

5

Aquino de Bragança e as reflexões e respostas sobre a produção do conhecimento e as ciências sociais em África: Moçambique, lições aprendidas, lições esquecidas?

Teresa Cruz e Silva

Introdução

Quem privou com Aquino de Bragança, como jornalista, académico ou amigo, certamente concordará comigo sobre o quão difícil é sumarizar as linhas do seu pensamento. Esta situação deve-se não só à riqueza do seu percurso de vida, mas também ao facto que, na grandeza da sua modéstia, Aquino nem sempre falava directamente da sua experiência e dos seus sábios conhecimentos sobre África, que fizeram de si um eminente e arguto diplomata sobre problemas contemporâneos do continente. No entanto, os diálogos com Aquino eram plenos de lições, constituindo-se como: i) episódios anedóticos que ele contava com prazer e bastante humor, e que, aparentando ser uma *petite histoire*, continham em si o inestimável e raro valor de relatos de acontecimentos históricos em primeira mão; ii) estórias dos itinerários políticos de líderes africanos, ou ainda iii) episódios dos seus encontros com eminentes figuras políticas de vários quadrantes do mundo, e também, iv) ensinamentos sobre a produção em ciências sociais, que permeavam constantemente os seus discursos. Apesar do seu estatuto de professor universitário, a sua melhor escola não decorria no espaço da sala de aulas ou na formalidade dos encontros de trabalho. Pelo contrário, era nos ‘corredores’, como ele mesmo assim denominava, à volta de um chá com leite confeccionado ao bom gosto indiano em sua casa, ou à volta de uma bebida, que mais se aprendia de Aquino.

Este texto toma como ponto de partida o legado dos ensinamentos de Aquino de Bragança sobre como construir uma nova visão do mundo a partir do continente africano e das experiências de Moçambique. Neste processo, pretendo apresentar alguns questionamentos sobre a construção das ciências sociais em Moçambique desde o período imediatamente a seguir à independência nacional até ao presente, os caminhos que se vislumbram e as barreiras que ainda é necessário quebrar para um efectivo avanço da produção científica. A minha base para esta discussão é necessariamente o ensino superior público e as experiências de pesquisa e ensino na Universidade Eduardo Mondlane, onde gostaria de destacar o Centro de Estudos Africanos e a escola de ciências sociais gerada a partir da experiência de trabalho deste Centro nos anos 70 e 80.

O Legado de Aquino de Bragança

Tendo feito os seus estudos superiores de Física em Goa, sua terra natal, Aquino de Bragança destaca-se no entanto como eminente jornalista, cientista social e diplomata, rompendo, assim, com as fronteiras disciplinares e demonstrando, pela sua prática de vida, que a produção científica, hoje mais do que nunca, deve necessariamente passar por uma abordagem transdisciplinar e multidisciplinar para poder responder aos desafios que as mudanças globais impõem ao continente africano.

Como professor e detentor de um incomensurável manancial de conhecimentos e abordagens metodológicas desafiantes, Aquino deixou uma marca indelével numa geração de estudantes e pesquisadores. Considero ser este um dos seus mais valiosos contributos para um *volte-face* na abordagem das ciências sociais e humanidades em Moçambique no período pós-independência, particularmente pelo impacto que teve na formação da primeira geração e parte da segunda geração de académicos moçambicanos.

Entre o período de transição para a independência e 1975, engendrou-se a criação do Centro de Estudos Africanos, que iniciou o seu funcionamento em Janeiro de 1976 tendo como principais mentores Aquino de Bragança, que veio a ser o seu director, e Fernando Ganhão, primeiro reitor da única universidade então existente no país, a Universidade de Lourenço Marques, hoje denominada Eduardo Mondlane, que acolheu este centro. Realizava-se, assim, o sonho de criação de um lugar de debate de ideias sobre o continente africano na sua relação com o mundo, cujas raízes mais remotas se podem situar em redor dos ideais que levaram os nacionalistas africanos das ex-colónias portuguesas a criarem em Lisboa, em 1951, o Centro de Estudos Africanos.¹ Neste processo, em que se enquadra a emergência de uma universidade nacional, não podemos esquecer o papel desempenhado por Samora Machel,² que criou o espaço necessário, disponibilizou recursos e deu credibilidade à direcção da universidade existente para que do nada se criasse uma instituição nacional.³

