontra numa costa rica e, para além disso, enorme e presenteada por terra e mar que por baixo delas encontram-se inúmeras riquezas naturais) e o tamanho da população (o país conta com mais de 30 milhões de habitantes sendo a maioria jovem), já fazem a parte “natural” do país.

⁵¹ Talvez seja necessário argumentar que, no contexto desta passagem, Wight tenha em vista, na verdade, a concepção Moderna, portanto, Ocidental, de Estado. Achamos melhor manter esta concepção como forma de olharmos o nosso problema a partir da perspectiva oficial do Estado Moçambicano. Distanciamo-nos, assim, do debate sobre “Estados Modernos” e a sua aplicabilidade na construção das nações africanas. Para esta discussão, inúmeros trabalhos são desenvolvidos. Mas o texto “Crítica da Razão Negra” de Achile Mbembe, de 2013, a mesma que também utilizamos neste trabalho, nos parece ser uma boa, e atual, referência para essa discussão. Mas mais há, evidentemente.

Todavia, os outros elementos dependem da condição histórica e, como defendemos, da sua posição no sistema capitalista global.

Nesse contexto, elementos como “eficiência administrativa e financeira” e “aprimoramento educacional e tecnológico” são elementos dependentes daqueles últimos fatores. Foquemo-nos na condição histórica e a posição do país no sistema capitalista. Esta é, na verdade, consequência daquela⁵². A história delegou aos africanos à subalternidade e à incapacidade e isso não acabou com a fase neoliberal que caracteriza hoje o ensino superior moçambicano.

Por essa razão, mais uma vez, a noção de constrangimento, enquanto articulada com a noção de Política do poder, torna-se apropriada para descrever aquela fase. Segundo Serra (1997), ela fundamenta-se em bases profundamente históricas que fazem da relação de poder uma característica aproximada à relação “senhor-escravo”. Acreditamos que esta relação, embora com rosto representacional diferente, e quando compreendida do ponto de vista fundamental, ainda caracteriza a posição dos países africanos no sistema capitalista global.

Na verdade, o constrangimento é aplicado nas relações políticas de poder fundamentalmente como relação “Senhor/Escravo” cujo primeiro elemento, o senhor, aparece como “força potente” sobre o segundo. Este aparecendo, pela sua condição vulnerável, como o elemento sobre a qual a força é exercida em um primeiro movimento. Portanto, como “força resistente” (para nos expressarmos como os físicos).

Nesse sentido, para Carlos Serra, e segundo o nosso argumento aqui, o constrangimento da fase neoliberal difere, necessariamente, da dominação que caracteriza a revolução. O primeiro remete ao exercício da força por meio de diferentes instrumentos e tipos de exercícios de poder necessários para tal. E o segundo, pelo contrário, tem em vista a possibilidade de uma “predisposição em aceitar” um mando (SERRA, 1997, p. 59).

Em resumo, para uma melhor compreensão do ensino das ciências sociais na Universidade Eduardo Mondlane (ou, talvez, no Ensino superior Moçambicano em geral) é preciso que se analise a partir das relações de poder que caracterizaram esse

⁵² O estabelecimento desta relação é possível e a colocamos exatamente como uma possibilidade apesar do uso do verbo “ser” no presente do indicativo. Para uma breve explicação dessa possibilidade confere, e apesar de superficial, o nosso texto sobre essa temática (DE AMARAL, 2020).

ensino na dinâmica histórica da própria universidade no contexto das diferentes fases da história de Moçambique.

Porém, ao se analisar estas relações, é preciso identificar o tipo de relação e como ele pode ser compreendido a partir dos conceitos operacionalmente apropriados para este empreendimento. Para nosso caso aqui, identificamos as diferentes fases do Ensino superior (Colonial, Revolucionário e Neoliberal) cuja análise é feita a partir de uma perspectiva de “contatos interdisciplinares” no qual poderíamos considerar como o primeiro empreendimento para uma busca de uma interdisciplinaridade propriamente dita” (JAPIASSU, 1997, p. 21).

Porém, ao procedermos desta forma parece que nos encontramos ao nível de uma sociologia crítica da produção de conhecimento (BRAGA, BURAWOY, 2009). Em síntese, com a noção de “Situação colonial” e de “colonialismo” compreende-se a fase colonial do Ensino Superior; com a noção de “Dominação” e “Samorismo” a fase revolucionária; e, por fim, com a noção de “Política de poder” e “Constrangimento” compreende-se a fase neoliberal.

Esta última é que permitiu, e essa é a nossa hipótese, a institucionalização do curso de sociologia na UEM e que, no mesmo contexto, possibilitou a retomada, e de forma clara e institucional, do discurso que questiona a própria relevância do ensino das ciências sociais em particular, mas das humanidades em geral, no nível do ensino ou educação superior pelas exigências próprias do seu carácter neoliberal. É a partir deste ângulo teórico e conceitual que baseamos a nossa pesquisa.

Entretanto, para Patrício Langa (2014), a periodização do Ensino superior em Moçambique pode ser feita com base em três fases: a Fase colonial (1962 a 1975) marcada pela criação dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM); a Fase pós-colonial que geralmente se tem dividido em duas subfases sendo uma delas, a segunda, entendida como uma terceira fase. Assim, a primeira subfase da fase pós-colonial parte de 1975 a 1987/1990 e a segunda subfase, portanto, parte de 1990 até o presente.

Todavia, cada uma dessas fases espelha um contexto específico cuja características devem acompanhar qualquer tentativa de periodização do ensino superior. Nesse sentido, no que diz respeito à periodização das fases do ensino superior (tendo, necessariamente, a UEM como crivo) cabe-nos apenas esclarecer que propomos uma periodização inspirando-nos na proposta apresentada por Langa, porém, corroborada por diversos estudiosos da matéria (LANGA, 2014).

Assim, o ensino superior é por nós periodizado da seguinte maneira: a Fase Colonial de 1962 a 1975; a Fase Revolucionária de 1975 a 1990 (Economia centralizada e centralidade política) e, finalmente, a fase Neoliberal de 1990 até a contemporaneidade (Economia de mercado e pluralidade política). Entendemos por Neoliberalismo, no contexto da expressão “Fase neoliberal”, num sentido bastante particular que procure apenas identificar um contexto e não definir.

Por outras palavras, não vemos o neoliberalismo como um “monstro”, daqueles que dispensam apresentações porque imediatamente aceite como o mal que provocou e provoca a destruição em países pobres como Moçambique (DE AMARAL, 2019). Mas apenas como um contexto, tal como o colonialismo ou a revolução (“samorismo”), que permite que a educação superior apareça como desafio. Portanto, neoliberalismo enquanto um contexto caracterizado por uma estruturação baseada no cilício (MBEMBE, 2013), no qual as perspectivas dos Estados procuram se ajustar às exigências globais do mundo e do discurso dominante que os constrange.

Nesse contexto específico, o Neoliberalismo deve ser entendido como Discurso (MACAMO, 2003). Portanto, discurso entendido como prática com consequências. Nesse sentido, o discurso Neoliberal seria, então, esta pretensão totalizante que, a partir da sua construção em Chicago, ganharia força com a concepção de que “a regulação social com base no ideal do ‘homo economicus’ constitui a única forma legítima de intervenção política” (MACAMO, 2003, p. 246).

Assim, trata-se de um discurso que se aproxima a um pouco de tudo. Isto é, que delimita conceitos, define áreas de intervenções, produz a narrativa sobre a qual os Estados e os indivíduos orientariam as suas políticas por meio de, vamos dizer assim, estrangimentos institucionais. É assim que não vemos o “neoliberalismo” como algo que, com rotulações quase personificadas, destrói ou ergue Estados e indivíduos. Mas, pelo contrário, como um discurso que estrutura e é estruturado pelo contexto e, a partir desta estruturação, expõe as ações de governos em relação a este mesmo discurso.

Fundamentalmente, a ideia de neoliberalismo que apresentamos tem em vista a oportunidade de se olhar o país dentro de uma relação complexa tanto interna como externa⁵³. Periodizando assim a história do ensino superior, identificamos as três fases propostas pela literatura e propomos o contexto político e econômico no

⁵³ Voltaremos lá mais a diante para falar mais sobre esta vertente concreta do neoliberalismo.

qual caracteriza cada uma delas: colonial, revolucionário e Neoliberal, caracterizado por uma economia de mercado e pela pluralidade política. Em seguida, refletiremos sobre cada uma das fases e pensando sempre sobre a situação do ensino das ciências sociais com a intenção de pensar sobre a situação do ensino da sociologia.

SECÇÃO 3: DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE (1962 A 1995).

Na perspectiva do presente trabalho, não se pode compreender o contexto da institucionalização do ensino de sociologia na UEM fora de um contexto do ensino das ciências sociais no contexto geral do ensino superior na história de Moçambique. Como foi afirmado mais acima, a história da UEM é confundida com a própria história do ensino superior no país.

Assim, cada fase do processo do seu desenvolvimento, aí incluindo as diferentes relações de poder que a caracteriza, tanto do ponto de vista de pesquisa quanto do ponto de vista de ensino, é fundamentalmente tipificado, pela hipótese deste trabalho, por um contexto político e econômico específico da história do país e, no interior deles, por diferentes formas de relações de poder sobre as quais desenvolvemos na secção anterior.

Entretanto, de qualquer forma, isto é, tanto se focando na fase neoliberal e revolucionária quanto a colonial, o problema da autonomia das universidades, e do ensino superior no geral, foi um marco transversal de toda história. Segundo Langa et al. (2014), desde a sua criação o ensino superior moçambicano passou por várias mudanças estruturais. Essas mudanças são caracterizadas por transformações, elas também estruturais, do sistema político e econômico de Moçambique durante o processo histórico do país⁵⁴.

Nesse sentido, não só a criação da EGUM em 1962 deve ser vista num determinado contexto político e econômico. Mas também a sua transformação para Universidade de Lourenço Marques, em 1968, ou para Universidade Eduardo Mondlane, em 1976. Em todas elas, uma relação entre o político, o acadêmico e o econômico encontrava-se sempre em diálogo, concordando e colaborando na maior parte dos casos, com implicações reais no Curso de Licenciatura em Sociologia nessa universidade. O nosso trabalho foca-se mais na relação entre o político e o acadêmico.

Entretanto, esta transformação espaço-temporal do ensino superior se encontra de acordo com “as exigências e desafios concretos de cada época do

⁵⁴ Reiteramos, enfaticamente, que a análise destas dinâmicas se faz imprescindíveis para qualquer análise da institucionalização de ensino de qualquer área do saber científico, principalmente para o caso das ciências sociais.

sinuoso percurso evolutivo do Ensino Superior em Moçambique”, no geral, mas da Universidade Eduardo Mondlane em particular (LANGA et al., 2014, p. 3). Nesse sentido, a presente seção procura descrever, historicamente, o ensino superior, enfocando-nos na Universidade Eduardo Mondlane enquanto crivo, através de uma articulação das transformações e mudanças que caracterizam este “sinuoso percurso” com o contexto histórico que caracteriza a cada fase⁵⁵.

Por outras palavras, o que procuramos fazer é, por exemplo, analisar a criação da EGUM dentro de um contexto geral, mas específico, da história de Moçambique no qual foi possível esta criação. Ao procedermos dessa forma, temos a intenção de, a partir de uma análise das relações políticas de poder específicas, e como tentativa de olhar tais relações discutidas teoricamente a partir da análise empírica, criar condições para se pensar a situação das ciências sociais em cada fase do ensino superior de modo a nos permitir discutir sobre o contexto histórico que tornou possível a criação, em 1995, de uma Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS) na primeira universidade moçambicana.

3.1. A CRIAÇÃO DOS ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE (EGUM) E O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO DA SUA CRIAÇÃO (1930-1968).

É comumente aceite, tanto pelas bibliografias relevantes consultadas (MOTA, 2008; TAIMO, 2010; CRUZ E SILVA, 2012; FERNADES, 2013; LANGA ET AL, 2014) como pela legislação oficial sobre o Ensino superior em Moçambique, que o marco histórico da criação desse nível de ensino no país data do ano 1962, portanto, ainda no período colonial.

Entretanto, apesar de ser possível identificar este ano como o marco histórico da criação do ensino superior no país, a descrição do processo da sua institucionalização, principalmente quando se procura entender o contexto no qual essa criação foi possível, deve ser procurada mais atrás. De qualquer forma, isto é, tanto do ponto de vista de quem queira se ater ao ano 1962, como para quem queira procurar os determinantes mais atrás, o século XX, e os acontecimentos que por lá

⁵⁵ Tentamos, como dissemos, identificar a constante, mas sempre conflituosa, relação entre o político e o acadêmico dentro do contexto específico no qual a Universidade Eduardo Mondlane se encontra ou se encontrou.

ocorreram, torna-se um período importante para a compreensão desse nível de ensino em Moçambique.

A hipótese deste trabalho sugere que há um acontecimento na história de Moçambique colonial que, posteriormente, determinaria profundamente a criação dos Estudos Gerais Universitários nas colônias portuguesas de Moçambique e Angola, mas, pelo nosso interesse aqui, particularmente do primeiro: o “Ato colonial” de 1930. Promulgado dentro de um contexto político e econômico português que se consolidou, de 1933 a 1974, como “Estado Novo” (DAVID et al., 1993; TAIMO, 2010). Porém, este marco só pode ser mais bem compreendido se contextualizarmos igualmente o referido acontecimento. É o que pretendemos fazer logo a seguir.

Assim, antes de nos debruçarmos diretamente sobre a EGUM é importante, a partir de uma análise feita do próprio documento que instituiu o Ato Colonial, publicado no Diário do Governo, I Série, Número 156, de 8 de julho de 1930 (Terça-feira), discutir sobre este acontecimento. A intenção é procurar mostrar como o Ato colonial constitui um importante marco histórico na criação dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Então, o que é o Ato colonial e o que este documento contém que nos permitiria pensar nos antecedentes históricos da criação da EGUM? São estas duas questões que orientarão a nossa reflexão nesse tópico.

O Ato colonial é um dos vários instrumentos legais que foram criados em consequência do golpe militar de 1926 com a intenção de criar condições de dar a Portugal uma postura imperial no contexto internacional. Este golpe pôs fim a Primeira República Portuguesa dominada, de 1910 a 1926, pelo Partido Republicano de Portugal (PRP). Portanto, implantando, desse modo, um cenário ditatorial e transitório que visava, primeiramente, acabar com a hegemonia do PRP e, em seguida, impor um novo Regime: o Estado Novo (David et al., 1993, TAIMO, 2010, BAIÔA, 2014).

Esse Estado, apesar de sair do golpe, destacou-se mais em 1930 e se consolidou a partir de 1932 (DAVID et al., 1993) quando, Antônio de Oliveira Salazar, uma figura importante na consolidação do mesmo, assumiu, sob a indicação dos militares, o cargo de Ministro das finanças em 1928 e, em 1932, o cargo de Presidente do Conselho (DAVID et al., 1993, TAIMO, 2010). Assim, Salazar tornou-se o principal ponto de referência numa gestão denominada, inclusive, por “salazarismo”.

Segundo Jamisse Taimo, o Estado Novo é o efeito da crise financeira que justificou o golpe militar e permitiu a ascensão de Salazar porque, durante dois anos da administração dos militares, a crise ainda persistia (TAIMO, 2010). Assim, Salazar

era uma figura importante neste Estado por isso também determinante para a criação do Ensino superior em Moçambique. Todavia, apesar de ser um ponto que parece não ser tão relevante aqui, pensamos ser necessário argumentar que a leitura que fazemos do trabalho de Tese de Taimo parece mostrar uma enorme confusão no que concerne a identificação da data da implementação do Estado Novo.

Por exemplo, segundo o autor, o ano de 1933 é identificado como o ano no qual foi instalado o Estado Novo (TAIMO, 2010). No nosso entender, uma colocação fixa como esta deixa de ver neste acontecimento um processo histórico que começa a partir do golpe militar e se consolida com Salazar como Presidente do Conselho de Ministros. Portanto, impossível, senão difícil, de se determinar rigorosamente um ano específico.

Ademais, a identificação do ano de 1933 como o ano que se instalou o Estado Novo permite apenas a exclusão de eventos tão importantes da década de trinta⁵⁶ como foi o caso do próprio Ato Colonial. Curiosamente, no que se refere a este documento, segundo Taimo, tratar-se-ia de um instrumento criado pelo Estado Novo. Como? Se o Ato Colonial data de 1930 e que a sua institucionalização foi possível, também, pela forte presença de Salazar como um dos assinantes do documento na qualidade de Ministro das Finanças! Este reparo, banal nas aparências, é importante pelo que a nossa reflexão procura expor. Compreender o Ensino superior, principalmente quando nele se pretende pensar nas ciências sociais sob ponto de vista do ensino, e ainda por meio da análise de relações de poder, implica olhar para o final da década de vinte e o início da de 30 com a melhor clareza possível.

De qualquer forma, o Estado Novo é um acontecimento que se consolida com a Presidência de Salazar a partir de 1932, entretanto, que toma a implementação rigorosa do Ato colonial como um dos importantes e basilares instrumentos legais (e políticos) de reforma. Este período histórico parece ser tão pertinente na história de Portugal, logo para as suas coloniais, portanto, para Moçambique, que os autores da História de Moçambique, volume 3, afirmam, e citamos longamente:

A década de 30 representou, de facto, um momento de transição, em que algumas das bases do "nacionalismo económico" português se estabeleceram seguramente em Moçambique. A expressão real do "nacionalismo económico" português manifestou-se no Ato Colonial e na Carta Orgânica do Império Colonial Português de 1930, que desenvolveram

⁵⁶ Os autores da História de Moçambique identificam essa década por como "O reforço do colonialismo" (DAVID et al., 1993).

rigorosamente os princípios já delineados em 1926. Essa legislação marcou o fim da autonomia formal da província de Moçambique, que passou a designar-se "colônia". Concretamente, o 'nacionalismo econômico' centralizou os poderes legislativos e financeiros nas mãos do Ministro das Colônias, e visava colocar Portugal a par das restantes potências colonizadoras, nomeadamente, em termos de capacidade de dominar a exploração dos territórios ultramarinos (DAVID et al., 1993, p. 42)

Entretanto, não analisamos, aqui, a Carta Orgânica do Império Colonial mesmo ciente de que constitui, também, um instrumento central para a política imperial de Portugal. Concentramo-nos no Ato Colonial. De qualquer forma, a partir da citação acima é possível entender que o Estado Novo, com os seus instrumentos legais e políticos, teriam, como defende David et al. (1993), como finalidade consolidar a economia de Portugal e acabar com a crise que acompanhava o país desde a implantação da Primeira República. Porém, reforçando a Colonização e sujeitando as suas colônias ao mando direto da metrópole.

Assim, a partir disso é possível resumir que o Estado Novo, e os instrumentos legais criados no contexto dele (como é o caso, relevante para a nossa reflexão aqui, do Ato Colonial) teriam como finalidade, dentre outras, reforçar a colonização e a exploração dos territórios africanos sob a dominação de Portugal. Nesse contexto, o "Nacionalismo econômico" foi 1) um programa político e (evidentemente) econômico nacionalista; 2) que nasceu com o golpe militar a 28 de maio de 1926, porém, que se consolidou na década de trinta, mais uma vez, com António de Oliveira Salazar; e que 3) é baseado no protecionismo.

Assim, direcionando o nosso foco para as consequências locais destas transformações nas colônias portuguesas, portanto, em Moçambique, há que se referir que o Estado Novo, e o conseqüente Nacionalismo econômico, tomaram forma com a Reforma Ultramarina na qual, para além de sujeitar a administração local das colônias à Metrópole, reforçou a colonização. Logo, reforçou a exploração do campesinato moçambicano (pretos), principalmente na produção de algodão, para alimentar a metrópole.

Na verdade, o Estado Novo teve duas fases e cada uma delas, apesar da complementaridade, deu-se num contexto econômico e político diferente no Ocidente. Na primeira fase, de 1932 a 1968, o Estado se encontrava sob a presidência de António de Oliveira Salazar e a segunda, de 1968 a 1974, com Marcelo Caetano (TAIMO, 2010). Não é a nossa intenção aqui analisar diretamente estas duas fases. Até aqui, não só tentamos explicar o que é o Ato Colonial, como também, para essa

finalidade, procuramos brevemente descrever o contexto no qual foi possível este importante documento. Nos falta então uma segunda questão que nos colocamos acima, nomeadamente o que este documento contém que nos permitiria pensar nos antecedentes históricos da criação da EGUM? Para responder a esta questão vamos analisar o próprio documento com o intuito de não só responder à questão como também reforçar o contexto do documento a partir da análise direta dele.

O Ato Colonial é um documento que reflete, logo a partir do sumário, de um lado um novo regime português que teria como finalidade reformar a constituição política da República instituída em 1911 e, do outro, colonizar efetivamente os territórios africanos, como o de Moçambique, sob domínio português. O próprio documento já apresenta, e delimita, três poderes governamentais que fundamentam o Estado Novo: o Ministério das Finanças, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério das Colônias.

A partir daí garante-se que Portugal se imponha nas suas relações exteriores (principalmente através da Secretaria Portuguesa da Sociedade das Nações), reforce o seu poder nas colônias e, conseqüentemente, melhore as condições financeiras arrasadas pela crise que justificou o golpe de março de 1926. Aliás, o próprio decreto número 18:570, que institucionaliza o Ato colonial, estava encarregue, pela análise que fazemos do documento, ao último, portanto, o Ministério das Colônias. Assim, com este documento, escreve Taimo, “recria-se o Ministério das colônias com a finalidade de manter claro os princípios que ligam a Metrópole e o ultramar” (TAIMO, 2010, p. 58).