Se é verdade que o país herdara um legado de ciências sociais marcado por uma produção científica que havia sido direccionada para servir os interesses do regime colonial português, como o ilustram os *curricula* do ensino superior, a orientação das linhas de pesquisa e o conteúdo das publicações da época (Silva 2005:35-36), não é menos verdade que os programas de pesquisa e de formação introduzidos na Universidade Eduardo Mondlane, ao tentarem responder aos problemas nacionais, tiveram que fazer frente a novos desafios metodológicos e moldaram uma geração de intelectuais que, estabelecendo uma ruptura com os moldes de pesquisa vigentes, incutiram um novo impulso à produção científica e, conseqüentemente, aos programas e métodos de ensino no campo de ciências sociais e humanas. Neste processo, jogaram papel de destaque o Centro de Estudos Africanos e a Faculdade de Letras na Universidade Eduardo Mondlane, que, através de uma pesquisa virada para as realidades do país e no contexto da África Austral, e ao tentarem criar novas abordagens e buscar novas soluções, foram também pioneiras de novas epistemologias.

Na criação de uma universidade nacional e na orientação dada aos programas de ensino e às linhas de pesquisa a partir do período correspondente à transição para a independência (1974-1975), Moçambique não se diferenciou do resto do continente onde, nos períodos seguintes à proclamação das independências nacionais, a maior parte das universidades públicas se apresentavam direccionadas para responder aos programas de desenvolvimento dos governos nacionalistas do continente. Estamos, assim, perante uma universidade virada para a descolonização da produção do conhecimento e, conseqüentemente, para o desmantelamento de um pensamento hegemónico ocidental. Como no diz Zeleza, em oposição à visão europeia sobre África, que inventou uma história onde os africanos não tinham história, neste período a historiografia nacionalista parecia mais especificamente enamorada pela história política que cultural, sendo o seu argumento civilizacional contra a Europa e o colonialismo de carácter mais cultural. Zeleza realça ainda que os académicos africanos da época viviam sob uma forte influência analítica de inspiração afro-centrada (Zeleza 2007). Tratava-se, afinal, de um período de produção académica marcado por aquilo a que Tandika Mkandawire, referenciado por Zeleza, chamou as obrigações históricas do nacionalismo africano: descolonização, desenvolvimento, construção da nação, democracia e integração regional (Zeleza 2007).

Numa abordagem seminal que marca os primeiros passos da produção de conhecimento e o papel das ciências sociais em Moçambique, entre meados de 70 e inícios de 80, na 'Reunião de Peritos sobre Problemas e Prioridades na Formação em Ciências Sociais na África Austral', organizada pela UNESCO em 1982, na Universidade Eduardo Mondlane, Fernando Ganhão, então reitor da universidade, questionava, na sua comunicação inaugural, a propósito da economia

política regional: ‘Existirá, neste processo, lugar para as ciências sociais? Como deve o cientista social situar-se no seu trabalho de investigação, no seu programa de ensino?’ (Ganhão 1983:7)

Na mesma comunicação, Ganhão sublinhava:

Nós, moçambicanos, acreditamos que a nossa tarefa, enquanto cientistas e investigadores, consiste em compreender as formas que nos permitam alterar as condições sociais. Esta necessidade de alteração não elimina, porém, a necessidade de estudar essas condições e analisá-las, debatê-las, pô-las em causa, e depois redefinir as nossas análises e interpretações (Ganhão 1983:7).

Vivia-se, nesse momento, a emergência das ‘novas’ ciências sociais moçambicanas, forjadas com a independência nacional. Tratava-se, ainda, de um período marcado por uma linha de desenvolvimento socialista. O ensino obrigatório de disciplinas de marxismo-leninismo no ensino superior desenvolvia-se numa luta entre o marxismo ortodoxo leccionado pelos professores da Europa do leste – com predomínio da República Democrática Alemã, e que os estudantes chamavam, por isso, de ‘marxismo histérico e diabólico’ quando se referiam ao materialismo histórico e dialéctico – e os esforços para introduzir um ensino mais aberto e mais ligado às realidades locais, que partiam de uma corrente de docentes moçambicanos. No contexto desta tensão, a criação de espaços de debate e o estímulo a uma problematização, como bem ilustram as palavras de Fernando Ganhão, são alguns sinais de que o ensino e a pesquisa abriam caminho para uma visão mais ampla do que deveriam ser as ciências sociais em Moçambique e o papel de um ‘académico engajado’, partindo das experiências nacionais e do continente. A abertura para o debate e para o questionamento foi também uma das características mais marcantes de Aquino de Bragança. Jacques Depelchin publicou recentemente um pequeno ensaio na revista electrónica *Pambažuka News*, onde caracteriza Aquino de Bragança de forma clara e brilhante. Nas suas palavras: “A grande paixão política e intelectual de Aquino de Bragança era sempre de procurar respostas singulares aos desafios, não só do momento mas também do futuro” (Depelchin 2008).

No mesmo artigo, Depelchin retrata-nos um Aquino que se afastava e renegava o marxismo ortodoxo das cartilhas, sendo também a favor de um conhecimento emancipatório (Depelchin 2008). Numa análise semelhante à de Depelchin, entre muitos outros textos que retratam Aquino e o seu marxismo não ortodoxo, O *African Journal of Political Economy* (1986), no seu tributo póstumo a Aquino de Bragança, faz referência ao incómodo causado por Bragança aos marxistas ortodoxos, nos seus escritos sobre o marxismo de Samora (tema que foi objecto de comentários em outros escritos). O autor do artigo refere ainda que Aquino e Samora partilhavam sem dúvida o mesmo sentido da história, já que agradava ao Presidente Samora referir que o marxismo devia partir da história e da realidade moçambicanas.

Como estudante de Aquino, e mais tarde como investigadora do Centro de Estudos Africanos, dos seus ensinamentos marcaram-me sobretudo a sua imensa preocupação: i) com o rigor da análise e a necessidade permanente de questionar e visitar os caminhos já percorridos, já que não há verdades definitivas, ii) com a necessidade de desconstruir uma história dogmática, problematizando e contextualizando cada situação, iii) com o destemor de embarcar em novos desafios epistemológicos, e iv) com uma luta por um projecto educativo emancipatório. Aquino de Bragança defendia que o conhecimento científico devia assentar numa base sólida, mas insistia no uso da estratégia cartesiana, que consistia em levar a dúvida ao seu limite máximo para tentar descobrir um critério de certeza, possibilitando, assim, a reflexão.

As universidades do século XX-XXI e a produção do conhecimento científico

A imposição, a partir de meados da década de 80, de uma agenda neoliberal aos governos africanos, e a consequente reforma institucional, mataram as universidades do século XX associadas ao projecto de construção da nação, e impuseram a transformação da sua identidade. As universidades africanas passaram, desde então, a guiar-se pelas lógicas do mercado e a sua autonomia científico-pedagógica foi cerceada, colocando em risco as liberdades académicas e criando um novo tipo de dependências. Produzia-se deste modo o que, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, se classificaria como uma crise institucional e de legitimidade (Santos 2006, 2008). Em todo o continente, este é um período marcado por: i) cisão entre ensino e pesquisa; ii) aumento explosivo dos ingressos e massificação do ensino superior, sem que para isso tivesse havido um investimento em infra-estruturas adequadas, reforço financeiro e crescimento qualitativo e quantitativo do corpo docente; iii) problemas de qualidade e equidade provocados por um processo que tende a aprofundar cada vez mais as condições históricas de discriminação e negação dos direitos sociais, onde se inclui a educação.