Por outro lado, o Ato colonial já apresenta todos os elementos que reforçam este novo “projeto político”. O Artigo 2, do Título I (“Das garantias”), portanto, já estipula que “é da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas”.

A “Função histórica” aí referida diz respeito à época dos “descobrimientos” na qual Portugal reclama o fato de ser o protagonista por isso com o direito histórico de cuidar das populações indígenas nos territórios por ele dominado (TAIMO, 2010). Aliás, de acordo com Taimo (2010), a abertura do primeiro ano acadêmico da EGUM, que ocorreu no dia 08 de novembro de 1963, esse elemento de “descobrimento” (mas também da crença na necessidade de “civilização dos atrasados”) foi ressaltado tanto

pelo então Reitor, o Professor Doutor Veiga Simeão, como pelo Governador Geral, o representante de Lisboa na cerimônia.

Todavia, desenvolvemos melhor esse aspeto no tópico seguinte. O que agora interessa é a ressalva de que o espírito que caracterizou as intervenções na cerimônia de abertura do ano acadêmico da EGUM (Civilização e Direito históricas) já se encontrava, trinta e três anos antes desta cerimônia, pasmado no próprio Ato Colonial. Citamos, ainda no sumário do documento que institucionaliza este instrumento político e legal, uma passagem ilustrativa:

Portugal, diz-se aí, têm a função histórica e essencial de possuir, civilizar e colonizar domínios ultramarinos e de exercer a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente⁵⁷. Denominam-se colônias estes domínios e cada um deles é indivisível, devendo manter a indispensável unidade pela existência de uma só capital e de um só Governo Geral ou de Colônia, contrariando-se a ideia de desmembramento (Ato colonial, 1930, p.1308).

Entretanto, o período histórico de 1930 a 1961, na perspectiva dos autores da História de Moçambique, é considerado como o auge do colonialismo com forte consequência em Moçambique enquanto Província do ultramar do Estado português (DAVID et al., 1993). Então, as duas fases do Estado Novo apresentada por Taimo, seja com Salazar seja com Caetano, refletiam apenas o aprofundamento do poder colonial de Portugal na relação com as outras potências europeias e com as suas colônias.

Aliás, apesar de serem duas fases diferentes, a ideologia dominante era a mesma tanto é que no discurso de tomada de posse de Caetano a ideia e o termo “continuidade” era nele patente (arquivos.rtp.pt). Talvez seja por isso (o aprofundamento do poder colonial nas províncias ultramarinas) que foi com o Ato colonial que os territórios reclamados por Portugal passaram a ser considerados, legalmente, por “Coloniais” formando assim um Império Colonial Português (Ato colonial, Art. 3).

Mas em Moçambique residiam, por razões históricas já grandemente trabalhada pelos historiadores (DAVID et al., 1993) dois grupos diferentes: “Colonos”

⁵⁷ O “Padroado do Oriente” português foi a forma de dominação portuguesa no oriente, pelo direito autoatribuído por Portugal no domínio da sua expansão espiritual pelo oriente. A história deste padroado é de disputas e reconciliação. No Ato Colonial, o Governo “Salarizarista” reforçou o direito e a missão espiritual de Portugal neste seu domínio sobre oriente. Para uma explicação sobre esta temática confere um texto de Manuel Gonçalves Martins disponível aqui file:///C:/Users/cleid/OneDrive/Documents/NeD53_ManuelGon%C3%A7alvesMartins.pdf. Acessado a 20 de março de 2020.

e “colonizados” sejam estes últimos “assimilados” ou “indígenas”⁵⁸. Grupos que se encontravam algumas vezes cooperando e muitas vezes conflitando. Entretanto, estas configurações representacionais, as quais dão visibilidade a situação colonial, tornam a fase colonial muito mais complexa do que a simples identificação das barbáries que a caracterizava (SERRA, 1997).

O aparelho colonial, mesmo até no contexto do Ato Colonial, já havia colocado formas de tratamento para cada um destes grupos e, para além disso, havia construído, por meio deste tratamento, uma imagem que deveria ser de Portugal para o resto do mundo ocidental. Assim, pode-se depreender que, se teoricamente o ensino superior é um bem público (PINHEIRO, 2013), na prática este “público” é selecionado de acordo com o projeto de cada governo e o contexto das relações de poder que o caracteriza.

Nesse sentido, é assim que, para o governo colonial, o ensino superior seria, factualmente, apenas para as elites brancas portuguesas, residentes na província ultramarina de Moçambique (FERNANDES, 2013; LANGA, 2014;). Isto porque, pelo menos de acordo com a perspectiva de Serra (1997), a preocupação maior do Governo Português girava em torno de trabalho, tarefa⁵⁹ e impostos. Mas também a educação. Entretanto, esta, principalmente em relação aos pretos, encontrava-se voltada para a criação, como escreveu Serra citando Mondlane, de uma “mentalidade de servo” e de uma força de trabalho barata e abundante (SERRA, 1997).

Todavia, de acordo com Serra, ao analisar as relações políticas de poder do período colonial (1890-1974), de 1890 a 1944 a gestão do Estado Colonial centrava-se na administração de corpos para o trabalho, de 1945 a 1974 o Governo colonial empenhava-se naquilo, ou caracterizava-se por aquilo que o sociólogo chamou de “gestão de mentalidade através de bens de consumo” (SERRA, 1997, p. 78).

Este interessante quadro do colonialismo português esboçado por Serra nos permite não só colocar a criação dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique numa fase ou num contexto específico do Estado Novo, nomeadamente o período de “transição e ensaio de ‘Gestão das mentalidades’ através de bens de consumo”

⁵⁸ “Assimilados” são figuras que passaram a ser não mais “indígenas” tornando-se, assim, portugueses por cidadania. “Indígenas”, por seu turno, são populações locais dos territórios colonizados que ainda não passaram do processo de “civilização”, é um termo pejorativo, por isso foi modificado legalmente por “autóctones”, porém apenas legalmente (SERRA, 1997).

⁵⁹ Termo usado no período colonial para designar trabalho a jornada (1997).

(SERRA, 1997, p. 91), como também identificar a sua transformação para Universidade de Lourenço Marques nesta mesma fase.

Nesse sentido, parece-nos ser importante descrevê-la e diferenciá-la da anterior. Portanto, procurar elementos que nos permitam relacionar, de forma direta, a EGUM e a sua transformação para a universidade com as dinâmicas políticas vigentes no país caracterizadas pela já referida transformação. O exercício que pretendemos fazer a seguir é mesmo este.

3.2. DOS ESTUDOS GERAIS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE A UNIVERSIDADE DE LOURENÇO MARQUES: UMA DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO CONTEXTO (1962-1974).

Afirmamos que foi ainda no tempo colonial que se institucionaliza a primeira instituição do Ensino superior em Moçambique, porém, nos finais da primeira fase do Estado Novo com António de Oliveira Salazar e transformada em Universidade de Lourenço Marques (ULM) no início da segunda fase com Marcelo Caetano. Na verdade, tanto na primeira como na segunda, o projeto colonial era o mesmo apesar de alguma moderação pelas razões que mais à frente explicaremos.

Por conseguinte, o colonialismo português em Moçambique não foi um acontecimento simples onde se possa resumir apenas à “colonizador” e “colonizado”. Mas que, para além disso, se deve considerar as suas dinâmicas nas suas diferentes fases, subfases e períodos. Dizemos que, de acordo com Carlos Serra, o período de 1890⁶⁰ a 1944 o colonialismo era caracterizado por uma gestão de músculos negros destinados ao trabalho. Porém, mesmo neste período específico em concreto, observou-se realidades caracterizadas por dinâmicas diferentes.

Segundo Serra (1997), até 1930, portanto, antes do Ato colonial, a colonização baseava-se apenas numa ocupação militar em constante transformação intrinsecamente ligada, tanto aos acontecimentos internos de Portugal (a crise financeira e reajustamento econômico por meio de políticas nacionalistas), como aos

⁶⁰ Ou, cá para nós, pode ser até que seja mesmo antes deste ano uma vez que o processo da ocupação geral da Europa no território africano deu-se a partir de 1986 após a conferência de Berlim. Após esta conferência foram tomadas decisões em relação a ocupação europeia nos territórios africanos e em Moçambique traduziu-se na delimitação de fronteiras e ocupação militar, administrativa (posteriormente) e econômica (DAVID et al, 1993).

eventos internacionais como a eclosão da segunda grande guerra na qual Portugal teria que firmar alianças (DAVID et al, 1993, SERRA, 1997, TAIMO, 2010).

Porém, depois de 1944, e no mesmo contexto de extensa legislação colonial a favor da metrópole, a administração colonial passou a ser cada vez mais civil e estatal, no sentido de se encontrar inteiramente sob o domínio do Estado português e se efetivando no território moçambicano. Esta transição de formas de ocupação é que permitiu que se criasse condições de transformação da designação “colônias” para posterior “Províncias ultramarinas” (SERRA, 1997).

Então, foi esta nova forma de administração que vai levar a efetivação do destino dos negros como mão de obra, não mais escrava⁶¹, porém barata, explorada e não escolarizada. Porém, mesmo que a escravatura tenha sido abolida, a sua prática, como se acredita também ser o caso no contexto brasileiro, ainda permaneceria de forma clandestina por Portugal mesmo nos períodos finais a segunda guerra.

Assim, de qualquer forma, o destino dos colonizados era a tarefa e o trabalho. Era, para dizer as coisas cruamente como fazem os historiadores e sociólogos, a necessidade de ver os pretos moçambicanos como “instrumento de trabalho” (SERRA, 1997). A esse respeito Carlos Serra escreve,

Tudo o que se passava em Moçambique gravitava em torno da colonização das energias musculares dos negros, ainda que, como veremos, a situação seja ‘humanizada’ a partir dos anos 60 (Serra, 1997, p. 83).

A “situação humanizada” a partir da década de 60, referida na citação, diz respeito a um conjunto de técnicas de busca de legitimação do poder colonial que, confrontado com a resistência e pressão internacional, apareceria como preocupado com o “indígena”, que o vê como humano e como tal deveria ser tratado (SERRA, 1997). Estamos, na verdade, na fase de transição para uma gestão de mentalidades para a conquista do espírito dos “indígenas” de modo a dominar e persuadir os colonizados (idem).

⁶¹ A escravatura foi abolida legalmente em 1815 e reforçado em 1942 num acordo entre a Grã-Bretanha e Portugal, mas que não imediatamente implementado por este pela sua deficiência econômica que dependia muito desse “negócio” (TAIMO, 2010). De qualquer forma, a partir de 1960, Portugal procurava “humanizar” mais o trabalho do colonizado (SERRA, 1997)

A esse respeito, os investigadores têm colocado a referida “humanização do colonialismo”⁶² numa situação em que Portugal procurava responder tanto a pressão da comunidade internacional na denúncia da forma de gestão portuguesa, como ao Movimento de resistência protagonizada pela FRELIMO que ia se formando no mesmo período (DAVID et al, 1993; SERRA, 1997; TAIMO, 2010). A esse respeito, mais uma vez Carlos Serra comenta, e nós o citamos longamente, da seguinte forma,

A partir de 1944/1946 e, especialmente, dos anos 60, numa altura em que, por um lado, se registrava na comunidade internacional uma crescente hostilidade para com o colonialismo português e, por outro, a FRELIMO aparecia no terreno a partir de 1962, a monitorização corporal modernizou-se consideravelmente, e toda uma panóplia de técnicas legitimadoras foi posta em cena, tendentes a apresentar o colonialismo como um estado natural e redistribuidor, moral e historicamente superior ao que propunham ou que poderiam vir a propor os ‘terroristas’ da FRELIMO (SERRA, 1997, p. 91).

Entretanto, é com este quadro político-ideológico montado pelo colonialismo português que, após a segunda maior guerra europeia (MACAMO, 2016), e principalmente sob a gestão de Marcelo Caetano, o governo colonial colocaria em cena o que Carlos Serra chamou “bens de consumo de efeito imediato”⁶³ (SERRA, 1997, SERRA, 2003): Desde o aumento salarial, passando pela valorização dos régulos⁶⁴, até ao reforço da saúde e educação (SERRA, 1997, TAIMO, 2010).

É, também, nesse contexto que se tem identificado a criação da EGUM em 1962 como resultado deste “constrangimento” do governo português determinado pela pressão na Europa e pelos acontecimentos protagonizados pelos “terroristas” na colônia (TAIMO, 2010; LANGA et al., 2015). Todavia, a criação desta instituição de

⁶² Esta “Humanização” refere-se a diferentes formas que o colonizador adotou para transparecer que a sua ocupação nos territórios africanos por ele dominado era humana considerando os africanos como seres humanos, como diferente e não inferior. Daí a mudança de designações como “indígena” para “Autóctone” etc. (SERRA, 1997)

⁶³ Na verdade, Carlos Serra faz uma distinção entre “Bens de Consumo de efeito retardado” e “Bens de consumo de efeito imediato”. Assim, o primeiro consistiria naquilo que as pessoas não querem imediatamente numa determinada situação cujo fornecimento implicaria insatisfação delas e o descrédito em relação ao poder. Ao passo que a segundo diz respeito ao fornecimento daquilo que as pessoas sentiam imediatamente necessidade. Por exemplo, o vestuário e o alimento seriam mais imediatos que a Educação e a Saúde, e é isso que diferenciou, para usar as palavras do autor, a “Gestão do Estado 1”, portanto, com o colonialismo da “Gestão do Estado 2” sob a dominação da FRELIMO (SERRA, 1997) e permitiu que, algumas pessoas existissem, que olhassem o passado como algo melhor.

⁶⁴ Líderes africanos transformados em líderes locais que passaram a estar, a par com os sipaios (uma espécie de “Polícia colonial”), ao serviço do governo colonial. Isto é, que representam a autoridade local em relação a comunidade colonizada (DAVID et al, 1993; TAIMO, 2010). Com a FRELIMO no poder passou a ser considerado como “Chefes tradicional” (SERRA, 1997).

ensino superior teve, como referido, o intuito formar descendentes de portugueses que passaram a viver em Moçambique (TAIMO, 2010, FERNANDES, 2013).

Por essa razão, é ilusório pensar que a EGUM, mesmo com a sua transformação para ULM, teria como objetivo a formação dos moçambicanos, principalmente pretos da colônia. Pelo contrário, o fim era formar uma elite branca colonial e os seus filhos (TAIMO, 2010, LANGA et al., 2016). Aliás, tanto os discursos de Marcelo Caetano na tomada de posse como os de José Veiga Simão, enfatizam a ideia de que seriam apenas uma nação portuguesa e os que viviam nos territórios portugueses seriam portugueses ou com possibilidade de o serem com a assimilação, pois, tratava-se de uma única nação fruto dos esforços da ocupação portuguesa (Arquivo RTP; SIMÃO, 1969).

Aliás, é por esse motivo que pensamos ser necessário questionar a ideia de Ensino superior, como bem público na medida em que, pelo menos no que diz respeito a Universidade Eduardo Mondlane, é preciso indagar-se até que ponto “um bem público” é público. A própria história desse nível de ensino em Moçambique deixa claro é, pelo menos, uma convicção questionável.

Aliás, o próprio Ato colonial, em 1930, no que diz respeito ao tratamento dos “indígenas”, já apresentava elementos que colocavam os pretos como criaturas a serem civilizadas. O Título II, por exemplo, no artigo 24, considerasse as missões religiosas do ultramar⁶⁵ como instrumentos de civilização que funcionam como instituições de ensino. Porém, o objetivo central destas instituições seria apenas a criação de “assimilados”⁶⁶ (TAIMO, 2010).

Assim, os colonos “acreditavam” que ao procederem de tal forma, estariam contribuindo na missão de fazer da “raça preta” pelo menos homens conscientes da necessidade de trabalho para o progresso da humanidade, tanto para o bem dos próprios pretos como, e, dizemos nós, principalmente para a Nação Portuguesa (ATO COLONIAL, 1930, SERRA, 1997).

⁶⁵ Com o Ato colonial os territórios africanos dominados por Portugal passaram a ser “coloniais”, porém, mais tarde, pelo contexto que aqui analisamos de mudança da relação de Portugal com a sua colônia, passaram a ser consideradas como “províncias”, nesse caso, “Províncias do ultramar português” (DAVID et al, (1993), SERRA, 1997)

⁶⁶ Ou seja, um tipo de seres humanos que, para falar como Carlos Serra, seriam vírgula entre “indígenas” que não poderiam ser, mas “assimilados”, portanto, “civilizados”, portanto, portugueses que eram obrigados a ser, mas que, alguns dos quais, se recusavam. Isso ocorria no processo da efetivação da responsabilidade de Portugal, pela sua convicção baseada “Padroado do Oriente”, para com os “atrasados”.

Mas, a esse respeito, mais uma hipótese é por nós considerada. Assim, para a perspectiva do presente trabalho, tanto a criação de EGUM, em 1962, como a sua transformação, pela sua dinâmica e sucesso (PEDRO, 2008) para a ULM, em 1968, tinham como finalidade expandir e reforçar a dominação colonial portuguesa e garantir, nas palavras do Reitor e um dos idealizadores da EGUM, José Veiga Simão, a expansão da “cultura portuguesa nesta parte do continente negro” (SIMÃO, 1963).

Entretanto, embora Veiga Simão seja considerado como mais tecnocrata e menos político e, para além disso, como um acadêmico e gestor comprometido com a democratização do ensino (PEDRO, 2008), parece ser mais ou menos evidente pensar que, apesar das suas credenciais acadêmicas e de gestão, ele se encontrava, se é que nós devemos nos pronunciar assim, intimamente ligado aos ideais do regime colonial.

Assim, e, para além disso, e a julgar pelos frequentes elogios nos seus discursos, principalmente no discurso de atribuição do título de Doutor a Marcelo Caetano, ele se mostrava aparentemente fiel aos ideais de Salazar e Caetano no que diz respeito ao ensino superior nas províncias ultramarinas gerido e idealizado por ele no contexto do projeto imperial e de exploração dos territórios sob o domínio português.

Nesse contexto, a atribuição do título de Doutor Honoris Causa ao Presidente Caetano pela Universidade de Lourenço Marques, a 18 de abril de 1969 (que o tornou primeiro Doutor da Universidade); e os profundos sentidos de gratidão de Simão no discurso do ato de Atribuição desse título; e a cordialidade na consideração tanto ao então Presidente Marcelo Caetano como a António de Oliveira Salazar⁶⁷ revela, do ponto de vista da nossa hipótese, essa forte ligação entre a Universidade e a Política.

Nesse sentido, procurar saber o grau da autonomia que a Universidade de Lourenço Marques (ULM) teria relativamente ao Estado português (BOURDIEU, 1997) consistiria num importante exercício de compreensão da reprodução da EGUM e da ULM no contexto de um Estado de ideia de nacionalista (DAVID et al., 1993).

⁶⁷ “E, a entrada, no Pátio da Universidade, honram-se Homens que nossos amigos foram e a gratidão nos faz perpetuar. Entre eles, o Amigo de gênio que entendeu fosse essa uma Universidade integral, e a quem nos não ligam laços da política, mas sim do mais profundo afeto - o DOUTOR SALAZAR E, a inaugurar tudo quanta neste momento, em sonho, vislumbramos, orgulhoso da sua e nossa Escola, MARCELO CAETANO, o nosso primeiro Doutor! ...” (SIMÃO, 1969, p. 205)

Por hipótese, tanto a EGUM como a ULM, como campos científicos, não eram instituições de ensino superior relativamente autônomas em relação ao campo político. Pelo contrário, ambas se encontravam profundamente determinadas pelas imposições políticas, por isso, incapazes de fazer imposições.

Segundo Bourdieu (1997), um campo científico, por ser um mundo social, faz imposições e solicitações que são relativamente independentes dos outros campos do mundo social que o envolve. Porém, tudo isso parece depender muito do contexto e das relações de poder que nele se estruturam porque a “relatividade da autonomia” tanto da EGUM como da ULM é questionada pela forte aliança com o Projeto colonial e Imperial de Portugal.

Entretanto, é por essa razão que, no nosso ponto de vista, pode ser verdade que o ensino superior, enquanto um campo científico, principalmente no seu sentido dinâmico, mantém relações complexas com o desenvolvimento econômico dos países (MARTINS, 2012 apud PINHEIRO, 2013). Porém, é preciso considerar que esta é uma característica relativa pois, no seu sentido estático, ela goza de uma relativa autonomia que, dependendo do contexto, muitas vezes não lhe é considerado pelas complexas relações políticas de poder que caracterizam os campos⁶⁸.

Nesse sentido, para o caso da EGUM (ou até da ULM) parece tratar-se mais de uma instituição de ensino que se queria autônoma, porém, encontrava-se profundamente ligada não só à ideologia salazarista que a fundamentava porque fundamentava igualmente o Estado Novo, como também aos esforços de ocupação portuguesa nos territórios africanos e ao cumprimento aparente de uma ideia de civilização aos povos desses mesmos territórios. Alguns reparos nos discursos, ou em alguns trechos dos discursos de Veiga Simão reforça esta possibilidade.

“...a criação de Universidades no Ultramar foi facto de incomensurável transcendência histórica e marca decisiva de uma lúdima e criadora ocupação. Por isso, construir uma verdadeira Universidade em Moçambique é obra que não admite dilação. Vive o País o estado da Guerra total, em duas frentes: uma, em que o lançaram e pela qual rega de sangue a terra quente e bravia da África Portuguesa; outra, que a si próprio se impôs e entende reforçar, na demanda de uma ansiada vida melhor” (SIMÃO, 1969, p. 204).

⁶⁸ Portanto, se esta colocação for válida, pensamos que essa seria o caso da Universidade Eduardo Mondlane no tempo colonial aqui trabalhado.

Assim, a criação da universidade nos territórios colonizados se tornava uma autêntica ocupação na referida “África portuguesa”. José Veiga Simão foi, em 1961, Professor Catedrático da Universidade de Coimbra (Portugal), Doutorado, em 1957, em Física Nuclear na Universidade de Cambridge (PEDRO, 2008). Foi uma figura importantíssima tanto para a consolidação do Estudos Gerais Universitários Moçambicanos como para a sua transformação para a Universidade de Lourenço de Marques por meio do seu esforço na gestão da instituição. Foi o responsável pela criação e desenvolvimento da Instituição durante oito anos, de 1962 a 1970, altura em que assumiu, no dia 15 de janeiro de 1970 a 25 de abril de 1974 (com o golpe militar), a pasta do Ministério da Educação Nacional (PEDRO, 2008; TAIMO, 2010).

Entretanto, a guerra referida na citação não é meramente metafórica. No mesmo ano em que se criava, institucionalmente, a EGUM formava-se, também, a FRELIMO⁶⁹, que aparecia nos discursos dos gestores coloniais (entre eles, Marcelo Caetano no seu primeiro discurso da tomada de posse) como “terroristas” (SERRA, 1997).

Entretanto, um ano depois da abertura oficial do primeiro ano escolar da EGUM (1963), começava a luta armada levada a cabo pelo movimento em busca da libertação do país do jugo colonial. Aqui o contexto do ensino superior parece mudar. O contexto político e, já agora, militar, afeta sobremaneira os discursos dentro do campo científico, principalmente nos gestores da Universidade de Lourenço Marques.

Assim, mais uma vez, a partir da análise do discurso de Simão (Reitor) e de Marcelo Caetano (Presidente do Conselho de Ministros), é possível notar uma mudança na forma de tratamento dos territórios portugueses do ultramar, para o nosso caso aqui, de Moçambique.

Assim, uma primeira impressão que se tem dos discursos é o fato de tomarem, evidentemente, Moçambique como uma província de Portugal na qual, do ponto de vista do campo científico, as lutas levadas pelas Forças Armadas Portuguesas seriam em defesa da soberania e contra os “terroristas”⁷⁰. Este aspeto pode ser ilustrado na seguinte citação do trecho extraído do discurso de Marcelo Caetano com duração de aproximadamente onze minutos e 24 segundos:

⁶⁹ Frente de Libertação de Moçambique.

⁷⁰ Termo usado por Carlos Serra “‘Terroristas’ da FRELIMO” (SERRA, 1997, p.91). Na verdade, uma vez que Portugal via Moçambique como parte integrante da Nação portuguesa, as “lutas de libertação” só são assim vistas pelos próprios colonizados e não pelo governo colonial. Para estes, aquela luta era apenas protagonizada por “terroristas” e “inimigos” da nação portuguesa.

Pensei, particularmente, na necessidade de não descurar um só momento a defesa das províncias ultramarinas, desse ultramar a qual me ligam tantos e tão afetuosos laços e cuja populações tenho presentes no coração (ARQUIVO RTP, DISCURSO DE TOMADA DE POSSE DE MARCELO CAETANO, 03':20")

E prossegue da seguinte forma,

Pensei nas Forças Armadas, que vigiam em todo vasto território português e nalgumas partes deles se batem lutando contra o inimigo insidioso em legítima defesa da vida, da soberania, da segurança e do labor de quantos aí se acolhem à sombra da nossa bandeira (04':07")

É verdade que as citações nos mostram elementos que necessitaríamos de mais elementos e melhores instrumentos de análise. É a expressão “lutando (...) em legítima defesa”, que é exemplo disso, revelaria muito mais do que uma simples expressão. De qualquer forma, estas duas citações apresentam elementos que nos indicam a autoconsideração de Portugal como um território extensivo para além da delimitação no solo do continente europeu.

A expressão “África Portuguesa”, recorrentemente patente nos discursos do Reitor da Universidade de Lourenço Marques, resume tal colocação. Ademais, a luta das forças armadas, pelo menos do ponto de vista bastante hipotético, não são lutas de Portugal contra os outros países europeus (a Segunda Grande Guerra terminou em 1945), mas sim contra o “inimigo insidioso”, porém, pela soberania e pelo labor dos que se encontram no território português na sua extensão ou que se “acolhem à sombra da nossa bandeira”.

Mas a expressão “inimigos insidiosos” não foi pronunciada, defendemos, despropositadamente. Mas sim em referência aos “rebeldes” e “terroristas” da FRELIMO (mas também do MPLA de Angola ou de PAIGC da Guiné Bissau) que surgiriam apresentando-se não só como uma necessidade, mas também como uma proposta melhor do que até então era o Estado Colonial (SERRA, 1997).

Segundo Serra, a transição para uma colonização “mais humanizada” do colonialismo português a partir da década de sessenta, era caracterizada, entre outros, por um Estado que se aparentava mais redistribuidor e por “evacuação formal de termos injuriosos (‘pretos’, ‘indígenas’, selvagens’) em favor de termos estratégicos (‘autóctones’, ‘moçambicanos)”, porém, tudo isso induzido, também, pela” luta armada da FRELIMO” (SERRA, 1997, p.91).

Todavia, esta mudança acabou, como nos referimos, influenciando também o campo científico. Quando se analisa o discurso de José Veiga Simão, principalmente no seu discurso de 1969, nota-se com alguma facilidade a reprodução do discurso político ora vigente. Diferentemente, em certa medida, do discurso referente a abertura da aula inaugural da EGUM em 1963, ou da conferência que proferiu em 1962, o discurso de 1969 tomou as mesmas características do discurso político de Marcelo Caetano, porém ajustado ou adaptado ao campo científico. A saber: Moçambique como uma província portuguesa (apesar das particularidades); moçambicanos como, na verdade, portugueses; A luta da FRELIMO como a luta contra a soberania portuguesa; etc.⁷¹.

Mas a ideia nacionalista e imperial do Reitor da Universidade de Lourenço Marques, a qual fundamenta-se pela consideração de um território e povo Portugueses que não se limitam só em Portugal (no sentido de um “país europeu”), já o acompanha mesmo no início dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique. O seu discurso de abertura do ano escolar já apresentava elementos que enfatizavam a efetivação da ocupação de Portugal mesmo através da introdução de instituições de ensino superior. Nota-se na seguinte citação de um trecho do discurso do Professor Doutor Simão:

Efetivamente, uma universidade atual não deverá limitar-se apenas a formar os técnicos que o país carece e os profissionais capazes de equacionar e resolver os problemas econômicos e sociais do nosso tempo. Tem de formar homens cultos, no nosso caso, homens portugueses ao serviço de Portugal, os quais, pela força dessa cultura, mantenham uma completa independência do espírito e cultivem o amor de verdade e da justiça (SIMÃO, 1963, p. 8)

Todavia, para além da citação acima chamar a atenção para a questão de formação de “homens portugueses”, portanto, sem distinção entre moçambicanos e portugueses, o discurso de 1969 já apresentava uma outra forma de ver Moçambique. Portanto, como província portuguesa, porém, com as suas especificidades:

Nos seus programas de ação impõe-se corresponder a maravilhosa amálgama de etnias que povoam Moçambique — as suas riquezas potenciais e posição geográfica e política, onde confluem civilizações. Por vocação e dever histórico, no vértice de toda a nossa ação, mas não se encontra do que uma atitude generosamente lusíada. E que Moçambique e a dobragem do Cabo e a certeza da chegada à Índia; é o imenso balcão deitado para o índico - estrada da Ásia, da Malásia, da Oceania; e o centro da rosa-dos-ventos de

⁷¹ Uma ilustração desse aspecto pode se ver na citação que fizemos mais para cima (Vide página 52).

todos os povos e todas as culturas — ponto onde convergem o ocidental e o exótico (SIMÃO, 1969, p.205)

Ora, aqui Moçambique aparece como parte de Portugal com as suas particularidades e adversidades. Quando diz “no seu programa de ação” refere-se ao espírito de uma Universidade Portuguesa (principalmente a Universidade de Coimbra), portanto, no território moçambicano. Entretanto, tudo isso mostra, pelo menos por hipótese, a pouca independência da universidade, enquanto um campo científico, em relação às imposições externas principalmente do campo político (BOURDIEU, 1997).

Assim, a Universidade Eduardo Mondlane, no período colonial, seja como Estudos Gerais Universitários Moçambicanos ou, mais tarde, Universidade de Lourenço Marques, estava ligada ao projeto colonial português no contexto do Estado Novo e do Nacionalismo Econômico. Por isso, e mais uma vez hipoteticamente, teria como espírito a consolidação da ocupação portuguesa no território e a formação de uma elite de portugueses, porém com naturalidade moçambicana.

Nesse contexto de dominação colonial, a Universidade Eduardo Mondlane ofertava como ensino principalmente áreas das ciências naturais/exatas e técnicas com a justificativa de responder às necessidades diretas de Portugal. Até 1963, por exemplo, matricularam-se 266 alunos, 131 em ciências pedagógicas, 91 nas diferentes áreas de engenharia, 25 de Medicina, 13 em veterinária e 6 em Agronomia (Simão, 1963)⁷². Todavia, o que nos é permitido imaginar, os únicos cursos das humanas que a ULM ofertava eram a Geografia, a História e a Filologia Românica, oferecidos, como dissemos, parcialmente em Moçambique com continuação na Metrópole (FERNANDES, 2013, MOTA, 2016).

Assim, não se pode falar da existência de curso de graduação em ciências sociais muito menos da sociologia. No tempo da EGUM, o curso mais próximo das humanidades eram as ciências pedagógicas que foi sobrevalorizado talvez com a intenção de garantir a formação qualificada no ensino médio pensando-se num aumento de número qualificado na nova universidade a surgir em Moçambique, nomeadamente a ULM.

⁷² Resta-nos saber, ainda no contexto da nossa agenda de pesquisa, os cursos ofertados na sua totalidade na Universidade Eduardo Mondlane enquanto Universidade de Lourenço Marques.

Nesse contexto, as ciências sociais e humanas, podemos afirmar assim, praticamente não existiam enquanto cursos de formação, bacharelado ou graduação, oferecidos pela Instituição do ensino superior. Evidentemente, não existia, nem materialmente nem em forma de projeto, o ensino de graduação em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane colonial. Isso só se deu na fase seguinte, sobre a qual refletiremos a seguir, na qual se cogitou um projeto de criação de um curso de Sociologia.

3.3. DA UNIVERSIDADE DE LOURENÇO MARQUES A UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE: UMA DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO CONTEXTO (1975-1990/95).

Recapitulando, a Universidade Eduardo Mondlane era a única instituição de ensino superior em Moçambique no tempo colonial e tinha como finalidade formar a elite portuguesa residente em Moçambique e, no mesmo contexto, afirmar-se como instrumento de consolidação da ocupação e a expansão do domínio colonial português.

Segundo Lourenço de Rosário, fundador e primeiro reitor de uma das universidades privadas moçambicanas (a Universidade Politécnica), no contexto do período colonial a UEM teria como espírito orientador, nas suas palavras, “a manutenção do poder sobre os espaços coloniais diante das demais independências africanas, mediante a cooptação das elites” (ROSÁRIO, 2012, p. 90 apud MOTA, 2016, p. 191). É por essa direção que a hipótese que defendemos no tópico anterior procurou seguir.

Todavia, não só por causa disso, mas também pela pressão externa sobre Portugal e a convicção de uma ideia de Nação que não se limitava somente nas delimitações geográficas portuguesas na Europa. Por extensão, a criação da UEM visava responder aos princípios do Estado Novo com o seu, e este é um aspeto importante para o que discutiremos a seguir, Nacionalismo Econômico.

Nesse sentido, e mesmo com a transformação da EGUM em universidade (ULM), esta última se encontrava, igualmente, totalmente dependente de Portugal (Metrópole) a ponto de, mesmo sendo uma universidade portuguesa na província ultramarina de Moçambique, muitos cursos eram ministrados de forma parcialmente nas “colônias” (a parte geral e introdutória) e o restante do curso teria continuidade

nas universidades portuguesas, portanto, no centro-europeu a partir de apreensão de matérias, todas elas, viradas para os problemas e realidades de Portugal (MOTA, 2016, BRITO, 2008).

Mas afirmamos que a ideia de que o aspeto relacionado com a perspectiva de que a UEM tenha sido criado no contexto do Nacionalismo Económico do Estado Novo Português seria um aspeto interessante por uma razão. Na verdade, através da luta armada de libertação do país levada a cabo pela FRELIMO e, para além disso, através da influência da queda do “Estado Novo salazarista” pelo golpe de estado de 25 de Abril de 1974, o país conquistou a independência a 25 de junho de 1975.

Assim, conquistada a independência, e pela euforia da revolução, inaugurou-se em Moçambique um novo tipo de nacionalismo, nomeadamente “Nacionalismo moçambicano” (MOTA, 2016, p.2). Nos encontramos, assim, na fase Revolucionária da história da Universidade Eduardo Mondlane.

Entretanto, com a independência, o setor da educação atravessou um forte “abalo” (ou “crise”), causado pela saída massiva, e compulsória, de Portugueses do território moçambicano. Este abalo justifica-se pelo fato de muitos professores serem portugueses e a educação, como dissemos, estava básica e fundamentalmente virada para Portugal (MOTA, 2016). Por exemplo, entre 1975 e 1978, o número de estudantes decresceu de 2.433 para 740, enquanto os professores moçambicanos eram abaixo de 10 professores (BEVERWIJK 2005, p.102 apud FERNANDES, 2013, p. 13).

Porém, apesar disso, ocorriam na UEM reformas e ajustes de modo a dar a Universidade uma nova dinâmica mesmo antes da intervenção direta do Estado. Portanto, enquanto ainda Universidade de Lourenço Marques. Mencione-se, a título de exemplo, documentos como Portaria 100/75 de 1 de novembro que introduz novas formas de inscrição, frequência e Funcionamento da universidade; o Decreto número 30/75 de 23 de outubro que estabelece a integração do Instituto de Investigação Científica de Moçambique na ULM ou o Decreto 19/75 de 9 de outubro que, entre outras coisas, estabelece a integração do Instituto de Orientação Profissional na estrutura administrativa da universidade.

Aliás, com isso construía-se um alinhamento com Nacionalismo moçambicano. A partir deste contexto, levou-se a cabo medidas de nacionalização de todas “infraestruturas” e “superestruturas” coloniais para o novo governo da FRELIMO, autoproclamado, em 1977, um partido marxista-leninista, centralizador da economia e

da administração e orientado para uma política de Estado virado aos princípios socialistas (SERRA, 1997; TAIMO, 2010; FERNANDES, 2013, LANGA ET AL., 2014, MOTA, 2016).

Porém, tudo isso era acompanhado pela pretensão de se construir uma nova “Nação”, uma nova forma de Estado, um Estado que, segundo Carlos Serra (1997), não mais geriria os corpos para o trabalho, mas, antes, geriria espíritos revolucionários que alimentaria a revolução então desencadeada. Nesse sentido, a FRELIMO, com a Proclamação da Independência, toma medidas políticas que levariam a este propósito.

Desse modo, e conforme decretado em setembro de 1975, nacionaliza-se todas as instituições de ensino e se cria, pela primeira vez, o Ministério da Educação e Cultura que começou a funcionar em 1976 (PIEPIORKA, 2020). No ano seguinte, no seu terceiro congresso, a FRELIMO deixa de ser um movimento de libertação e se declara “partido de vanguarda”, de orientação marxista-leninista, que funda um país de partido único e centralizador (TAIMO, 2010, LANGA, 2014, MOTA, 2016, PIEPIORKA, 2020).

Tudo e todos deveriam estar alinhados com esta posição ideológica e a educação, principalmente a Educação superior, que ainda era caracterizada por uma única Instituição de Ensino Superior (a UEM), desempenharia um grande papel estando obrigada a formar, não só mentes revolucionárias e comprometidas com a edificação do projeto socialista da FRELIMO — pois, tratava-se de uma “Educação para o socialismo” (CROSS, 2011, p. 76 apud PIEPIORKA, 2020, p. 300); como também pessoas que pudessem ser técnicos e cientistas que correspondam às demandas do estado, da economia e da sociedade na sua vertente política, econômica e ideológica (PIEPIORKA, 2020).

Nesse sentido, não admira que o Decreto n.º 19, de 18 de maio de 1976, no que diz respeito às obrigações dos estudantes, estabelece, logo no preâmbulo, que,

Na fase da Reconstrução Nacional em que se encontra o País, toma particular importância a formação de quadros, capazes política e tecnicamente de assegurar um desenvolvimento são e harmonioso das nossas forças produtivas. Ao serem definidos novos rumos na educação e ensino, através de uma ruptura deliberada e consciente com o passado colonial e burguês, a Universidade, parte integrante do sistema educacional no nosso País, deve tomar como ponto de referência básico as tradições e as experiências revolucionárias adquiridas durante a guerra popular de libertação e, identificando-se com os operários e camponeses e representando-os efetivamente, tornar-se uma arma de combate eficaz para

a emancipação econômica e social do nosso país, para a consolidação e fortalecimento do nosso Estado operário-camponês (LANGA ET AL.; 2014, p.33; MOTA, 2016, p.193)

Esta citação resume a fase revolucionária do ensino superior em Moçambique e o papel que era esperado da Universidade de Lourenço Marques ou, melhor, dos estudantes desta Universidade, agora Universidade Eduardo Mondlane, desde maio de 1976. Anunciada, pela primeira vez, pelo Presidente da República Popular de Moçambique, Samora Moisés Machel, no seu discurso na UEM no dia 1 de maio daquele ano, aquando das comemorações do Dia dos Trabalhadores.

Curiosamente, ao que tudo indica, parece que a oficialização (documentação legislativa) desta mudança de designação, vamos adiantar agora, só foi possível na outra fase da história da UEM. Por agora, a oficialização era apenas limitada à Proclamação pelo Governo Central. De qualquer forma, a formação baseada na tradição e nas experiências revolucionárias da guerra seriam, nesse sentido, um dos principais elementos na formação dos estudantes na Universidade e de toda estrutura política e administrativa que a configuraram tanto do ponto de vista de pesquisa quanto do ponto de vista do ensino.

Entretanto, como todas as vertentes da vida das pessoas, as instituições também deveriam estar alinhadas a uma nova política revolucionária da FRELIMO. Agora, a distinção já não é entre “colono” e “colonizado”. Mas, antes, “homens revolucionários” e “homens não revolucionários” ou, se preferirmos, “traidores da revolução” (SERRA, 1997).

Este aspeto parece ser tão evidente que o sociólogo moçambicano Carlos Serra afirmara que, sob ponto de vista da estrutura orgânica, não é que o colonialismo tenha desaparecido, ele apenas foi sobrevalorizado e tomou uma nova forma (SERRA, 1997), com novas configurações sociais, novas crenças, nova interpretação dos fenômenos. Se com o colonialismo “ser moçambicano” significava, inicialmente, ser atrasado e preguiçoso (FEIJÓ, 2014), agora, com o “samorismo”, significa ser naturalmente, porém, historicamente, revolucionário.

Nesse sentido, todas medidas tomadas pelo governo da FRELIMO, pelo menos no primeiro quinquênio da sua governação, condicionaram, pelo menos hipoteticamente, a promulgação, em 1983, do primeiro documento importante para a regulamentação de uma educação superior que se oriente para a proposta política do governo, nomeadamente o *Sistema Nacional de Educação* (SNE).

Criada na base da Lei 4/83, de 23 de março, esta lei determinava os princípios da educação para um momento revolucionário que caracteriza esta fase da história da Universidade Eduardo Mondlane. Logo no artigo primeiro, sobre os princípios gerais, já se denunciavam, ou, melhor, anunciavam esta nova postura política. Apresentamos a alínea *b* deste artigo:

b) A Educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento econômico, social e cultural do país (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 24-(14))

E a alínea *c* do mesmo artigo:

c) A Educação é o instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 24-(14))

E, por último, porém, resumidor das anteriores, a alínea *e*:

A Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na constituição (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 24-(14))

As três citações acima apresentam elementos que demonstram esta submissão da universidade às posições ideológicas e políticas do, vamos provocar assim, “Estado Novo pós-colonial”. Porém, nada do que se encontra aí oficializado difere, no seu fundamento, nem do que se expressa no Discurso de Samora nem do que se encontra apresentado nos discursos de Fernando Ganhão, o primeiro reitor, perdoem-nos pela expressão, da “Universidade revolucionária”.

A ideia da “Educação como reforço do papel dirigente da classe operária”; da “Educação como instrumento de criação do Homem Novo”; ou do “papel do Estado planificador, centralizador e dirigente da educação” dão a entender como o Governo da FRELIMO, concretamente a ideologia defendida, pretendia se impor em todos os setores da sociedade incluindo, até, e principalmente, na Educação, concretamente a superior.