Em Moçambique, com pequenas *nuances* que caracterizam um processo mais tardio de desenvolvimento do ensino superior, comparativamente com os países que ascenderam à independência na década de 60, o ensino superior seguiu caminhos semelhantes ao processo descrito para o resto do continente africano.

Se a emergência do ensino superior em Moçambique é marcada pela criação dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM) em 1962, e uma única universidade por alturas da independência nacional em 1975, hoje há universidades e escolas superiores públicas cobrindo todas as províncias do país e uma infinidade de escolas superiores privadas igualmente disseminadas por vários locais. No entanto, este crescimento não se traduz automaticamente numa democratização de acesso ao ensino superior, quer pela dificuldade que as instituições públicas têm de responder à demanda existente, quer ainda pelos

custos que um curso superior acarreta para um estudante, mesmo numa universidade pública. Reproduzem-se, assim, as mesmas condições acabadas de referir para o resto do continente, onde o aumento explosivo dos ingressos não é acompanhado de medidas apropriadas em infra-estruturas físicas, bibliotecas e recursos humanos (Silva 2008). Moçambique enferma ainda da desvantagem de ter um sistema de ensino superior ainda jovem. Assim, apesar do ensino superior público ter um corpo docente ainda em formação, estas instituições têm a agravante de ter dado início, por força da lei vigente, a uma fase de reforma dos seus docentes mais qualificados e experientes, sem que se tenham dado passos significativos para a passagem de testemunho destes para as subseqüentes gerações de académicos, ou no sentido de um melhor aproveitamento das experiências e conhecimentos acumulados, já que aqueles se encontram na fase de maior produtividade intelectual.

Quando, no decorrer de uma entrevista a Joseph Ki-Zerbo, René Holenstein perguntou ao ilustre historiador africano se era possível aventar a hipótese do continente africano sair da marginalização, este respondeu simplesmente: ‘Como dizem os africanos, não se pode fazer um penteado a alguém que esteja ausente, o que significa que ninguém pode substituir-se a si próprio’ (Ki-Zerbo 2003:183, tradução livre). Este ditado certamente poderia ser utilizado para responder à pergunta sobre como sair da crise em que se encontra o ensino superior. Ou seja, os académicos africanos terão de procurar os caminhos para as saídas da crise, e neste processo não poderão ficar à espera que alguém tome o seu lugar. Assim sendo, e tomando de empréstimo as palavras de dois eminentes académicos, Boaventura Sousa Santos e Ali Swayerr, é importante referir que para sair da crise não basta que nos limitemos a ‘liderar inércias’ em vez de procurar soluções (Santos 2006:45), sendo que neste processo de reflexão é necessário não abdicar dos valores fundamentais que orientam a missão para a qual as universidades foram criadas (Swayerr 2004: 23).

A academia africana das primeiras duas gerações após a independência foi formada nos centros de saber da Europa e dos Estados Unidos da América. A terceira, a quarta e subseqüentes gerações de académicos, pelo contrário, se por um lado beneficiaram do privilégio de terem sido formadas no continente, em universidades nacionais, por outro lado foram punidas pelos impactos das agendas neoliberais que transformaram a missão das universidades, tornando-as cada vez mais carentes de recursos básicos para o melhoramento e expansão de infra-estruturas físicas, aquisição de bibliografia e para a pesquisa (Mkandawire 1995), sendo esta última, por consequência, muitas vezes orientada pelos interesses das agendas das instituições multilaterais (Mamdani 2007). Com limitadas possibilidades de realizar trocas de experiências e partilhar conhecimentos dentro e fora do continente, estas gerações acabam por reflectir a faceta da universidade

do século XXI, que, mais do que produzir conhecimento, se limita a difundi-lo. O caso moçambicano não se distancia muito deste modelo (Silva 2008).