A ideia segundo a qual a apropriação da ciência teria função fundamental, e até exclusiva, de estar ao serviço da Revolução (em vernáculo: ao serviço do “Estado-Partido FRELIMO” e a sua ideologia, por assim dizer), apenas reforça a hipótese de que estamos perante a fase revolucionária do ensino superior em Moçambique. A fase na qual a palavra “Revolução” era imperativa e, ao lado dela, a palavra “Reacionário” e “inimigo da revolução”.

Entretanto, é verdade que a FRELIMO massificou a educação e revolucionou, em termos desta massificação, a Universidade Eduardo Mondlane. Pensar o contrário seria como se quiséssemos “empurrar” os fatos ao nosso favor. A demonstração disso é o “fato” de até 1970, em Moçambique, 98% da população era “naturalmente” das regiões moçambicanas.

Entretanto, até 1975 apenas 1 a 2 por cento dos estudantes da Universidade Eduardo Mondlane eram “naturalmente moçambicanos” no sentido de terem nascido nesta região (PIEPIORKA, 2020). Todavia, com a independência, e pelos esforços do governo, o número de moçambicanos na universidade, como nos referimos, aumentou consideravelmente. Mas tratava-se, e é esse o nosso ponto, de uma educação que caminhava no sentido de se alinhar a ideologia do Estado, portanto, do Partido, portanto, da FRELIMO.

Nesse contexto, na década de 80, são criadas mais duas faculdades na UEM: uma exclusivamente virada para o novo estado marxista-leninista e a outra destinada à qualificação explícita de alunos de formação camponesa-operária (PIEPIORKA, 2020). O exemplo desta última é Faculdade dos Antigos Combatentes e Trabalhadores da Vanguarda (FACOTRAV), criada, em 1983, e que esteve encarregada de formar ex-combatentes da FRELIMO e trabalhadores experientes que não tinham qualificações para entrar numa universidade (PIEPIORKA, 2020).

Entretanto, tudo isso era acompanhado e enfatizado pelos discursos do Presidente Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique, principalmente aquando da sua visita, pela primeira vez em 1976, à Universidade de Lourenço Marques (TAIMO, 2010) fazendo do socialismo, mas também de uma perspectiva marxista de produção de conhecimento na universidade, um elemento importante na consolidação deste “novo Estado novo”, por assim dizer.

Para além disso, e numa outra linha interpretativa, a nova ordem ideológica seria o exemplo de uma ruptura total com o “capitalismo colonial” (MACHEL, 1976). Isso parece ser tão verdade que Langa (2014) considerou a morte de Samora como

o ato simbólico do fim desta fase revolucionária do ensino superior. Porém, este é um aspeto que vamos desenvolver um pouco mais para frente.

Por agora, parece ser necessário desenvolver um outro lado deste problema. A saber: como é que esta nova fase política e económica refletia na Universidade Eduardo Mondlane e como era a situação do ensino das ciências sociais nesse nível ensino? Construámos, a seguir, algumas linhas de possibilidades.

A nossa hipótese sugere que, tanto no período colonial quanto no período revolucionário, aqui e agora em análise, a universidade esteve sempre incrustada ao poder político chamando, mais uma vez, tanto com Salazar e Caetano como com Machel, a necessidade de reflexão sobre a autonomia da universidade, portanto, do campo científico, em relação ao poder ora em vigor. Portanto, campo político. As próprias intervenções do reitor da “pós independente da Universidade Eduardo Mondlane”, Fernando Ganhão, o primeiro reitor da “UEM pós-colonial”, nos demonstram a possibilidade de uma relativa falta de autonomia da universidade.

Aliás, o presidente Samora Machel, na cerimônia de abertura simbólica da Universidade Eduardo Mondlane em 1976, onde era homenageado Eduardo Mondlane, o primeiro presidente da FRELIMO, morto em 1969, deixou bem claro a sua visão de autonomia da Universidade.

Assim, diferentemente do que hoje pensam académicas como Maria Paula Meneses ou Teresa Cruz e Silva sobre a ideia de autonomia das universidades estar em causa com o Neoliberalismo, a verdade parece ser que mesmo no período Revolucionário, esta autonomia era oficialmente negada ou, senão, dependente da “boa vontade” e da “crença” das lideranças políticas da época, no geral, mas de Samora em concreto.

A esse respeito, uma passagem do discurso do primeiro presidente de Moçambique nos ajuda a ter alguma ilustração:

Ao nível da universidade, pois, podemos ter a tendência de perder a nossa experiência, de considerar que a experiência acumulada, sendo válida para os setores ‘democratizados’ é inaplicável ao nível que são mais complexos. Tal lógica conduziria a universidade a procurar, por si própria, a sua via revolucionária. [continua...] “É preciso chamar atenção para o erro desta tendência e recordar que ela é uma sequela de falso conceito de autonomia com que a burguesia envolveu a universidade (MACHEL, 1976, p. 17)

O que aqui encontramos é uma construção lógica que possa justificar a necessidade de a Universidade, esta nova universidade, estar intimamente

relacionada, aliás, talvez, submissa às ordens do “poder revolucionário”. A Revolução estaria, teria que estar umbilicalmente ligada à universidade e, esta, ao Partido Único mais ou menos como ocorria, nos seus fundamentos, com a EGUM ou ULM.

Na verdade, como nos recordou Serra (1997), o “uno” teria que abarcar tudo, incluindo a produção científica em ciências sócias e, conseqüentemente, o ensino destas neste nível de ensino. Assim, para Samora, “uma universidade autônoma é uma universidade divorciada da realidade revolucionária. Uma universidade separada do povo é um bastião da ideologia burguesa e contra-revolucionária” (MACHEL, 1976, p. 17).

Assim, a universidade seria, então, uma universidade nova, que surgiu ou, aliás, que deve ou devia surgir a partir da experiência de luta, da guerra do povo. Nesta universidade, entretanto, a ciência que dela seria produzida deveria ser uma ciência não mais burguesa, mas proletária. Uma ciência que, enfim, refletiria a experiência da guerra, portanto, tal como o marxismo-leninismo que se assumiria como consequência da mesma experiência.

Nesse sentido, não admiraria que esta crença numa universidade radicalmente oposta à da colonial, teria que estar em consonância com toda história contada a partir de uma “problemática teleológica” (MACAMO, 2012). A Universidade Eduardo Mondlane, no discurso de Samora, apareceria como consequência direta da luta de libertação (MACHEL, 1976). Enquanto, pelo contrário, e como já demonstramos no presente trabalho, esta relação luta é apenas parcial porque a criação da UEM era também determinada pela necessidade imperial de Portugal e pelas pressões externas a este.

Mas, de qualquer forma, a noção do papel de uma “universidade revolucionária” a serviço da revolução, era corroborada, pelo menos no que diz respeito a ideia de orientação ideológica pela experiência da luta, também pela gestão da UEM. Assim, em agosto de 1982, Fernando Ganhão, referindo-se às ciências sociais na sua Comunicação Inaugural da Reunião dos Peritos sobre os Problemas na Formação em Ciências Sociais na África Austral, organizado pela UNESCO e pelo CEA, mostrou elementos que nos levaria a pensar nessa possibilidade:

No que respeita ao papel das universidades e das suas Ciências sociais, não pretendo dar conselho ou apresentar como modelo a nossa forma de encarar as questões e resolver problemas. Tentamos apenas encontrar solução de trabalho nas condições prevalentes do nosso país, e situar-nos no contexto das nossas próprias condições, atuar em conformidade com as nossas

necessidades, os nossos objetivos e a nossa linha política (GANHÃO, 1982, p. 12)

Entretanto, alguns elementos da citação nos mostram, hipoteticamente, que muito do que a Universidade Eduardo Mondlane teria como princípio não diferia dos princípios apresentados nos documentos oficiais ou, já agora, nos discursos políticos da liderança política de Moçambique neste contexto de calor da revolução, principalmente no discurso de Samora Machel, figura central neste período (SERRA, 1997, DARCH e HEDGES, 2018).

Fernando Ganhão aponta que a forma como se gere a UEM não só se articulava com as condições sociais e econômicas consequentes da colonização e da ruptura em relação a esta (PIEPIORKA, 2020) como também se articula com os objetivos e linhas políticas adotadas pelo Governo da FRELIMO referente à educação, no geral, e à Educação superior em particular: “Uma educação para o socialismo”, como apontamos lá mais para cima.

É nesse sentido que, na mesma comunicação, Ganhão afirmara que, numa universidade moçambicana, deveria ser eliminada qualquer distinção entre Ciências sociais e marxismo. Assim, o ensino daquelas, portanto, deveria ter uma identidade, não só com uma prática pedagógica diferente, mas também com uma abordagem igualmente diferente.

Esta abordagem, a rigor, teria que estar, deveria estar alinhada com a linha ideológica da FREIMO. O que se depreende é que o que se pretendia era o “uno” (SERRA, 1997), portanto, o socialismo. Todavia, de qualquer forma, a universidade estava ao serviço do Estado. Era, de acordo com a Lei do Sistema nacional de Educação número 4/83, regido e planificado pelo Estado. Este que era, já dissemos, mas repetimos, centralizador e com profunda falta de simpatia em relação a qualquer ideia de pluralidade de opinião⁷³.

Todavia, apesar de tudo, o contexto para o ensino das ciências sociais estava mais estruturado a partir desta fase. Se no período colonial o ensino das ciências sociais resumia-se em História, Geografia portuguesa e uma Filologia romântica, agora, no período revolucionário, segundo Carlos Fernandes (2013), ele permaneceu relativamente o mesmo, tendo o curso de graduação em História sido criado somente

⁷³ Procuramos ao máximo controlar os nossos juízos de valor, as nossas crenças, os nossos palpites. Este trabalho é, na verdade, uma proposta de teste do nosso palpite. Entretanto, tais colocações já há muito se escreve e pouco se fala. Mas a história nos persegue, com chicotes e tudo.

em 1989 e os cursos de graduação em Sociologia, Antropologia e Ciência Política aparecendo, pelo menos no que diz respeito ao curso de graduação em Sociologia, como um projeto falhado neste tempo revolucionário porém, materializando-se mais tarde numa outra fase do ensino superior⁷⁴.

Mas o falhanço da criação de um curso de em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane, ainda no contexto logo após a independência — as aulas na UEM iniciaram em 1976 (FERNADES, 2013) — tem sido “justificado” (mas, na nossa opinião, não “explicado”) pela falta de estudantes e/logo pela falta de condições econômico-financeiras para tal. Este aspeto foi ressaltado pelo sociólogo Luís de Brito numa das suas intervenções referente a questão da ideia de criação da UFICS. E citámo-lo longamente:

Lá para 78, penso, houve uma tentativa de criar um curso de Sociologia. Na altura, o reitor Fernando Ganhão pediu a um professor, que era o Adolfo Casal, para preparar uma proposta de currículo para um curso de Sociologia. O que chegou a ser feito. A proposta chegou a ser elaborada, mas, que eu saiba, não chegou sequer a ser discutida. Porque como havia muito poucos estudantes nos cursos universitários, praticamente a Faculdade de Letras ficou fechada e passaram, portanto, só a lecionar cursos de formação de professores durante alguns anos e os cursos de bacharelado fecharam. Então, por um lado, se queria abrir um curso de Sociologia, mas, por outro lado, não havia um potencial de estudantes para frequentar, portanto, aquilo ficou parado e acabou ficando esquecido. (BRITO, 2008, p.6)

Assim, a falta de estudantes, condicionada por um contexto de falta de recursos sociais e econômicos herdada do período colonial, que aparecem como elementos que se constituem como “antecedentes mais remotos” da criação da UFICS (BRITO, 2008, p. 6), aparece como sendo a justificativa.

Todavia, considerando o modelo de análise que aqui tomamos, isto é, considerando o contexto dos acontecimentos, não só as condições sociais (falta de estudantes) e econômicos e financeiros (o país estava, tanto financeiramente como economicamente, numa condição de vulnerabilidade que teve o seu auge na crise de 1983), determinaram a não implementação dos cursos de sociologia (ou Antropologia e Ciência Política) como também a pouca abertura que caracterizou uma política e uma economia centralizadas nas mãos da FRELIMO como partido único.

A expressão “que eu saiba, não chegou sequer a ser discutida”, antes mesmo da justificação a seguir “porque...”, nos leva a pensar nessa hipótese. Ademais, como

⁷⁴ Voltaremos a esta discussão lá mais adiante.

observou Carlos Fernandes (2013), nos primeiros dois anos da fase revolucionária da UEM, o ensino das ciências sociais nesta universidade era relativamente os mesmos do que se ensinava na fase colonial a qual, pelo menos no que diz respeito a estrutura sociopolítica do período da revolução, praticamente pouco diferia, segundo Serra (1997), da do período revolucionário.

Entretanto, de qualquer forma, como ressaltou Fernandes (2013), a ideia de criação de um curso de sociologia, entre outras ciências sociais, teria que esperar mais vinte anos, portanto, agora como UFICS, num outro contexto específico da história do ensino superior caracterizado por uma abertura à pluralidade política e por uma economia do mercado.

Portanto, uma fase não mais colonial, não mais revolucionária, mas, delimitamos aqui, neoliberal. Entretanto, é esta fase que nos propusemos a analisar na secção seguinte. O exercício a ser feito será o mesmo que até agora tentamos fazer em relação às outras duas fases anteriores. Uma articulação do ensino de graduação em sociologia, no contexto do ensino das ciências sociais no contexto geral do ensino superior que estrutura aquilo que chamamos fase neoliberal. Mas, antes, precisamos de refletir sobre o contexto de transformação ou, melhor, de transição do contexto revolucionário ao contexto neoliberal da Universidade Eduardo Mondlane.

3.4. DA REVOLUÇÃO À NEOLIBERALIZAÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA: O CONTEXTO DA CRIAÇÃO DA UFICS.

Como afirmamos aquando da nossa discussão anterior sobre o conceito de relações de poder, estas relações pressupõem, por assim, uma correlação entre ação e reação. Ou seja, ela pressupõe não só a colonização, a revolução ou o neoliberalismo, mas também as suas contrapartes: a resistência. No que diz respeito ao ensino superior em Moçambique, mas a Universidade Eduardo Mondlane em concreto, elas se encontram, como defendemos aqui, intrinsecamente articulados com a história política, econômica e social do próprio país. Nós nos focamos nas duas primeiras.

O nosso exercício neste tópico é de descrever a transição da fase revolucionária da Universidade Eduardo Mondlane para a fase neoliberal. O motivo pelo qual decidimos reservar uma discussão em um tópico específico se cinge ao fato de ser exatamente no contexto neoliberal que é e foi possível a institucionalização do

ensino do curso de licenciatura em Sociologia, em particular, e, no geral, das ciências sociais na UEM no sentido de constituição de uma instituição específica, e orgânica, ou uma “unidade de ensino”, para tal: a Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS).

Segundo Serra (1997), as relações de poder colonial e revolucionário possuem uma característica comum no momento terminal do seu domínio quando confrontados com a resistência. É assim que, no primeiro caso, a resistência da FRELIMO, enquanto um movimento de libertação, fez, entre outros fatores, com que o Governo colonial português tomasse medidas “mais humanas” e uma predisposição de fornecimento de bens consumo na medida em que ia tomando espaço o que Serra chamou “Frelimização do social” (SERRA, 1997, p. 93), delimitado entre 1962-1974⁷⁵.

Ao passo que, no segundo caso, as “relações de poder revolucionárias”, por assim dizer, confrontadas com a resistência, mas também de carência generalizada, fez com que o carisma do líder “herói da guerra” fosse se diluindo abrindo espaço, quase em sintonia, para uma “renamização do social” (SERRA, 1997, p. 111). Este caracterizava, no entanto, a complexa situação da “sociedade Moçambique”⁷⁶ tomada pelo “terror multifacético” das relações de violência (p.112).

Por conseguinte, a partir deste contexto de terror e de carência, a história do país muda de perspectiva revolucionária para uma direção mais para o mercado. Para o que definimos, aqui, como neoliberalismo⁷⁷. Um dos principais indícios deste acontecimento foi a visita, inédita, em 1985, do presidente Samora Machel aos Estados Unidos da América para um encontro com o então presidente Ronald Reagan, a quem considera como “meu amigo Reagan”

Neste encontro se discutiu, pela interpretação do discurso oficial de Samora Machel ao fim do encontro⁷⁸, sobre a questão do Apartheid da África do Sul e das

⁷⁵ Ou seja, a possibilidade de “libertação do povo”, seja esta possibilidade uma crença ou uma necessidade e uma luta.

⁷⁶ Sociologicamente falando, as colocações de grandezas, como “Sociedade moçambicana”, procuram por ordenações categóricas que nos permitem, muitas vezes, a perdermos de vista as pessoas – com elas, muitas as árvores acabam se perdendo na floresta. Em todo o caso, ao nos referirmos à “sociedade moçambicana” temos em mente uma complexa relação social entre os indivíduos. É esta a linha de Carlos Serra e Elísio Macamo.

⁷⁷ Segundo Macamo, integrante da banca examinadora, e aquando da sua avaliação ao trabalho como examinador externo, chamou atenção à possibilidade de não se tratar exatamente do neoliberalismo. Nas investigações futuras pretendemos definir e aprofundar melhor este aspecto. Por agora, e pelas razões que nos parecem claras, tipificamos como neoliberal enquanto discurso, este enquanto prática. Portanto, enquanto um contexto específico de prática social.

⁷⁸ Para ver a reportagem desta inédita visita confere <https://youtu.be/fe8eRckDOQE>. A ideia do carácter simbólico da expressão “Meu amigo, Reagan”, e a possibilidade desta mudança revelada por ela,

potencialidades do país para o desenvolvimento. Todavia, para os nossos propósitos, este evento só nos é relevante pelos seus propósitos. Na verdade, Moçambique havia saído de uma profunda crise econômica e social, encontrava-se numa devastadora guerra entre a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) e as Forças Governamentais e a fome era caótica e devastadora (SERRA, 2003, TAIMO, 2010).

Nesse sentido, o país, aliás, o governo, era obrigado a transformar a sua economia e sua política de uma perspectiva centralizadora para uma perspectiva mais de mercado, mais voltada para a pluralidade e para um contexto mais global e capitalista possibilitando, desse modo, a emergência de sectores privados e a valorização destes (TAIMO, 2010).

Assim, sob ponto de vista econômico e político, chamou-se este período de Neoliberalismo (DE AMARAL, 2019). Segundo Achile Mbembe (2013), como afirmamos antes, o neoliberalismo pode ser entendido num sentido de dominação de silício no qual os homens são transformados em grandezas e algoritmos. Assim, a pobreza, o “bem-estar” ou, o que é a expressão mais comum neste contexto, o “desenvolvimento” (MACAMO, 2008; MACAMO, 2016), são mais mostrados por meio de números, de tabelas, de códigos do que pela qualidade “em si”⁷⁹.

Nesse sentido, Carlos Serra acaba por dar ao neoliberalismo, entendido quase como um ser personificado, e associado a calamidades naturais e à guerra, a causa de muitos dos problemas do país principalmente a partir de 1990 quando Moçambique adotou uma nova constituição da República orientado para a pluralidade e para o mercado neoliberal.

Na verdade, se a morte de Samora Machel, em 1986, constituiu, como já fizemos menção, o fim simbólico da fase revolucionária do ensino superior, a adoção, em 1990, de uma nova constituição, constitui-se como um decisivo marco institucional e oficial que confirma o novo contexto. A referida constituição, logo no seu preâmbulo, já chama atenção para a nova fase,

Conquistada a Independência Nacional em 25 de junho de 1975, devolveram-se ao povo moçambicano os direitos e as liberdades fundamentais. A Constituição de 1990 introduziu o Estado de Direito Democrático, alicerçado

tivemos com a aula da disciplina de Tópicos Especiais de Estudos Africanos ofertada no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades e ministrada pelo professor Carlos Subuhana.

⁷⁹ Por exemplo, a pobreza, nesse caso, perde-se nas relações sociais cotidianas das pessoas para se transformar, por exemplo, em um índice (SERRA, 2003).

na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo, lançando os parâmetros estruturais da modernização, contribuindo de forma decisiva para a instauração de um clima democrático que levou o país à realização das primeiras eleições multipartidárias. A presente Constituição reafirma, desenvolve e aprofunda os princípios fundamentais do Estado moçambicano, consagra o carácter soberano do Estado de Direito Democrático, baseado no pluralismo de expressão, organização partidária e no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos. (MOÇAMBIQUE, 1990).

Este enredo histórico que parte da devolução dos direitos e das liberdades ao “povo” e vai até a introdução do Estado de Direito Democrático, aponta apenas para uma mudança de perspectiva política e econômica como consequência, direta ou indireta, em menor ou maior grau, da guerra civil, das micro resistências ao poder e da forte pressão e intervenção da comunidade internacional coma a forte influência, e este é um elemento importante para o que defenderemos na secção seguinte, dos Estados Unidos de América (TAIMO, 2010, CONCEIÇÃO, 2015).

A ideia de os princípios da nova República, agora República de Moçambique e não mais República Popular como era na fase revolucionária, basearem-se “nas forças do mercado” ou na “coexistência do sector público, do sector privado e do sector cooperativo e social”, pasmados, respectivamente, nas alíneas *b* e *c* do artigo 97, revelam apenas uma nova fase, agora, para usar a expressão de Serra (1997), com novas configurações representacionais.

Neste primeiro impulso, podemos até notar alguma mescla entre o revolucionário e o neoliberal coisa que, em nossa perspectiva, parece ter desaparecido após a revisão deste documento. Em contrapartida, a Constituição de 2004, como se mostra logo no preâmbulo, veio apenas reforçar, reafirmar e aprofundar os valores e os princípios do Estado de Direito Democrático e definir o novo contexto.

Na verdade, ela procurou ser mais clara no que diz respeito à consolidação de novos princípios de gestão do estado, daí a modificação em termos de estrutura e organização documental. Por exemplo, no que diz respeito a Educação no Geral e, em particular, o Ensino superior, enquanto na constituição de 1990 a primeira (a educação no geral) estava apenas difusa, na constituição de 2004, em contrapartida, ela se encontra especificamente definida e tipificada como “Direito à Educação” (artigo 88) e especificada a partir do artigo 118 (“Educação”).

Por outro lado, no que diz respeito ao Ensino superior, praticamente nada foi mudado estando ainda instituídos, tanto na constituição de 1990 quanto de 2004, no artigo 114 e definidos em quatro pontos, nomeadamente:

1. O acesso às instituições públicas do ensino superior deve garantir a igualdade e equidade de oportunidades e a democratização do ensino, tendo em conta as Necessidades em quadros qualificados e elevação do nível educativo e científico no país.
2. As instituições públicas do ensino superior são pessoas coletivas de direito público, têm personalidade jurídica e gozam de autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino, nos termos da lei.
3. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo, nos termos da lei. (MOAÇMBIQUE, 1990, 2004)

Evidentemente que tudo isso difere do período da Revolução. De fato, sendo um Estado que ainda estava nascendo em 1975, compreende-se a não existência, a esta altura, de um tópico sobre Educação superior em particular e sobre a Educação no geral. Na altura, esta aparecia apenas como um direito e um dever, junto a ela, o trabalho (Constituição da República Popular de Moçambique, art. 28).

Todavia, o contexto político e econômico era característico: “O Estado promove a planificação da economia” (Art. 9); “Na República Popular de Moçambique o sector econômico do Estado é o elemento dirigente e impulsionador da economia nacional” (Art. 10), etc. Não que a “propriedade privada” estava evacuada da Constituição de 1975. Ela se encontrava estabelecida nos artigos 12 e 13, mas que a sua existência dependia das definições do Estado, este funcionando como fiscal, patrono e regulador⁸⁰.

Portanto, expressões como “pluralidade”, “pluralismo de opinião”, “liberdades fundamentais” são partes de uma perspectiva de gestão de Estado mais virada para o mercado e, por assim dizer, a “desplanificação”. É uma fase de fundamento Neoliberal. Aqui, como dissemos, instituições como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) tornam-se entidades centrais no apoio, financiamento, fiscalização e orientação da gestão do Estado Moçambicano.

Aliás, o BM, criado em 1844, ao final da segunda grande guerra é, na verdade, uma instituição que se quer dominante em diferentes vertentes e sectores estatais. Segundo Pereira (2010), ele se apresenta como um ator político, intelectual e financeiro. Assim, trata-se de um Banco que se interfere nas políticas governamentais dos “Estados-clientes”, vende projetos financiáveis para estes e, por fim, financia os mesmos em forma de empréstimos (idem).

⁸⁰ Portanto, mais ou menos como viria a ocorrer com as instituições como Banco Mundial no período neoliberal seguinte.

Todavia, o BM entrou em operação apenas dois anos mais tarde, em 1846, um ano depois do fim da guerra. Na verdade, ele surgiu como um braço do tesouro norte-americano (PEREIRA, 2010) e, a partir dos finais da década de sessenta, sob a gestão de Robert McNamara, o Banco passou a tomar proporções mais imperial expandido o seu nível de influência para diferentes países num sentido de Sistemas de Relações Internacionais (idem).

Para o caso de Moçambique, e a partir da análise que fazemos da tabela a seguir, desde a sua criação até a primeira metade da década de oitenta, este país não fazia parte do rolo de influência, direta ou indireta, do Banco pela política interna de Moçambique que se propunha, no seu fundamento, e por base da institucionalização de uma “Universidade Nova” que se deseja ser a UEM, ser caracterizada pela “extirpação” da sociedade velha. Portanto, capitalista colonial (MACHEL, 1976).

TABELA 1 — Empréstimos do Banco Mundial de 1961-1982 em Milhões de Dólares.

Faixa de Renda	Anos 1961-69			Anos 1969-82		
	Países	Nº de Clientes	Total	Países	Nº de Clientes	Total
Total		93	9.436		114	90.421
Renda alta	Japão, Taiwan, Espanha, Finlândia, Nova Zelândia, Austrália, Itália, Cingapura, Israel, África do Sul, Dinamarca, Noruega, Islândia, Irlanda, Grécia e Áustria	16	1.659	Bahamas, Chipre, Finlândia, Grécia, Islândia, Irlanda, Israel, Nova Zelândia, Cingapura, Espanha e Taiwan	11	1.581
Renda média	Afeganistão, Argentina, Argélia, Bolívia, Botsuana, Brasil, Camarões, Chile, Chipre, Colômbia, Congo, Costa do Marfm, Costa Rica, Coreia do Sul, El Salvador, Equador, Filipinas, Gabão, Guatemala, Irã, Iraque,	43	4.467	Argélia, Argentina, Barbados, Bolívia, Bósnia-Herzegovina, Botsuana, Brasil, Camarões, Chile, Colômbia, Congo, Costa Rica, Croácia, Djibuti, Dominica, República	55	54.747

	Iugoslávia, Jamaica, Jordânia, Malásia, Malta, Marrocos, Maurício, México, Panamá, Papua Nova- Guiné, Paraguai, Peru, Portugal, Senegal, Síria, Suazilândia, Tailândia, Trinidad e Tobago, Tunísia, Turquia, Uruguai e Venezuela			Dominicana, Equador, El Salvador, Fiji, Gabão, Guatemala, Indonésia, Irã, Iraque, Jamaica, Jordânia, Coreia do Sul, Líbano, Macedônia, Malásia, Maldivas, Maurício, México, Marrocos, Omã, Panamá, Papua Nova Guiné, Paraguai, Peru, Filipinas, Portugal, Romênia, Senegal, Eslovênia, Ilhas Salomão, Suazilândia, Síria, Tailândia, Trinidad e Tobago, Tunísia, Turquia, Uruguai, Venezuela, Samoa Oeste e Iugoslávia.		
--	---	--	--	---	--	--

Renda baixa	Benin, Burquina Fasso, Chade, Etiópia, Gana, Guiana, Guiné, Haiti, Honduras, Índia, Indonésia, Lesoto, Libéria, Madagascar, Maláui, Mali, Mauritânia, Nicarágua, Níger, Nigéria, Paquistão, Quênia, República Central Africana, Serra Leoa, Somália, Sri Lanka, Sudão, Tanzânia, Togo, Uganda, Zaire, Zâmbia e Zimbábue	34	3.309	Afeganistão, Bangladesh, Benin, Burquina Fasso, Burundi, República Central Africana, Chade, China, Comores, Costa do Marfim, Egito, Guiné Equatorial, Etiópia, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiana, Haiti, Honduras, Índia, Quênia, Laos, Lesoto, Libéria, Madagascar, Maláui, Mali, Mauritânia, Myanmar, Nepal, Nicarágua, Níger, Nigéria, Paquistão, Ruanda, Serra Leoa, Somália, Sri Lanka, Sudão, Tanzânia, Togo, Uganda, Vietnã, Iêmen, Zaire, Zâmbia e Zimbábue	48	34.093
-------------	---	----	-------	---	----	--------

Fonte: Kapur et al., 1997, p. 140 e 234 apud Pereira, 2010, p. 263

Nota-se, a partir do quadro, a ausência de Moçambique no rolo de influências do Banco Mundial no período de 1962 a 1982 e a explicação está, para usar uma expressão de Carlos Serra, na própria metamorfose do tipo de “Gestão do Estado 2” da sociologia política em Moçambique, portanto, “frelimiano/samoriano”.

Nesse sentido, do ponto de vista de Cahen (2006 apud CONCEIÇÃO, 2015), esta metamorfose sustentar-se-ia pela ideia segundo a qual entre 1962 e 1969 a FRELIMO, gestora do Estado pós independência, era nacionalista e, de 1968 a 1969 tornou-se nacionalista revolucionária e entre 1975-1977 transformou-se em um partido marxista-leninista e, finalmente, em 1989, aquando do V congresso do partido, fez-se Nacional liberal.

Entretanto, apesar de poder advir daí uma discussão mais interessante, este não é um aspecto necessariamente fulcral para a nossa reflexão aqui na medida em

que, pela delimitação historiográfica já aqui proposta, apenas dificultaria, em termos de caminhos ou de procedimento, uma forma concreta de situar o ensino superior na história de Moçambique. De qualquer forma, para os nossos propósitos, o mais importante a considerar é o fato de que de 1975 a, aproximadamente, 1982-3 Moçambique ainda se encontrava no “calor da revolução”.

A crença na necessidade de se construir um Moçambique socialista, de economia planificada, imaginada como justificada pela crença num determinismo histórico teleológico, era ainda profunda. Todavia, confrontado pelos acontecimentos reais do país (guerra, fome, crise etc.), o Governo viu-se na necessidade de abertura de perspectiva enveredando, desse modo, em medidas como a firmação de um acordo com o Governo Sul-africano (“Acordo de Nkomati”⁸¹) em 1984 e, no mesmo ano, junta-se ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e assina convenções que jamais se desejaria, pelo menos, no contexto do “calor da revolução”.

Na verdade, esta situação de “gestão samoriana”, por assim dizer, caracterizada pelo que Serra (1997) denominou por “rotinização do carisma de Samora”, confrontada, não só pela resistência, mas também por todo infortúnio da Natureza (por exemplo, calamidades naturais), da economia (por exemplo, recessão econômica) e da política (por exemplo, guerra civil ou “guerra dos dezesseis anos”, para falar de forma neutra) consolidado pela morte de Samora Machel em 1986 e pela virada “definitiva”, em 1989 (tomamos aqui as decisões saídas do V Congresso da FRELIMO), para uma economia de mercado é justificada, segundo Joaquim Chissano, primeiro presidente de “Moçambique Neoliberal” (CASTIANO, 2018), pelo fato de, em suas palavras, aquela questão do marxismo começar “a trazer problemas a FRELIMO” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 64)⁸².

Nesse contexto, e por meio da Lei nº 1/93, de 24 de junho (Lei do Ensino Superior, que regula o Ensino Superior Público e Privado), foi aberto o mercado de Ensino Superior permitindo o surgimento de instituições privadas de ensino como consequência da massificação do ensino em Moçambique e de uma política de matriz neoliberal que, desde 1989, instituiu-se no país (TAIMO, 2010, CONCEIÇÃO, 2013).

⁸¹ Assinado pelo então governo de Moçambique, liderado pelo então Presidente da República Popular de Moçambique, Samora Machel, e pelo então Presidente da África do Sul, Pieter Willem Botha com intenção principal de pôr termo a guerra civil em Moçambique (o chamado também “Acordo da Boa vizinhança”).

⁸² Assim, tudo isso veio a culminar com a institucionalização da constituição de 1990 e reforçada com a de 2004 a qual nos referimos anteriormente.

Em geral, estamos agora na fase caracterizada, de um lado, por uma “economia de matriz neoliberal” (Meneses, 2016, p. 341), de princípios ou de tendências capitalistas⁸³ e, por outro, como dissemos, pelo pluralismo político e jurídico⁸⁴. É esse contexto o qual o Ministério de Ciência e Tecnologia clarifica da seguinte forma:

É neste quadro que se cria o espaço legal que permite a intervenção do sector privado no Ensino Superior, através da Lei nº 1/93, de 24 de Junho — Lei do Ensino Superior — que regula o Ensino Superior Público e Privado, iniciando-se deste modo o processo de criação das primeiras Instituições Privadas do Ensino Superior, designadamente, a Universidade Católica de Moçambique (UCM) pelo Decreto 43/95, o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) pelo Decreto 44/95, cujas atividades se iniciaram em Agosto de 1996. Em 1997 entra em funcionamento o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), criado pelo Decreto 46/96 (MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2014, p. 4).

No entanto, o que, para os nossos propósitos, é importante, é o fato de com esta abertura para o mercado, ao pluralismo político e jurídico ou, para nos expressarmos a partir da nossa hipótese, a forma neoliberal de gestão de Estado, fosse possível a constituição de instituições integradas, ou seja, unidades de ensino específicas de oferta de cursos de Ciências sociais nas universidades públicas.

A Universidade Pedagógica, criada em 1985, como Instituto Superior Pedagógico, porém sendo transformada em Universidade em 1995, foi a primeira a criar uma Faculdade de Ciências Sociais em 1991, talvez como um alargamento da perspectiva de ensino dessas ciências, a partir da antiga Faculdade de História e Geografia criada a 5 de agosto de 1996. Na verdade, atualmente esta é a “unidade de ensino” da Universidade Pedagógica (UP) responsável por ofertar os cursos das disciplinas de ciências sociais a qual, em 2014, passou a designar-se Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas⁸⁵.

⁸³ A nossa reserva em identificar esta fase categoricamente capitalista é na base da desconfiança de algumas ilustres figuras, entre economistas e historiadores, que desconfiam o fato de nos encontrar num período possível de ser caracterizado como capitalista. Para um comentário nesse sentido sugeriria o texto do economista moçambicano António Francisco....

⁸⁴ Essa característica do contexto do ensino superior, pluralismo político e jurídico, geralmente não é evidenciado nas literaturas sobre o assunto. Mas para os propósitos da nossa pesquisa ela é fundamental porque, de uma ou de outra forma, constitui também uma oportunidade para a criação do ensino da sociologia.

⁸⁵ Estas informações foram retiradas no site <https://www.up.ac.mz/> da Universidade Pedagógica em Maputo, Moçambique, acessado no dia 05/04/2021.

De qualquer forma, o importante para nós é o fato de ser nesse contexto que também é criada, em 1995, na UEM, a Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (TAIMO, 2010, FERNANDES, 2013, BRITO, 2011). Porém, a história de criação desta instituição difere da experiência da Universidade Pedagógica na medida em que, se a Faculdade de Ciências Sociais da UP teve como base a Faculdade de História e Geografia, na UEM, pelo contrário, a UFICS teve como base (ou influência, ou impulso, ou fundamento etc.?), o curso de Desenvolvimento oferecido pelo Centro de Estudos Africanos da mesma universidade (MACAMO, 2012).

Entretanto, é a breve história desta Unidade que nos ocuparemos na seção seguinte, e a seguir, neste trabalho. A discussão que nos propusemos a fazer nos permitirá criar condições para pensar sobre como foi possível a introdução de um curso de graduação em sociologia no contexto desta unidade de ensino da Universidade Eduardo Mondlane.

SECÇÃO 4: A CONSTITUIÇÃO DA UFICS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE SOCIOLOGIA: UMA HISTÓRIA DO CONTEXTO (1995-2012).

Com a abertura da economia para o mercado e uma proposta de gestão de Estado que pautasse pela pluralidade de pensamento, opiniões e preferência político-partidária, a UEM passou a oferecer, também, Curso de Licenciatura em Sociologia a partir da Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS).

Todavia, pela particularidade, e pelo papel que esta instituição teve na consolidação de ensino das ciências sociais na UEM, uma análise da sua constituição, por mais breve que seja, precisa de ser feita. Mas, qualquer análise sobre ela não pode deixar de fora, e isso justifica-se pelo seu impacto na pesquisa social e formação (FERNANDES, 2013), a influência e o papel do Centro de Estudos Africanos (CEA) na possibilidade da sua criação.

Nesse sentido, defendemos que a constituição da UFICS na UEM foi a materialização de uma vontade, ou de um projeto, já pensado mesmo a partir do período revolucionário da história da Universidade Eduardo Mondlane. Assim, procurar fazer uma descrição sócio-histórica, considerando, evidentemente, estes elementos cruciais para a vertente de ensino, é o nosso objetivo nesta sensação.

Defendemos que a institucionalização do ensino de sociologia, junto a ela, da Antropologia e da Ciência Política, não pode ser vista fora da proposta do que a UFICS apresentava e representava apesar de, conseqüentemente, também ser possibilitada pela abertura da economia e da política moçambicana.

Segundo Macamo (2012), em uma opinião corroborada também por Fernandes (2013) e por nós mesmos, a perspectiva ansiada pelo Curso de Desenvolvido oferecido pelo CEA, caracterizada por uma apetência de uma visão geral das ciências sociais, influenciou o “modelo” que se fez particularmente característico na Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais na UEM.

Nesse sentido, há um equívoco que geralmente ocorre, principalmente em intervenções corriqueiras, de se considerar a atual Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) como uma UFICS transformada. Por conseguinte, esta era uma outra

instituição que, segundo Luís de Brito, “desapareceu muito jovem, poderíamos mesmo dizer que foi ‘apagada’” (BRITO, 2011, p. 15)⁸⁶.

Aliás, algumas, mas consideráveis, pessoas do corpo idealizador e fundador desta Unidade de Formação e Investigação, atualmente ainda vivos e exercendo ainda atividades relacionados a produção do conhecimento social ou militância, compactuam com a ideia de que a UFICS seria um outro projeto, uma outra instituição que, como um acontecimento infeliz, “desapareceu” e deu lugar a uma FLCS⁸⁷. De fato, é o que a nossa reflexão aqui também constata.

De qualquer forma, a UFICS era mesmo uma antiga instituição idealizada a partir da experiência do curso de Desenvolvimento oferecido pelo CEA. Isso de um lado. Mas, por outro, trata-se de uma instituição que consistia numa ideia de interdisciplinaridade que aparece como uma característica de uma produção de conhecimento a partir de um ângulo marxista de organização curricular em ciências sociais.

Assim, apesar de Fernando Ganhão deixar a Reitoria da Universidade em 1986, e depois dele tomarem a gestão universitária, em ordem ascendente, Rui Baltazar dos Santos Alves (1986-1990), Narciso Matos (1990-1995), Brazão Mazula (1995-2007), Filipe Couto (2007-2010) e, atualmente, Orlando Quilambo⁸⁸, e a UFICS ser criada em 1995, a noção de uma organização dos cursos a partir de uma visão global que se considerava interdisciplinar, estava profundamente ligada ao primeiro reitor da universidade de Moçambique independente.

Nesse contexto, é possível afirmar que, na verdade, a UFICS era um projeto possível, de um lado, apenas em contextos de abertura política e económica, portanto, neoliberal. Mas, por outro, que se encontrava profundamente marcada, como uma espécie de elementos de continuidade, pela herança da fase revolucionária da Universidade Eduardo Mondlane.

⁸⁶Voltaremos a este ponto mais adiante.

⁸⁷ Em uma conversa, breve, por e-mail, com um membro do grupo que projetou a UFICS, cujo não podemos, por ética, revelar, disse-nos o seguinte: “Nós não queríamos que se transformasse em Faculdade”. Nos próximos projetos almejamos estudar profundamente este processo da constituição da UFICS. O contato que tivemos, até com o Professor Luís de Brito (que nos informou que, infelizmente, teria perdido os documentos relacionados a UFICS), pretendia aprofundar melhor o problema que trabalhamos aqui. Infelizmente foi um empreendimento falhado, por enquanto, porque procuraremos fazer nas próximas oportunidades.

⁸⁸ Informação obtida aqui https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Eduardo_Mondlane. Acessado a 05/06/2021.

Mas, para um melhor entendimento desta possibilidade, as seguintes palavras de Fernando Ganhão escritas em 1982 podem ajudar:

Na maioria das universidades, a organização convencional das Ciências Sociais tem correspondido a uma prática teórica que isola o econômico do político, do social, do cultural e do histórico. Este desdobramento é completamente alheio às tradições de metodologia marxista, mas é infelizmente demasiado fácil, em termos de organização departamental, separar teoricamente, para objetivos de ensino, matérias que na prática estão unidas. Porém, o desmembramento não é inevitável, e a preservação de uma unidade de análise, não impede a separação organizacional das diversas especializações no âmbito das Ciências Sociais (GANHÃO, 1982, p. 15)

Nesse contexto, podemos considerar que a UFICS era uma manifestação de um modelo de organização curricular que via na ideia de “unidade de ensino” ou, do ponto de investigação, de “unidade de análise”, virada ainda para uma orientação marxista de organização universitária com a crença de que a abordagem consistiria numa alternativa para dar conta dos problemas reais de Moçambique com a sua particularidade histórica.

Aliás, é nesse sentido que a UFICS tem esse nome, “Unidade de Formação e Investigação”, para dar a entender uma proposta de organização universitária para oferecimento de cursos de ciências sociais através de uma visão global do que são e devem ser as ciências sociais. Aliás, foi mesmo este espírito que caracterizou o CEA, principalmente com a proposta de trabalho de Aquino de Bragança (MACAMO, 2012) pelo menos no que diz respeito a vertente de pesquisa nesta instituição.

Aliás, esta ideia de uma formação e investigação (ou “pesquisa” e “ensino”), já fazia parte da vontade dos gestores universitários ainda no contexto da revolução porque se acreditava que “num país como o nosso, a investigação não pode ser considerada como uma atividade adicional num programa de estudos pesado; a investigação é parte do processo de ensino-aprendizagem” (GANHÃO, 1982, p. 13).