A maioria das nossas universidades em África é ainda inspirada nos modelos de ensino superior provenientes dos centros de saber do Ocidente, mesmo com os esforços que se têm realizado para uma alteração da situação, onde são marcantes os modelos de integração regional. No caso de Moçambique, e dadas as relações entre a África do Sul e a região, onde algumas das universidades sul-africanas lideram o *ranking* das melhores 100 universidades africanas, sendo ainda algumas delas referências mundiais de qualidade, o quadro existente sugere que o pólo central da integração regional será feito ao redor da África do Sul.

Paulin Hountondji, em várias observações sobre a produção do conhecimento que constituem um marco das suas análises, repete constantemente a necessidade de realizar um esforço para a ‘descolonização’ do pensamento africano e, portanto, da produção de conhecimento (Hountondji 1995). Do seu ponto de vista, é fundamental que haja uma revitalização das universidades e comunidades académicas no continente para que se possam alterar as relações de poder na produção do conhecimento. Sem uma academia forte, as ciências sociais no continente correm o risco de reforçar a ideia da visão do Outro, transformando-se em periferias (Hountondji 2008). Isso implica necessariamente um programa curricular que possa munir os estudantes de ferramentas de análise, um corpo docente preparado e engajado, bem como condições básicas de trabalho que possam permitir um ensino de qualidade e uma pesquisa independente com um maior investimento na formação pós-graduada.

Lições aprendidas, lições esquecidas?

No artigo de Bragança e Depelchin, ‘Da Idealização da Frelimo à compreensão da História de Moçambique’, publicado pela primeira vez em português, em 1986 (Bragança & Depelchin 1986),⁴ os autores abordam a questão do conhecimento emancipatório e a conseqüente importância de devolver aos moçambicanos o conhecimento produzido no país, e sobre o país, de tal modo que estes possam participar no debate sobre questões fundamentais. No tratamento desta temática, Bragança e Depelchin abordam a problemática da disseminação dos resultados de pesquisa e sua publicação em língua inglesa, para se referirem ao quão difícil é, nestas circunstâncias, permitir que haja uma participação mais activa dos moçambicanos na discussão da produção intelectual de, e sobre, o seu próprio país. Na mesma linha, Hountondji (Hountondji 1995, 2008) critica a actividade científica em África, que ele classifica como ‘extravertida’, por ser virada para fora do continente. Usando um exemplo semelhante ao de Bragança e Depelchin (1986), o autor refere as publicações sobre África e, segundo as suas palavras, que a maioria dos autores africanos publica no estrangeiro, e para leitores estrangeiros, e quando publica no continente o resultado das suas

pesquisas continua a estar voltado para discussões horizontais entre académicos. Hountondji levanta também a problemática do conhecimento emancipatório quando faz referência à necessidade de um projecto que permita que a ciência – e, neste caso, as disciplinas de ciências sociais e humanas – possa contribuir não apenas para um conhecimento sobre África, mas também um conhecimento de si, que possa levar a uma transformação da situação, sendo necessário desenvolver uma tradição de conhecimento.

Retomando as palavras de Ki-Zerbo acima referidas para complementar a análise destes eminentes académicos africanos, convém sublinhar que ninguém nos pode substituir nesta missão que exige uma transformação para ultrapassar a crise em que as universidades africanas se encontram.

As ciências sociais em Moçambique beneficiaram dos ensinamentos de intelectuais engajados, como Amílcar Cabral, Mário de Andrade ou Aquino de Bragança. Nos modelos que moldaram as modernas universidades africanas do século XXI e, conseqüentemente, as moçambicanas, esqueceram-se as lições aprendidas, onde o empenhamento de um conhecimento científico engajado permitiu que do nada se procurassem soluções para resolver os problemas existentes. Se é verdade que necessitamos de reforçar e criar novas redes que nos permitam partilhar o conhecimento produzido a partir de África, e reforçar a cooperação Sul-Sul, não é menos importante que lutemos por uma real liberdade académica que nos permita um debate interno e aberto sobre formas de produção de conhecimento, devolvendo às nossas universidades o seu papel de centros de debate e de produção científica. Só assim poderemos contribuir para a produção de um conhecimento emancipatório que possa ser devolvido ao continente. Só assim, também, honraremos a memória daqueles que, como Aquino de Bragança, pereceram pelejando por um mundo mais livre e justo, onde a universidade assume realmente o papel de centro de produção de conhecimento, de debate de ideias e de geração de uma ‘tradição de conhecimento’ (Hountondji 2008).