É verdade que esta perspectiva não nem particular nem específica tanto da UFICS como do CEA, em particular, e muito menos apenas da UEM no compute geral. Tomamos aqui como um elemento importante apenas para entendermos a continuidade de alguns elementos característicos da “UEM-Revolucionária” para a “UEM-Neoliberal” no que diz respeito ao oferecimento de cursos virados para as ciências sociais.

Aliás, a visão global de ciências sociais referido por Macamo (2012) dizia respeito a esta pretensão de interdisciplinaridade entendido por Serra como “anti-

disciplinaridade” (SERRA, 2013, p. 12) e nós, num outro trabalho, caracterizamos como interdisciplinaridade enquanto possibilidade em Moçambique (DE AMARAL e PINHEIRO, 2021).

Ademais, a UFICS torna-se assim, para os objetivos da nossa agenda de investigação, um elemento imprescindível para compreender a institucionalização do ensino de sociologia na UEM e, conseqüentemente, nas restantes instituições de ensino superior por ser aquela a primeira a ofertar um curso de graduação em Sociologia em Moçambique.

O desaparecimento da UFICS e, com ela, a criação de uma Faculdade de Letras e Ciências Sociais, em 2003, configura-se, explicitamente, num contexto Neoliberal de relações de poder o qual Teresa Cruz e Silva (2012) e Maria Paula Meneses (2011) consideram-no, numa formulação compreensível, porém, pouco explicativa, como um contexto de “crise de identidade da universidade” ou de “perda de autonomia”.

Na verdade, pelo menos no que a nossa pesquisa nos permite infirmar sobre esta formulação, não se trata necessariamente de crise da Universidade nem de perda de autonomia. Isso por duas razões. A primeira é a noção de identidades como sendo aquela que é afetada pelo “sopro do tempo”, porque afetadas pela dinâmica da história a qual torna possível contextos diferentes e configurações representacionais também diferentes (SERRA, 1997, MBEMBE, 2013).

O mesmo também ocorre com relação à questão da não autonomia das universidades. Defendemos que esta toma formas de tratamento de acordo com as relações de poder vigente tal como vimos a partir do exemplo do discurso de Samora Machel acima apresentado. Segundo Machel (1976), o problema da autonomia fez parte da fase colonial do ensino superior sob a cor capitalista que mais nada seria do que uma falsa autonomia da universidade (MACHEL, 1976). Porém, com a revolução ela, autonomia, teria que estar intrinsecamente ligada aos “anseios do povo”. Portanto, do Estado. Portanto, do Partido único.

Então, de que se trata? Trata-se apenas de uma outra fase, com novos padrões institucionais e constitucionais e, para além disso, novas configurações representacionais na qual a questão da autonomia seria novamente recuperada. Porém, a partir de domínio de uma perspectiva capitalista de gestão universitária virada, como discutiremos, muito brevemente, a seguir, ao *modelo bolonha* e no contexto de intervenções, como nos referimos, de dois polos de estrangimentos.

Esta fase começou timidamente com a introdução da UFICS em 1990. Porém, torna-se mais evidente com a exclusão desta unidade de formação e investigação e, no seu lugar, a criação de uma nova instituição, nomeadamente a FLCS. Na verdade, a FLCS surge como uma junção concebida a partir da necessidade de gestão universitária em termos financeiros, e da possibilidade de dissolução da UFICS e da antiga Faculdade Letras em uma única unidade tendo em vista, nesse sentido, uma forma de gestão curricular ajustado ao “*modelo Bolonha*”.

Nesse sentido, em que consiste este “modelo”? Bom, inicialmente, cabe antes referir que o “modelo de Bolonha” é um acontecimento interessante que, mais ou menos como a vontade de expansão colonial portuguesa por meio da expansão da universidade, procurou ter uma influência universal a partir da Europa para o Mundo num contexto em que as IES da Ásia e as dos Estados Unidos, principalmente deste, foram crescendo em diferentes vertentes (BIANCHITTE E MAGALHÃES, 2015).

Assim, o desejo de recolocar a Europa ainda no centro do mundo, posição que deixou de ocupar principalmente neste novo milénio (MBEMBE, 2013), estaria por base dos objetivos mais profundos dos seus idealizadores. Aliás, esta vontade de dominar as concepções de universidade encontra-se explícita na própria Declaração de Bolonha como mostra a seguinte citação:

Em especial, deve-se ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atracção que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atracção mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 19 DE JUNHO DE 1999)

Não é difícil relacionar, em termos fundamentais, esta pretensão com o que apresentamos na fase colonial do ensino superior em Moçambique. Embora não seja a nossa intenção estabelecer algum paralelo, em termos de fundamento, entre o Modelo Bolonha e a expansão da universidade portuguesa em Moçambique colonial, este paralelismo pode ser feito.

Aliás, a *Declaração de Bolonha*, e a conseqüente tentativa de implementação do seu modelo curricular e de gestão universitária, surge no contexto de dominação expansionista dos Estados Unidos de América (como o caso do Banco Mundial que discutimos acima) e de uma gestão universitária estadunidense virada para o mercado

(BIANCHITTE E MAGALHÃES, 2015). No fundo, o que está em causa é a ideia de como ser dominante neste mundo estruturado num sistema capitalista global?

Nesse sentido, e no que diz respeito aos impactos nos países africanos, portanto, em Moçambique, aquela declaração surge em momento marcado por diferentes acontecimentos que ocorreram no final da década de oitenta, na década de noventa e neste novo milênio.

Assim, em 1988 assinou-se e publicou-se a *Magna Charta Universitatum*. E, dez anos mais tarde, em 1998, assina-se e promulga-se a *Declaração de Sarbone* e, um ano depois, em 1999, assina-se a Declaração Bolonha. Neste mesmo período, Moçambique adere ao Banco Mundial e ao FMI e na Europa nasce uma a “União Europeia” estando esta, talvez, intrinsecamente relacionada com as transformações que se pretendia nas IES europeias.

Todavia, no ano de 2000, já no novo milênio, assina-se e promulga-se o “Tratado de Lisboa” no qual previa-se que até 2010 o modelo de Bolonha seria uma realidade nos países europeus com uma possibilidade de expansão e domínio pelo resto do mundo como forma de afirmar a Europa, por assim dizer, no “mercado internacional de conhecimento”. Assim, colocar-se-ia o continente em vantagem competitiva neste mercado (BIANCHITTE E MAGALHÃES, 2015).

Nesse sentido, e nesse todo imbróglio de acontecimentos, os países africanos passavam por uma profunda transformação e, conseqüentemente, no caso de Moçambique, a ideia de Universidade deveria também ter em conta essa expansão europeia através da consolidação de um ideal europeu que se fundamentou, em 1992, com a criação da União Europeia (UE).

Porém, a UE estaria, na sua relação com Moçambique, num polo conjunto, mas outro, com os Estados Unidos de América (BIANCHITTE E MAGALHÃES, 2015). Nesse contexto, o Ensino Superior no país se encontrava, por assim dizer, em duplo constrangimento: um a partir dos EUA e outro vindo da EU, sendo o primeiro um elemento que distorceu o espaço nas Relações Internacionais pelo seu peso.

Assim, para os idealizadores da “Declaração de Bolonha”, a questão da autonomia da universidade dependeria, e isso interpretamos nós, da sua relação com o mercado, mas, concretamente, e sendo fiel ao documento, com as transformações que o mundo enfrenta. Na verdade, defendemos que estas transformações não só são colocadas pelo mercado, pelo capitalismo e por uma forma de organização social

e económica estruturada por uma relação de poder de características neoliberais, como também é mesmo isso que determina as transformações.

Aliás, para o caso de Moçambique, portanto, da Universidade Eduardo Mondlane, esta forma de organização curricular e de gestão universitária, esteve, hipoteticamente, virada, por assim dizer, para uma concepção “bolonhaiana” de universidade. Muito do que sustenta a nova Faculdade de Letras e Ciências Sociais desde a sua criação em 2003, que é relativamente diferentemente do que sustentava a UFICS (já dissemos que teve como características a continuidade e influência da fase revolucionária do Ensino superior em Moçambique), teve como fundamento, também, os princípios estipulados na *Declaração de Bolonha*. O que alistamos no quadro a seguir são as recomendações que constam neste documento:

QUADRO 2 — Declaração conjunta dos Ministros da Educação Europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999

- Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação;
- Estabelecimento de um sistema de créditos - como, por exemplo, no sistema ECTS
- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção:
- Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior,

Fonte: Produção autoral.

O quadro acima aponta para alguns pontos centrais da Declaração de Bolonha que foram diretamente adoptadas pelo Sistema Nacional da Educação em Moçambique no que diz respeito ao subsistema de Ensino Superior e para o contexto que determinou a adopção deste modelo: a expansão do “modelo” europeu de concepção de universidade em particular.

Por exemplo, com o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior - QUANQES (Decreto n. 30/2010 de 18 de agosto) instituído em 2010, passou-se a determinar o Ensino superior em três níveis de formação, nomeadamente: Licenciatura, Mestrado e Doutoramento excluindo-se o Bacharelato em

Ciências Sociais oferecido, principalmente, pela “desaparecida” UFICS (TAIMO, 2010, LAITA, 2014, LANGA ET AL, 2014).

No mesmo ano, estabeleceu-se, pelo Decreto n. 32/2010, de 30 agosto, o Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos SNATCA. Portanto, emendas e novos instrumentos oficiais que estariam que estar diretamente relacionado com o “modelo” expansionista pasmado na Declaração de Bolonha portanto, segundo o Projeto Curricular Pedagógico do Curso de Licenciatura em Sociologia da UEM, como forma de diversificação de fontes financiamento.

Na verdade, segundo Chilundo (2013) foi a partir de 2010 que o Ensino Superior Moçambicano passou a ser gerido, do ponto de vista de administração, por meio de Planos Estratégicos (“planejamentos”, como se pronuncia no Brasil) desenhados pelo Governo recolocando, como se apresenta na tabela seguinte, o papel dos governos na gestão do Ensino superior.

Porém, isso não excluiria, pelo menos completamente, a autonomia das próprias universidades de fazerem os seus próprios Planos. Porque, mesmo antes de se iniciar uma gestão governamental central a partir de Planos Estratégicos, a UEM já havia criado, para o período de 1998 a 2003, o seu Primeiro Plano Estratégico sob a direção de Arlindo Chilundo, portanto, o mesmo que foi coordenador do primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES 2000-2010) em Moçambique.

Por conseguinte, é este primeiro Plano o qual nos concentramos aqui pela delimitação temporal da nossa pesquisa no sentido de que o segundo (PEES 2012-2020) extrapola o espaço temporal o qual adotamos no presente trabalho. Todavia, segundo Chilundo (2013), na entrevista concedida a Professora Fernanda de Cássia Rodrigues Pimenta da Universidade de São Paulo, o PEES 2000-2010 se assentava nos princípios sobre os quais refletiremos, muito brevemente, a seguir e os quais são apresentados no quadro seguinte.

QUADRO 2 — Elementos que estruturam o PEES 2000-2010

- Garantia de acesso e equidade ao ensino superior, independentemente da zona de origem, sexo e condição social e econômica;
- Relevância e flexibilidade dos cursos oferecidos;
- Eficiência na gestão dos recursos e diversificação das fontes de financiamento;
- Diversificação do tipo de instituições, de oportunidades de formação e formas de

ensino;

- Melhoramento da garantia de qualidade;
- Redefinição do papel do governo na gestão e no financiamento do subsistema do ensino superior.

Fonte: Produção Autoral

Porém, de acordo com Chilundo, ainda segundo a entrevista mencionada, a implementação do PEES 2000-2010 foi dividida em duas fases e em cada uma delas foi estabelecida uma questão norteadora da intervenção do Governo no Subsistema do Ensino Superior a partir de ferramentas oficiais complementares.

Na primeira (2000-2006), com a criação da Lei n. 5/2003, de 21 de janeiro (nova Lei de Ensino Superior Lei em substituição da primeira Lei de Ensino superior de 1992) na qual a ideia de “garantia de qualidade e acreditação” e de “acumulação e transferências de créditos” (p. 334), tudo isso organizado em forma de “sistema”, tornaram-se elementos oficiais imprescindíveis para a aproximação ao exigido pelo novo contexto⁸⁹.

Por outro lado, para a segunda fase, um plano específico foi criado de modo a servir como ponto de partida para a implementação dela. Nas palavras de Chilundo, a segunda fase do PEES 2000-2010,

se deu por meio do Plano Operacional 2006-2010 e baseou-se numa avaliação dos resultados e do papel do ensino superior em relação aos resultados obtidos na primeira fase da implementação do PEES, bem como nos objetivos de desenvolvimento do governo (CHILUNDO, 2013, p. 334)

Todavia, um marco importante da fase foi a já referida implementação da Lei no 27/2009, de 29 de setembro (a nova Lei do Ensino Superior que veio substituir a da 2003) que consagrou definitivamente o fim do bacharelato, o elemento central da antiga UFICS. Porém, banida no contexto da transformação que levou até a criação da FLCS.

De qualquer forma, muito do que estes instrumentos oficiais carregavam consigo era mais a necessidade de ajuste à Declaração Bolonha e de definição política

⁸⁹ Na verdade, estes sistemas aparecem apenas como passos iniciais porque, no primeiro caso, trata-se de início do processo para introdução do sistema da referida garantia e, no segundo, trata-se de iniciar o próprio sistema de acumulação de créditos.

expansionista do Banco Mundial do que uma profunda discussão e debate sobre os mesmos e dos destinos e desafios do subsistema de Ensino superior em Moçambique. No que diz respeito à necessidade de ajuste à Declaração de Bolonha, Martins Laita comenta da seguinte forma:

Importa referir que, numa análise minuciosa da Lei no 27/2009, de 29 de setembro e dos decretos abaixo, se pode reconhecer um conjunto de pressupostos e terminologias inscritos nas linhas orientadoras do PB. Por exemplo, as questões relativas a ciclos de formação e respetiva duração, aprendizagem centrada no estudante e no desenvolvimento de competências, créditos, acreditação, garantia de qualidade entre outras refletem o vocábulo e os princípios do PB (LAITA, 2014, p. 86)

Aliás, não só a lei 27/2009 se encontra alinhado ou, melhor, apresenta elementos inscritos na Declaração Bolonha (ou “Processo Bolonha” como mais corretamente é usado por Laita) como também todo um conjunto de medidas, ou de instrumentos políticos e legais que surgiram no contexto do PEES 2000-2010, teriam essa mesma característica fundamental.

Aliás, o próprio PEES já se apresenta dessa forma. O quadro anterior, que ilustra os princípios que embasam o PEES 2000-2010, mostra elementos como Relevância de curso, Qualidade, Redefinição de Papel do Governo etc. Em relação a este último aspeto, o Decreto n. 63/2007, Regulamento de Inspeção às Instituições do Ensino Superior, reforça o papel do Governo de reformar o Ensino Superior de acordo com as pressões e os padrões determinados pela posição do país no Sistema Capitalista (DE AMARAL, 2020). Portanto, do contexto internacional. É apenas nesse sentido que concordamos com Laita no seguinte:

O quadro legal moçambicano obriga as instituições do ensino superior a fazer alterações profundas. Estas alterações implicam uma mudança de paradigma de ensino e aprendizagem, que implica uma nova missão para a universidade, novas maneiras de organizar situações de aprendizagem, novas maneiras de aprender, de pensar e novos papéis para o corpo diretivo, para os professores, para pessoal administrativo e auxiliar e para os estudantes (LAITA, 2013, p. 88).

Assim, o frequente termo “novo” patente na citação (“novas maneiras”; “nova missão” ou “novos papéis”) apenas diz respeito a esta, como dissemos anteriormente, nova fase do Ensino superior onde o “Constrangimento” e a “Política do Poder” caracterizam fundamentalmente o contexto.

Curiosamente, é nesta mesma fase da história do país, porém, que se reflete diretamente no Ensino Superior, na qual são tomados importantes decisões no que

diz respeito a esse nível de ensino e, conseqüentemente, daí se dão grandes acontecimentos. Para além da liberalização da economia e a pluralidade da política que permitiu abertura de outras Instituições e a consolidação do ensino do ensino das ciências sociais, no geral, portanto, da sociologia em particular, foi também nesta fase que se cria e se aprova os Estatutos da Universidade Eduardo Mondlane que, entre outros, define pela primeira vez, em termos oficiais, a transformação da Universidade de Lourenço Marques para Universidade Eduardo Mondlane (Decreto n. 12/96 de 25 de Abril).

Na verdade, este Decreto, posteriormente retificado através de um outro (Decreto nº 37/98 de 25 de Abril) pelo menos dois artigos atinentes a “Composição de Conselho universitário” e “Competência de Reitor” (artigos 17 e 20, respectivamente), surge neste contexto de influência de Banco Mundial e da política expansionista da Declaração de Bolonha, sendo esta última fruto de um Processo de pouco mais de uma década (LAITA, 2014) porque, segundo Laita, o Processo Bolonha foi ou é fruto de discussões que tiveram lugar entre 1998 e 2009.

De qualquer forma, o Decreto mencionado encontra-se no contexto da transformação por necessidade de ajustamento internacional, pois, tem em vista ajustar-se, como o documento expressa, ao funcionamento e gestão da UEM. O próprio decreto revela tudo isso logo na sua introdução numa passagem que, mais uma vez, citamos longamente:

Havendo necessidade de adequar a organização, funcionamento e gestão da Universidade Eduardo Mondlane ao momento atual e ao abrigo do disposto no artigo 9, conjugado com o artigo 32 da Lei n. 1/93, de 24 de junho, e ouvido o Conselho Nacional do Ensino Superior, o Conselho de Ministros decreta: Ao abrigo do disposto no artigo 9, conjugado com o artigo 32 da Lei n.º 1/93, de 24 de junho, ouvido o Conselho Nacional do Ensino Superior, o Conselho de Ministros decreta: Artigo 1. É alterada a designação da Universidade de Lourenço Marques para Universidade Eduardo Mondlane, abreviadamente designada por UFM com efeitos a partir de 1 de maio de 1976. Art. 2. São aprovados os Estatutos da Universidade Eduardo Mondlane, em anexo ao presente decreto sendo dele parte integrante. Art. 3. É revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente decreto (MOÇAMBIQUE, 1995)

Nesse sentido, o contexto que determina este “momento atual” é o que procuramos apresentar nesta seção para mostrar que, de fato, e usando as palavras de Luís de Brito, “a UFICS nasce já em uma outra fase da História completamente diferente” (Depoimento de Luís de Brito, 2008, p. 7). Trata-se, de fato, de um novo momento, uma nova fase, no qual o contexto permitiu uma nova geração que, nas palavras de Patrício Langa, “já havia superado aquela fase ou aquela experiência que

ocorreu no socialismo, em que o governo, em que o Estado é que definia quais são as áreas de formação” (Depoimento de Patrício Langa, 2011, n.p).

Portanto, uma fase de abertura ao neoliberalismo e ao pluralismo político. Porém, uma fase com as suas particularidades, com uma outra noção de autonomia e de forma de gestão da universidade diferente. Porém, como afirmamos, e com relativa frequência, é também nesta fase que se torna possível um curso de graduação em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane no contexto da UFICS, como uma das três alternativas (Sociologia, Ciência Política e Antropologia) após o bacharelado em ciências sociais.

Todavia, depois deste período, no qual o chamado “tronco comum” torna-se a imagem emblemática da UFICS, o curso de sociologia aparece, agora com a FLCS, como um curso de graduação com duração de quatro anos. Medido em créditos. Portanto, com 240 créditos a acumular para se fazer licenciado em Sociologia pela Universidade Eduardo Mondlane.

No tópico seguinte, portanto, a último, nos propusemos a contar, muito concreta, provisória e brevemente, a história deste curso na Universidade Eduardo Mondlane. Mais uma vez, tal como nos referimos anteriormente, reforçámos que uma análise da UFICS como uma unidade de investigação e formação na UEM (aí incluindo a sua extinção e a criação da FLCS cujo contexto acabamos de refletir) é imprescindível para a compreensão da institucionalização do curso de sociologia nesta universidade.

(Eis a razão de, mesmo no tópico seguinte, voltarmos novamente a tecermos alguns comentários específicos sobre esta instituição).

4.1. O CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA NA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE NO CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DA UFICS A FLCS.

“A formação para obtenção do grau académico em Sociologia teve início na UEM, em 1995, com a criação da Unidade de Formação em Ciências Sociais (UFICS)”. É assim que o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Sociologia, Departamento de sociologia e Serviço Social da UEM, contextualiza o processo da sua institucionalização. A UFICS é, como dissemos, a base pela qual tal o curso se fez possível. Segundo o referenciado PPC, a introdução de uma Licenciatura em

Sociologia foi consolidada em 2000 como uma possibilidade de continuação dos estudos após o bacharelado em Ciências Sociais.

Nesta seção, também pretendemos descrever historicamente o processo de consolidação deste curso dentro do contexto das dinâmicas no seio da unidade orgânica no qual é oferecido tendo como base de análise, basicamente, o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Sociologia do Departamento de Sociologia e Serviço Social⁹⁰.

Na verdade, este documento foi aprovado apenas em 2012, apesar da prática as quais ele regulariza acontecerem mesmo antes da sua aprovação⁹¹. Aliás, um fato curioso, apresentado por Patrício Langa (2011), é que mesmo o curso de licenciatura em Sociologia oferecido à primeira turma, em 2000, na “desaparecida” UFICS, funcionava de forma pouco oficial na medida em que ainda não teria uma regularização ou, para sermos sinceros com o depoimento, um reconhecimento oficial da Universidade.

Para Langa, haveria muita possibilidade deste acontecimento estar na base fundamental de inúmeros problemas⁹². De qualquer forma, isto é, com ou sem reconhecimento, queremos defender ou, então, reiterar a nossa tese segundo a qual a consolidação do curso de licenciatura em Sociologia precisa de ser visto dentro do contexto específico que expusemos na seção anterior e que consistiu no argumento central da nossa pesquisa. Portanto, o contexto neoliberal determinado pelo tipo de relações políticas de poder que lhe é característico.

Todavia, é preciso ressaltar que, tanto a necessidade de uma UFICS, assim como a criação de um curso de sociologia já se encontrava em uma ideia de projeto ainda no período revolucionário. Mais uma vez, o contexto revolucionário do ensino superior tornar-se-ia determinante para o curso de sociologia.

Ora, se a UFICS foi um projeto desejado ainda na revolução e se o ensino de sociologia foi possível no contexto da UFICS, então, parece não ser arriscado aceitar

⁹⁰ Obtivemos este documento de forma indireta ou, melhor, não com propósitos de pesquisa. No processo de validação do nosso diploma para Brasil o Projeto Pedagógico Curricular era um dos documentos solicitados. Aproveitamos então o documento. Quero aproveitar, já agora, agradecer ao Professor Baltazar, Chefe de Departamento de Sociologia e Serviço Social da UEM, por ser ágil na facilitação dos documentos exigidos... feliz ou infelizmente serviu para também sustentar a nossa reflexão aqui.

⁹¹ Permitam-nos confessar que este é um aspecto que não desenvolveremos muito neste trabalho por nos falar elementos que nos permitiriam fundamentar tal, por assim dizer, “acusação”.

⁹² Aí incluindo uma famosa greve levada a cabo pelos estudantes da UFICS. Precisamos de confessar que nos é impossível, aqui e agora, discutir parcial ou exaustivamente sobre este aspeto. É um elemento que pretendemos desenvolver melhor em pesquisas posteriores.

que ela foi também uma vontade dos gestores da UEM como já foi reforçado pelo depoimento de Luís de Brito já anteriormente apresentado (vide a página 73).

Segundo este depoimento, como dissemos, o projeto já havia sido elaborado. Porém, não foi sequer discutido, sendo isso possível (a discussão e a materialização) apenas com o fim da revolução. Na verdade, a falta de estudante pode explicar, pela hipótese e o modelo de análise que desenvolvemos aqui, só parcialmente e, talvez, superficialmente. Porque o próprio contexto precisa de ser levado em consideração e a hipótese que procuramos analisar neste trabalho já nos permite pensar por esse caminho.

Aliás, se com a revolução tal projeto não foi “sequer discutido”, com o neoliberalismo o curso de sociologia foi discutido, talvez, a partir da discussão sobre a criação da UFICS, e implementado, em 2000, como curso de graduação tendo, ao nível de licenciatura, os seus estudantes formados em 2002. Portanto, dois anos depois da conclusão do bacharelado em ciências sociais.

Todavia, o próprio curso de graduação esteve, também, bastante afetado pela dinâmica do contexto neoliberal e as suas implicações na universidade. Segundo o Projeto Pedagógico Curricular, a transformação da UFICS para FLCS fez com que a formação em Sociologia também se transformasse.

É assim que, em 2006, realiza-se uma revisão curricular como “resultado da necessidade de reformulação dos currículos de Bacharelato e de licenciatura com vista a harmonizá-las com os demais cursos da FLCS” e, para além disso, “enquadrá-los na reforma curricular em curso na UEM”. Em que contexto esta reforma se deu? Já discutimos isso, pelo menos suficientemente, na seção anterior.

Entretanto, o que é, para o nosso caso nesta seção, imediatamente importante ressaltar é a ideia de que, pelo menos a partir de 2009, o Departamento inicia um processo de reforma que visava, inicialmente, ajustar-se ao processo que ocorre em quase todo o contexto neoliberal, mas principalmente com as propostas do Processo Bolonha apesar de, em termos gerais, não encontrar consenso da maior parte da comunidade académica de uma ou outra forma ligada ao Departamento.

Assim, de acordo com o PPC, a justificativa de tal reforma consistia no fato de o Departamento ter entendido ser oportuno, nas suas palavras,

... rever o currículo de Sociologia como mais uma oportunidade para melhorar a qualificação dos seus graduados e, também, como um estímulo às novas formas de cooperação científica-profissional ao nível nacional e internacional.

Desta forma, o Currículo estruturou-se com uma formação inicial de 3 anos e, posteriormente, deveria ser seguido de duas formações de pós-graduação; o mestrado, com duração de dois anos e doutoramento, de três anos (PPC, 2012, n.p).

Nesta fase da história do ensino de sociologia se pretendia, sem sombra de dúvidas, ajustar-se ao “modelo europeu” que se pretendia imperial. Lembremos que, como dissemos lá mais para cima, a partir de 2000 o Processo Bolonha almejava consolidar o seu modelo de Ensino Superior dentro de quase uma década e expandir-se, o máximo possível, para os outros cantos do mundo;

Lembremos também que, apesar de a UEM passar a se orientar a partir de Plano Estratégico antes mesmo do Governo de Moçambique proceder desta maneira, as profundas transformações do ensino de sociologia estiveram baseadas em diretrizes estabelecidas através dos Planos, principalmente a partir do ano 2000 quando o Governo passou a trabalhar com base no PEE (2000-2010).

Na verdade, ao procedermos a nossa análise desta forma, não pretendemos com isso transparecer a ideia de que estes acontecimentos estariam em relação entre eles. Isso seria um procedimento um tanto quanto mágico-mitológico (SERRA, 2003). O que pretendemos com isso é trazer elementos que pelo menos sustente (mesmo que não demonstre!) a hipótese segundo a qual não é coincidência o fato de tudo isso ocorrer no mesmo contexto de relações políticas de poder⁹³.

Assim, é nesse sentido que parece ser seguro afirmar que a revisão curricular que ocorreu em 2006 e teria determinado, de acordo com o Projeto Curricular Pedagógico, a consolidação de duas linhas de orientação, nomeadamente o estabelecimento de um Curso de Licenciatura em Sociologia com duração de quatro anos e eliminação do Bacharelato, encontra-se em consonância com todo acontecimento internacional e nacional que apresentamos.

Então, expressões como “melhorar a qualificação dos seus graduados” ou “um estímulo às novas formas de cooperação científica-profissional ao nível nacional e internacional” são, na verdade, reflexos desse estado de coisas. Porque, como escreveram Laita (2014) e Taimo (2010), com a Lei 27/2009 de 29 de setembro, principalmente a partir dela, o Ensino superior em Moçambique, portanto, a

⁹³ Pode, eventualmente, haver alguma relação indireta entre eles. Mas há uma relação direta entre eles e o contexto no qual eles se dão — neoliberal

Universidade Eduardo Mondlane em particular, estava orientado, mas, para nós, determinado, pelo que eles chamam de Processo Bolonha.

Aliás, a citação apresentada mais acima refere-se às reformulações ocorridas em 2009. Portanto, o mesmo ano no qual foi implementada a Lei no 27/2009, de 29 de setembro que determinava uma nova organização curricular, porém, no contexto das transformações gerais que ocorriam no Sistema nacional de Educação e, concretamente, no subsistema Ensino superior para a vertente do mercado e da ideia de integração internacional ou, senão, regional.

Todavia, tal exercício de poder não deixou e não deixa de encontrar resistências. Por exemplo, e retirando toda a crítica que justifica a existência do nosso trabalho, em virtude das reformulações possibilitadas pela lei de 2009, em 2011 o Departamento de Sociologia procedeu uma reflexão com estudantes e docentes de modo a encontrar possibilidades de implementação do que ficou chamado de “Modelo Bolonha” (currículo de três anos de graduação) por meio da deliberação através de auscultação.

Entretanto, a proposta de reformulação curricular encontrou uma recusa ou, senão, um pedido de ponderação da comunidade. A seguinte passagem do Projeto Pedagógico Curricular esclarece como este processo ocorreu enfatizando a ideia de que,

Esta reflexão culminou com a elaboração de um relatório no qual, de forma geral, os estudantes consideraram que embora o currículo de três anos fosse satisfatório o mesmo carecia de ajustamento de alguns conteúdos programáticos com vista à aprofundar certas matérias (...) Quanto à participação dos docentes (...) acerca do currículo de três anos, foi feita, fundamentalmente através duma reunião extraordinária organizada pelo Departamento de Sociologia (...) Desse encontro, os docentes sugeriram que fosse acrescido mais um ano letivo ao currículo de três anos (PPC, n.p).

Assim, o ensino de licenciatura passou a ser de quatro anos, e não mais de dois como era na UFICs nem de três como se quer no Processo Bolonha. Na verdade, a ponderação dos docentes em relação ao currículo de três anos aparece, talvez, como forma de garantir um ajuste ao contexto sem prejudicar, no entanto, as questões particulares, mas também pelo receio de uma transformação radical e, eventualmente, problemática em relação ao currículo vigente.

Porém, tudo se faz no contexto de expansão e constrangimento a partir do centro ou, para usar a expressão de Mbembe (2013), do mundo euro americano. Mas,

de qualquer forma, a partir das reflexões já mencionadas, o currículo da Licenciatura passou a ter em vista construir no estudante um perfil que pudesse responder (ou corresponder), ao mesmo tempo, a construção do conhecimento sociológico (saber), as exigências do mercado determinadas pela noção de capacidade do estudante (saber-fazer) e a gestão emocional do estudante perante os acontecimentos e às situações nas quais ele se encontra (ser).

Assim, por hipótese, o Departamento de Sociologia pretendia criar um perfil de estudante que dominaria não só a ciência (em termos de produção fundamental de conhecimento) mas também as exigências que o mercado de emprego faz as pessoas. Não admira, porém, que o Processo Bolonha, pelo menos da forma como ela surge a partir da Europa, tenha alguma influência nisso uma vez que termos como “mercado”, “emprego”, “capacidade”, “qualidade” fazem parte dos elementos que estruturam a própria Declaração.

É nesse sentido, e pelo menos no que diz respeito aos dois primeiros (“saber” e “saber-fazer”), que as disciplinas oferecidas no curso partiam (e partem) de disciplinas como “Teorias sociológicas” (Clássicas (I e II) e Contemporâneas (I e II) abarcando, igualmente, as “Tendências sociológicas atuais”) até “Planeamento, Gestão e Avaliação de Projetos”. Então, ao fim do curso, almeja-se que o estudante seja capaz do que vai alistado no Quadro seguinte de acordo com o PPC:

QUADRO 4 — PPC do Curso de Graduação em Sociologia

- Realizar estudos sociológicos para instituições específicas, como gabinetes ministeriais de estudos e planificação, organizações não-governamentais, sector associativo, empresas públicas e privadas;
- Realizar estudos setoriais (comunidades rurais; populações vulneráveis; grupos étnicos, linguísticos, políticos etc.);
- Desenhar, monitorar e avaliar projetos e/ou programas de intervenção social, tanto em termos da sua eficiência e eficácia, quanto ao seu impacto social e sua sustentabilidade;
- Identificar áreas de intervenção social;
- Analisar e avaliar o impacto social de políticas públicas;
- Realizar inquéritos e sondagens de opinião;

Fonte: Deliberação n° 5/CUN/2012

Entretanto, é preciso esclarecer que o Plano de Ajustamento Curricular do Curso de Licenciatura em Sociologia aqui analisado (que chamamos, para ajustar a concepção do Brasil, de “Projeto Pedagógico Curricular do Curso Licenciatura em Sociologia”) faz parte da segunda reformulação curricular que entrou em vigor em 2012 e, para além disso, foi aprovado no mesmo ano.

Todavia, como podemos notar, o documento traz profundas informações sobre a história deste curso na UEM e revela muito da dinâmica do contexto no qual o curso de Licenciatura em Sociologia foi instituído como, por exemplo, a eliminação do Bacharelato, a medição do peso das disciplinas por meio de créditos, a ideia de integração curricular a nível regional etc.

Entretanto, é preciso considerar o curso dentro de uma dinâmica entre a Lei 1/93 de 24 de junho que estabelece, portanto, um regime de quatro níveis (Artigo 17) e que, por isso, sustenta o Projeto Curricular que orientou a UFICS (Bacharelato, Licenciatura, Mestre e Doutor) e a Lei 27/2009 de 29 de setembro que extingue o Bacharelato e estabelece definitivamente o sistema de crédito.

Entretanto, entre estas duas leis, há inúmera legislação que dão substância a este contexto da Universidade Eduardo Mondlane. Aqui cabe ressaltar que a Lei 5/2003 de 21 de janeiro, reguladora da atividade de ensino superior, privadas ou públicas, apesar do nível de bacharelato estar ainda nela determinado, mostra-se muito mais aberta aos “ventos da mudança” (internacionalização e regionalização) do que a lei de 1/93. Aquela por visar, pela primeira vez, a noção de “Qualidade” (PREMUGY, 2012).

Nesse contexto, é preciso ressaltar que o curso de Sociologia na UFICS, assim como ocorria com os outros cursos como a Antropologia, por exemplo, não tinha como “medida de peso das disciplinas” o “crédito” (apesar de, eventualmente, ter outros mecanismos particulares de avaliação). Esta começa surgindo a partir da já mencionada lei. Isso reforça, até certo modo, a ideia de que a UFICS seria, em comparação com a FLCS, uma outra instituição bastante próxima, e já apresentamos a possibilidade, do período revolucionário da história da Universidade Eduardo Mondlane.

Todavia, o Departamento de Sociologia, ao seguir as transformações que ocorriam na universidade, determinadas, mais uma vez, embora com características diferentes, e isso ainda é uma hipótese, por um forte contexto internacional, estava intrinsecamente ajustado à estas dinâmicas. Assim, as reflexões que culminaram com o Projeto Pedagógico Curricular tomado aqui como instrumento base de análise, foram feitas neste contexto apesar de a sua

materialização oficial, ocorrer mais tarde, porém, no mesmo momento de constrangimento internacional.

Aliás, é preciso ter em conta que os primeiros estudantes de Sociologia entraram no ano 2000, de forma ainda desregular em termos institucionais na UEM (LANGA, 2011). Estes concluíram a graduação em 2002 ainda no contexto da Lei 1/93. Isto é, um ano antes de uma nova Lei de regulamentação do Ensino superior e um ano antes do processo que levou a transformação da UFICS em Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) que, segundo o que acabamos de apresentar, representa o estágio mais avançado do constrangimento.

Assim, um trabalho interessante, no entanto, seria concentrar-se na dinâmica do Curso de Licenciatura em Sociologia rastreado a partir de diferentes grupos formados na UFICS, mas que fariam parte de entradas diferentes. De qualquer forma, a dinâmica de ensino desse curso não estava, como o próprio PPC demonstra, alheio as dinâmicas gerais determinadas profundamente pelo constrangimento internacional sobre Moçambique tanto no contexto interno da universidade quanto no contexto nacional e internacional. Tudo faz parte de um mesmo contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o Ensino superior, no contexto da nossa pesquisa, torna-se relevante na medida em que nos permite pensar sobre a produção de conhecimento em ciências sociais e as relações de poder que a elas constrange, domina ou exclui. Eis a razão de partirmos a nossa discussão do período colonial mesmo que o nosso interesse estivesse, basicamente, a partir de 1995.

Entendemos que a partir do conhecimento sobre o ensino das ciências sociais, aqui a Licenciatura em Sociologia tomada como objeto, principalmente no Ensino superior, pelo menos no caso de Moçambique onde o Ensino e a Pesquisa praticamente andam juntos, nos permitiria pensar como aquelas relações são possíveis e como as ciências sociais acabam por serem afetadas por elas. Em termos de vontade de um projeto futuro, o presente trabalho deve ser compreendido também por esse caminho.

Porém, em concreto, o que pretendíamos neste trabalho era compreender, por uma preocupação (ou inquietação) bastante pessoal, o discurso que coloca em causa a relevância das ciências sociais como área de ensino no nível superior. Entretanto, para compreender isso alguns procedimentos deveriam ser feitos. É assim que, partindo de uma discussão do contexto do Ensino superior no período colonial, prestando atenção na relação de poder que lhe é característico, chegamos até na discussão do contexto contemporâneo deste nível de ensino a qual denominamos neoliberal entendendo este termo num sentido bastante particular que refletia exatamente o contexto e não as suas consequências.

Evidentemente que teríamos que passar pelo período logo após a independência na qual a revolução seria a característica principal. Porém, nestas considerações finais, parece ser necessário esclarecer alguns aspetos do presente trabalho e sustentar alguns resultados que nos permitiram vislumbrar ou, pelo menos, pensar sobre a hipótese na qual aqui nos baseamos como orientação.

O primeiro aspecto são as frequentes expressões, de caráter hipotético, que amorteciam a certeza de qualquer afirmação que nos vimos na necessidade de expor. Expressões como, por exemplo, “talvez”, “hipoteticamente”, “pelo menos...”, “segundo a nossa hipótese”, “pela perspectiva do presente trabalho”, “em nossa opinião” que, de certeza, ocorriam com muita frequência durante a nossa exposição, apenas revelam o cuidado e o compromisso que temos com a própria produção e, por isso, com a construção do conhecimento em ciências sociais.

Porém, é claro que há no trabalho relações estabelecidas que devem ser mais fundamentadas ou argumentos que precisam ser mais demonstrados empiricamente. Cientes disso, tomamos e gostaríamos que tomassem a nossa reflexão aqui como uma ousada hipótese bem ao estilo do já falecido sociólogo Carlos Serra cujo a perspectiva baseou muito a nossa reflexão neste trabalho.

De qualquer forma, algumas considerações, com algum peso conclusivo, são possíveis de serem feitas. Na verdade, a discussão sobre “autonomia das universidades” que preocupa bastante os cientistas sociais moçambicanos ou, no geral, africanos, é um problema que a resposta não pode ser procurada na concepção de “neoliberalismo” pelo menos não no sentido do conceito no qual a nossa pesquisa adotou.

Como parece termos, pelo menos, revelado, este problema atravessa toda história de ensino superior em Moçambique tomando formas diferentes de acordo com as relações de poder que caracteriza cada contexto. Assim, com o colonialismo a autonomia era apenas, e disso o Presidente Samora estava mais próximo de ter todas as razões, algo que dependeria da metrópole. Esta dependência não seria apenas em relação ao poder político, mas também com as próprias instituições superiores em Portugal.

Assim, a EGUM seria um braço da Universidade de Coimbra e a ULM, apesar de autônoma em termos de designação (não mais estudos superiores, mas sim Universidade!), o seu espaço de atuação se encontrava intimamente dependente de Portugal. Mas não foi sobre esse ângulo que levamos a nossa reflexão.

No presente trabalho, concentramo-nos apenas no contexto político e económico. No primeiro e no segundo caso a “universidade colonial” portuguesa estava profundamente dependente das políticas do Estado Novo e com o seu Nacionalismo Económico que criou condições para que se visse nas ciências ditas aplicadas (referindo-se, claro, as ditas ciências exatas) como relevantes. Todavia, o nosso foco nesta relação entre universidade na perspectiva de “bem público” e a universidade do ponto de vista da sua gestão mostrou apenas que se trata de uma relação indireta exatamente pelo fato de o “público” na expressão “bem público” ser algo que, determinado por um certo contexto, se constituiria como uma relação particular porque o “público”, dependendo da relação de poder, é, também, seletivo⁹⁴.

Mas, de qualquer forma, a autonomia da universidade na “UEM Colonial”, era, porque foi determinada que assim fosse, dependente intrinsecamente do poder político e as aspirações económicas de Portugal. Entretanto, com a passagem da fase colonial para a fase

⁹⁴ Estamos cientes, porque é verdade, que, para os nossos propósitos aqui, não nos focamos tanto no debate sobre a ideia de “público”. Um debate muito levantado por Bourdieu e tantos outros autores.

revolucionária a noção de “autonomia” também sofreu uma relativa transformação na medida em que passou a ser não só criticada pelo governo, como também a “autonomia da universidade” passou a significar uma universidade que deveria estar intimamente ligada ao Estado com a sua respectiva linha política e ideológica adoptada, única, centralizada e, quantas vezes, autoritárias.

Assim, uma universidade autónoma seria aquela que estivesse, que devia estar guiada por um compromisso de transformação radical com a ideia de universidade capitalista colonial e passa-se a estar ao serviço do “proletariado” e que deveria ser inspirada, como tudo que caracterizou o que chamamos “Nacionalismo moçambicano”, na experiência da luta da ideia do “povo moçambicano”. Tudo isso colocamos ao nível da crença das então lideranças.

Nesse contexto, o marxismo não era apenas uma perspectiva de interpretação. Era, pelo contrário, o que definiria o “povo moçambicano” e a distinção entre ciências sociais e marxismo, no caso de Moçambique, seria entendido como um pensamento colonizado. Aliás, esta concepção de universidade ao serviço do povo funcionava dentro do “uno”, dentro de uma imaginação do que “deveria ser moçambicano”.

Assim, em um ambiente onde era suposto que todos falassem, vestissem, agissem de modo similar, ser diferente seria uma forma de se fazer “inimigo”. Então, se assim for, uma distinção, dentro do ensino e pesquisa, entre teorias burguesas e teorias marxistas (as verdadeiras teorias) era imprescindível porque o marxismo era entendido, no contexto da revolução, como sendo “A Verdadeira Perspectiva” por causa da experiência da luta.