Notas

1. Fora do âmbito da Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, cria-se o Centro de Estudos Africanos, em Outubro de 1951.
2. Presidente da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), e primeiro presidente de Moçambique independente.
3. Em 1975, a única universidade nacional tinha apenas cinco docentes moçambicanos e um efectivo de 2400 estudantes. O número de estudantes reduziu-se ainda mais a partir de 1977, com a saída dos colonos portugueses, vindo apenas a estabilizar-se a partir de 1989, quando se registaram índices semelhantes aos de 1974/75 (Silva 2005:36).
4. Ver também a edição em inglês em Bragança, A., Depelchin, J., 1986, ‘From the Idealization of Frelimo to the Understanding of the Recent History of Mozambique’, *African Journal of Political Economy*. Vol. I, N.º 1, pp. 162-180.

Referências

- African Journal of Political Economy*, 1986, Vol I, No. 1.
- Bragança, A., Depelchin, J., 1986, 'Da Idealização da Frelimo à Compreensão da História de Moçambique', *Estudos Moçambicanos*, Nos. 5/6.
- Depelchin, J., 2008, 'Porquê Falar de Aquino de Bragança (AB)?', *Pambazuka News*, <http://www.pambazuka.org/pt/category/feature/47521>. 7 Setembro 2009.
- Ganhão, Fernando, 1983, 'Problemas e prioridades na formação em ciências sociais', *Estudos Moçambicanos*, 4pp.
- Hountonji, P., 2008, 'Conhecimento de África, Conhecimento de Africanos. Quão Africanos são os Chamados Estudos Africanos?', *Revista Crítica de Ciências Sociais*, No.80
- Hountonji, P., 1995, 'Producing Knowledge in Africa Today', The Second Bashorum M.K.Abiola Distinguished Lecture, *African Studies*, Vol.38, No. 3.
- Ki-Zerbo, J., 2003, '*À Quand L'Afrique? Entretien avec René Holenstein*', Paris: Éditions de L'Aube.
- Mamdani, M., 2007, *Scholars in the Marketplace: the dilemmas of neo-liberal reform at Makerere University 1989-2005*, Dakar: CODESRIA.
- Mkandawire, T., 1995, 'Three Generations of African Academics: A Note', *Transformation*, No. 28.
- Santos, B.S., 2008, 'A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade', in B. S. Santos e N. Almeida Filho, *A Universidade do século XXI: Para uma Universidade Nova*, Coimbra: Almedina.
- Santos, B. S., 2006, 'The University in the 21st Century: Towards a Democratic and Emancipatory University Reform', in R. Rhoads e C. A. Torres, eds., *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*, Stanford: Stanford University Press.
- Silva, T. C., 2008, 'O Público o Privado e o Papel Social das Universidades em África', Comunicação apresentada à 12.ª Assembleia Geral do CODESRIA, Conferência Claude Ake, Yaoundé, Dezembro.
- Silva, T. C., 2005, 'Instituições de Ensino Superior e Investigação em Ciências Sociais', in T. C. Silva, M. G. M. Araújo, C. Cardoso, eds., *Lusofonia em África: História, Democracia e Integração Africana*, Dakar: CODESRIA, pp. 33-44.
- Swayerr, A., 2004, 'Challenges Facing African Universities: selected issues', *African Studies Review*, Vol. 47, No. 1.
- Zezeza, P., 2007, 'Keynote Address', Colloquium, Opening of the Centre for Africa Studies, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa, November 5.