Assim, tal como ocorria com o colonialismo, a necessidade de a universidade se ajustar, embora com uma relativa diferença em relação a primeira, às ordens centrais da Gestão de Estado surgem com o mesmo entusiasmo que se proclamou a independência no contexto de uma interpretação da luta como afirmação de um “marxismo de Samora” ou da FRELIMO ou do Centro dos Estudos Africanos. Talvez!

Nesse sentido, a partir dos resultados do nosso presente trabalho, não é de admirar que a transformação da revolução para o neoliberalismo também implicaria, e implicou, a transformação igualmente da ideia de autonomia. Esta autonomia estava virada para o mercado, para a ideia de “regionalização” e “internacionalização”.

Assim, determinado por um constrangimento de dois sentidos, de um lado a partir da União Europeia e, do outro, dos Estados Unidos, a universidade passa a ser um espaço onde, não só o Estado se torna, em relação a ela, o *deus obsconditus* (“Deus oculto”) da ordem social, como também um contexto complexo determinado por um sistema capitalista global que faz com que as dinâmicas de relações de poder, com implicações na dinâmica da universidade, afetem a

própria produção do conhecimento em ciências sociais através do ensino. Tornando, assim, difícil de trazer para a luz do dia, e isso dizemos nós, o *deus revelatus* (“Deus revelado”) da ordem social contemporânea.

Assim, a ideia da autonomia das universidades tem que estar alinhada com a ideia de “autonomia” construída a partir do Processo Bolonha e, para além disso, condicionada por uma profunda intervenção de “agentes económicos” de domínio internacional: o Banco Mundial foi o nosso exemplo de reflexão neste trabalho. E o termo “agente” empregue neste parágrafo não tem a ver com as terminologias de Bourdieu ou de Asante, mas agente no sentido material definido a partir da ideia Weberiana de “empresa” (2004), portanto, capitalista.

Mas é verdade que este termo, capitalista, não usamos no seu sentido comum pejorativo como fazem os críticos, profundamente militantes, do discurso que põe em causa a relevância das ciências sociais. Pelo contrário, tomamos como parte de um contexto específico de relações de poder onde o número, as “grandezas numéricas” (por exemplo: “240 créditos”), tornam-se o vocabulário académico juntamente com ele e, por causa dele, o “mercado”.

Entretanto, longe de nós evocarmos bandeiras moralistas para dentro de um trabalho que achamos científico/académico construído a partir de hipóteses e pela construção delas. O que queremos dizer é que é assim teoricamente e é relativamente assim empiricamente. Os campos gozam de uma relativa autonomia no espaço social, porém, sofrem também imposições. Porém, o problema que estamos aqui pensando na esteira de Bourdieu, é até que ponto eles usufruem da sua autonomia? Se eles fazem imposições e solicitações e, por outro lado, sofrem imposições e solicitações, em que medida isso ocorre em um ou noutro sentido?

Longe de nós pretendermos trazer respostas profundas para tais perguntas. Mas parece ser sensato afirmar que no caso concreto da experiência da Universidade Eduardo Mondlane no contexto geral do Ensino superior em Moçambique este problema da autonomia se mostra dependente das relações de poder que atravessam a história política e económica do país. Mas, até que ponto ela usufrui da sua autonomia num contexto de relações complexas de poder? Esta pergunta requer um estudo aprofundado. Contudo, o que apresentamos aqui foram algumas hipóteses interpretativas.

Então, se assim for, pensamos que a nossa hipótese inicial precisa de ser, e foi (durante a nossa reflexão), alargada. O ensino de sociologia não foi necessariamente possível só no contexto da necessidade de Desenvolvimento do país através de imposições de entidades como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional ou a UNESCO. Mas, pelo contrário, parece que foi possível no contexto de uma negociação complexa, determinada por um sistema

complexo de relações de poder que tomam uma dimensão internacional com apropriação nacional e nunca no sentido contrário ou, pelo menos, recíproco.

Nesse sentido, a relação entre Princípios que orientam o Banco Mundial, a Declaração Bolonha, os Documentos oficiais como PEES 2000-2010 e a inúmera legislação e o Projeto Pedagógico do Cursos de Licenciatura em Sociologia do Departamento de Sociologia aprovado em 2012, aparecem neste contexto complexo no qual, pela posição subalterna do país no que chamamos Sistema Capitalista Global, faz da universidade um espaço de experimento ideológicos e ensaios de medidas económicas apropriadas e, algumas vezes, mas raras, domesticadas com a justificativa de se encontrar formas alternativas de financiamento. Mas, tudo isso por um lado.

Na verdade, o ensino da sociologia na UEM foi apenas afetado pela própria dinâmica histórica do país. Porque, se o ensino de sociologia, enquanto curso de licenciatura, foi possível no contexto da UFICS e esta, como defendemos, era caracterizada por uma continuidade dos anseios, das vontades, dos projetos, da ideologia, da concepção de universidade “próprio” da fase revolucionária.

Então, o curso de licenciatura foi possível num processo de transformação, ou, melhor, num contexto de transição do contexto da universidade da fase revolucionária para a consolidação, em termos oficiais, da fase neoliberal cujo marco se encontra, talvez, a partir das Leis 5/2003, de 21 de janeiro e, principalmente, 27/2009, de 29 de setembro sendo a FLCS um acontecimento importante no caso concreto das implicações destas transformações nacionais, porque internacionais, na universidade.

Por outro lado, o desafio será de investigar como esse contexto implicou, e implica (uma vez que nos encontramos, hoje, ainda no mesmo contexto neoliberal) diretamente na construção e na prática curricular no ensino de sociologia e o que isso nos diria sobre o lugar do continente africano no debate sobre as epistemologias construídas e epistemologias seguidas.

Todavia, por agora implica dizer que a forma de organização curricular, pelo menos do ponto de vista da justificativa da organização, encontra-se determinada por um contexto no qual Moçambique (ou, talvez, a África no geral) não é, fundamentalmente, e para usar uma imagem artística, o protagonista do enredo dramaturgical da história. Mas, o seu “antagonista”. Não é, para deixar de lado o falar artístico, o “porta-voz” do discurso, mas, pelo contrário, o reproduzidor dele.

E é esta situação que caracteriza muito o contexto neoliberal do ensino superior em Moçambique, mas que também caracterizou, se formos rigorosos com a nossa hipótese, a fase

colonial e revolucionária apesar de serem estruturadas por relações de poder diferentes e, talvez, com uma intensidade relativamente menor na medida em que estava pouco expresso em documentos oficiais.

Contudo, chegados aqui, parecer ser a altura de recuperarmos, por necessidade talvez pouco científica, a segunda parte da nossa inquietação antecedente para tecermos algum comentário. Como se recordam, o antecedente do nosso trabalho aqui teve duas partes, a saber: em que contexto foi instituído o Curso de Licenciatura em Sociologia e, por conseguinte, em que contexto surgiu o discurso que questiona a relevância desta ciência (considerando no contexto do ensino das ciências sociais no geral)?

A nossa reflexão neste trabalho revelou, talvez, o suficiente sobre a primeira parte da pergunta que, na verdade, impulsionou a nossa pergunta sobre a institucionalização do Curso de Licenciatura. A segunda pergunta está, na verdade, contida, embora implicitamente, em toda reflexão que fizemos aqui. Entretanto, algumas palavras concretas precisam de ser ditas.

Assim, como foi possível mostrar, o problema da relevância dos cursos a serem ensinados sempre esteve no cerne das preocupações dos gestores das universidades e, principalmente, nos políticos que controlam a gestão do Estado, direta ou indiretamente sob a cor do problema da autonomia. Na colonização estavam as ciências ditas aplicadas como cursos relevantes na altura e, na revolução, este problema estava encoberto pela necessidade de se formar “mentes revolucionárias”, porém focadas na vertente das áreas mais técnicas para o futuro de Moçambique e da classe trabalhadora.

Porém, foi na fase neoliberal que não só se propalou de forma intensa este discurso em intervenções públicas dos gestores de Estado (aqui o emblema foi o antigo Ministro da Educação Aires Bonifácio Ali) como também foi a partir desta fase que o discurso aparece recorrentemente patente nos documentos oficiais, entre outros, decretos e relatórios. Nesse contexto, as Leis 05/2003 e 27/2009 já trazem a questão de relevância de cursos com a justificativa da ideia de desenvolvimento do país.

Mas não só. Embora tais leis revelem, em nossa interpretação, o auge do discurso aqui em discussão, expressões como “qualidade de ensino e relevância”, “relevância da formação” ou “solução de problemas com relevância para a sociedade e ao desenvolvimento” aparecem com muita frequência nos documentos oficiais a partir da primeira Lei de ensino superior de 1993 (ou até 1992, Lei n. 1/92, de 6 de maio) que parece colocar a preocupação dos gestores do Estado e das Instituições superiores a preocupação com uma ideia de desenvolvimento possível a partir de uma interpretação tecnicista dos problemas políticos do país.

Não admira, contudo, que membros de governo, exatamente no mesmo período em que estas legislações ganham corpo com discurso da ideia de “relevância”, apareçam pronunciando a necessidade de as universidades oferecerem cursos orientados para o Desenvolvimento como forma de resposta do discurso de “Combate à pobreza” que, curiosamente, é o discurso que enforma, ou, senão, enformava, as políticas expansionistas do Banco Mundial.

As chamadas “Ciências Sociais, Humanidades e Serviços” (CSHS) em relação as chamadas “Ciências Naturais, Engenharias, Agricultura e Saúde” (CNEAS) acabam sendo um “lixo” e um gasto desnecessário para o Governo e os governos. A década de 2000-2010 foi de proliferação deste discurso e enformava toda uma regularização do Ensino superior em Moçambique.

O contexto no qual tudo isso se deu? É o que acabamos de discutir, pelo menos suficientemente, no presente trabalho. Curiosamente, este discurso nos acompanha até hoje. Compreendemos: estamos ainda na fase neoliberal caracterizada pelo constrangimento e pela posição subalterna de Moçambique no sistema capitalista global caracterizado pela reprodução e “antagonismo” do discurso.

Esta última parte do anterior parágrafo tem mais a ver com a militância do que, necessariamente, pela prática de ciências sociais. Esta fizemos antes, na primeira parte da nossa “pergunta antecedente” do problema aqui trabalhado...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKE, Claude E. **CIÊNCIA SOCIAL COMO IMPERIALISMO**. In O Resgate das Ciências Humanas e das Humanidades através de Perspectivas Africanas, Volume I, Helen Lauer e Kofi Anyidoho (Org.), Coleção Relações Internacionais, Brasília: 2016

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: Notas sobre uma Posição Disciplinar**. In AFROCENTRICIDADE: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora, Elisa Larking Nascimento (Org.), São Paulo: Pelo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 5)

BAIÔA, Manuel. **A Primeira República Portuguesa (1910-1926): partidos e sistema político**. Arbor, 190 (766): a114, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.766n2006>.

BALANDIER, Georg. **A Noção da Situação Colonial** (II Cap.), in: Sociologie Actuelle de l'Afrique Noire. Dynamique Sociale em Afrique Central, Paris, 1963, 2. Ed, Trad. Nicolás Nyimi Campanário, Rev. Paula Montero. Disponível aqui <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50605>. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v3i3p107-131>

BIANCHETTI, Lucídio e MAGALHÃES, António M. (2015). **Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100013>.

BRITO, Luís Manuel Cerqueira de. Luís Manuel Cerqueira de Brito (depoimento, 2008). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL, 2010. 16 p.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência por uma Sociologia clínica do campo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1997.

CONCEIÇÃO, Francisco da. (2015). **Implicações Políticas da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Moçambique: Da Solidariedade Socialista à Trajetória Tradicional do Norte e à Experiência Emergente do Sul (1975-2013)** (Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro) Disponível aqui http://www.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/06/Tese_Francisco-da-Concei%C3%A7%C3%A3o.pdf, Acessado a 04/05/2021.

CRUZ E SILVA, Teresa. **Aquino de Bragança e as reflexões e respostas sobre a produção do conhecimento e as ciências sociais em África: Moçambique, lições aprendidas, lições esquecidas?** In T.C. e Silva, J.P.B. Coelho e A.N. de Souto (Org.), Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas, (pp. 75-84). Senegal: CODESRIA, 2012.

DARCH, Colin e HEDGES, David. **Samora Machel: Retórica Política e Independência em Moçambique**. Salvador: EDUFBA, 2018.

DAVID, Hedges et al. **História de Moçambique Volume 3: Moçambique no auge da colonização, 1930-1961**. Universidade Eduardo Mondlane, Departamento de história, 1993.

DE AMARAL, Alcides A. e PINHEIRO, Carlos H. **Interdisciplinaridade no ensino das Ciências Sociais em Moçambique**: Possibilidades e desafios a partir da Universidade Eduardo Mondlane (1975 A 1995). In: Ensaios interdisciplinares em humanidades [recurso eletrônico]: vol. IV / Organizadores Antônio Vieira da Silva Filho... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2020.

DE AMARAL, Alcides. **Im Zwischenort Zwischen Tradition und Moderne: Afrikas Platz im globalen kapitalistischen System**. In Tradition im globalen Zeitalter, Afrikasued/ISSA, 2020. (pp. 7-8). Disponível em https://www.afrikasued.org/files/afrika_sued_2019-6_dossier_tradition_globalisierung.pdf?fbclid=IwAR1m0rXWZ7vCICKh8_LRbwXyOZmfafCbNW7TYth9IVpjThlaIYqP3ZZ8M_8. Acessado em 05/06/2021.

FERNANDES, Carlos. “**Intelectuais orgânicos e legitimação do Estado no Moçambique pós-independência**: o caso do Centro de Estudos Africanos (1975-1985)”, Afro-Ásia, n. 48 (2013).

FEIJÓ, João. Mudam-se os tempos, mudam-se os modos de pensar? (Des) continuidades nas reflexões sobre o trabalho em Moçambique. **Emprego e transformação económica e social em Moçambique**, p. 327-354, 2017.

FOUCAULT, Michel (1977), **Poder e Saber** (Entrevista com S. Hasumi gravada em Paris em 13 de outubro de 1977), (UMI, dezembro de 1977, p. 223-240). In: Coleções Ditos e Escritos VI, Manoel Barros da Motta (org.). 2. Edição. Disponível em <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/estratc3a9gia-poder-saber-extratos.pdf>, Acessado a 05/06/2021.

GANHÃO, Fernando. “**Problemas e prioridades na formação em Ciências Sociais**”, Estudos Moçambicanos, n. 4, 1982.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LAITA, M. Dos Vilanculos. **Implicações do processo de Bolonha na organização dos Planos Curriculares e nas práticas pedagógicas na universidade católica de Moçambique**. PORTO, maio de 2014. (Tese de Doutorado).

LANGA, Patrício V. **A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber**: A qualidade em questão. Rev. Cient. UEM, Ser: Ciências da Educação, Vol. 1, No 0, pp 21-41, 2012.

LANGA, Patrício V. Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico. In: BRITO, Luís et al. (Org.). **Desafios para Moçambique 2014**. Maputo: IESE, 2014. p. 365-395.

LANGA, P.V. **Ensino Superior em Moçambique**: do conhecimento experiencial à Necessidade de Produção de conhecimento científico. In Instituto de Estudos Sociais

e económicos, *Desafios para Moçambique*, (365-395). Maputo: IESE, 2014. Disponível em http://www.iese.ac.mz/lib/noticias/2011/Aula_Publica_LB.pdf

LANGA, Patrício V.; CUMAIO, Garciano F; RAFAEL, Duarte. **Cinquenta anos de Legislação e Políticas Públicas do Ensino: 1962-2012**. Cap Town: African Minds, 2014.

MACAMO, Elísio. **Da disciplinarização de Moçambique**: Ajustamento Estrutural e as Estratégias Neoliberais de Risco. In: AFRICANA STUDIA, no 6, 2003, Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto pp 231-255.

MACAMO, Elísio. Aquino de Bragança. *Estudos africanos e interdisciplinaridade*. In: CRUZ E SILVA, Teresa; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves (Orgs.). **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África. Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas**. Dakar: CODESRIA, 2016.

MACAMO, Elísio. **Sociologia prática** — Como alguns sociólogos pensam. Livraria Universitária, Maputo, 2016.

MACHADO, A.F. **Filosofia Africana**: Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. 1ª ed. Fortaleza: Imprece, 2019.

MACHEL, Samora. A Classe trabalhadora deve Conquistar e Exercer o Poder na frente da Ciência e da Cultura. Discurso do Presidente Samora na Universidade Eduardo Mondlane no dia 1 de maio de 1976. Disponível aqui https://www.mozambiquehistory.net/smm_discursos_1976.php. Acessado a 15 de Março de 2020.

MENESES, P.M. As ciências Sociais no contexto do ensino Superior em Moçambique. *PERSPECTIVA, Florianópolis*. V. 34, (2), 338-364. DOI 10.5007/2175-795X.2016v34n2p338 PEREIRA, Gilson R. de M. e Catani A.M. (2002). **Espaço Social e Espaço Simbólico: Introdução a uma Topologia Social**. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, Nº Especial, V.20, 107-120, 2016. Disponível em [file:///C:/Users/AMARAL/Downloads/3719-11577-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/AMARAL/Downloads/3719-11577-1-PB%20(2).pdf)

MKANDAWIRE, Thandika. **Social Sciences and Democracy**: Debates in Africa. *African Sociological Review* 3(1) 1999, pp. 20-34. Disponível em <file:///C:/Users/cleid/Downloads/23154-Article%20Text-51012-1-10-20040624.pdf>, Acessado em 06/04/2021

MOTA, Henrique T. **A Universidade Eduardo Mondlane no Projeto Pós-colonial de Educação em Moçambique, 1976-1993**. Afro-Asia: Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA, 2016. DOI: <http://dex.doi.org/10.9771/aa.v0i54.23710>.

NGOENHA, Severino Elias. Os missionários suíços face ao nacionalismo moçambicano. Entre a tsonganidade e a moçambicanidade. In: Lusotopie, nº6, 1999. *Dynamiques religieuses en lusophonie contemporaine*. pp. 425-437; https://www.persee.fr/doc/luso_1257-0, Acessado a Acessado a 04/05/2021.

PEDRO, Rosa M.C. **O Estado Novo e a Acção Social no Ensino Superior**. Universidade de Minho, 2008 (Dissertação de mestrado).

PIEPIORKA, Alexandra. **Exploring “Socialist Solidarity” in Higher Education: East German Advisors in Post-Independence Mozambique (1975–1992)**, in D. Matasci et al. (eds.). *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa*, Global Histories of Education,. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-27801-4_11;

PIMENTA, Fernanda C. R. **Entrevista com o Professor Doutor Arlindo da Costa Gonçalo Mazungane Chilundo**. As reformas da Educação Superior de Moçambique. *Revista @mbienteeducação - Universidade Cidade de São Paulo* Vol. 6 - no 2 jul/dez, 2013 - 332-7

PINHEIRO, Carlos H.L. **Percepções e Trajetórias Docentes: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará**. Fortaleza, 2013 (Tese de Doutorado).

PIMENTEL, Alessandra. **O Método de Análise Documental: Seu uso numa pesquisa Historiográfica**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/ 2001. Disponível em publicacoes.fcc.org.br.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

SERRA, Carlos. **Novos Combates Pela Mentalidade sociológica: Carismo, Messianismo e Compensação**. 1ª Ed. Maputo: Imprensa Universitária, 1997.

SERRA, Carlos. **Combates pela Mentalidade Sociológica: Sociologia política das relações de poder**. 2º Ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2003.

SILVA, Franklin L.E. **Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública**. *Estudos Avançados*, 15(42), 295-304, 2001. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9807>.

TAIMO, J.U. **Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão**. Picaramba/SP, 2010 (Tese de Doutorado).

SIMÃO, José Veiga. Discurso proferido no ato de concessão do Grau de Doutor Honoris Causa, pela Universidade de Lourenço Marques, ao Presidente do Conselho, Prof. Doutor Marcello Caetano. 1969.

WESTHPAL, Euler. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva** (Vol. 2). São Paulo: EdUnB, 2004.

WIGHT, Martin. **A Política de Poder**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

LEGISLAÇÃO

Decreto nº 18.570 de 8 de julho de 1930, Ato Colonial

Decreto –Lei nº 44.530 de 21 de agosto de 1962, Criação em Angola e Moçambique os estudos gerais universitários

Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983, Sistema Nacional de Educação

Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992, Sistema Nacional de Educação (revisto)

Lei nº 1/93 de 24 de junho de 1993, regula a actividade de ensino superior

Lei nº 27/2009 de 29 de setembro, ensino superior

Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, Política Nacional de Educação

Constituição da República Popular de Moçambique, Boletim da República, 1ª Série, nº 1, de 25 de junho de 1975

Constituição da República de Moçambique, 1990.

Decreto no 63/2007, Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação, e Garantia de Qualidade do Ensino Superior. (SNAAGQ) - Publicado no BR no 52, I Série, de 31 de dezembro de 2007.

Lei no 27/2009, Lei do Ensino Superior - Publicada no BR no 38, I Série, de 29 de setembro de 2009

O Decreto no 30/2010, Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES) - Publicado no Boletim da República (BR) no 32, I Série, de 13 de agosto de 2010;

O Decreto no 32/2010, Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) - Publicado no BR no 34, I Série, de 30 de agosto de 2010;

O Decreto no 29/2010, Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES)- Publicado no BR no 32,