



---

Palestra no Painel: Equidade Social e Educação

## **DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE RACISMO E ENCAMINHAMENTOS PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES E PROMOÇÃO RACIAL EM MOÇAMBIQUE**

André Máximo Nhantumbo – Moçambique\*

---

**Resumo:** Em Moçambique, a problemática racial é-nos apresentada a partir da perspectiva dos negros, com a sua base histórica muito bem clara. Desde o indicador de aceitação, o racismo deve ser visto como um conflito entre sociedades que imperam sobre a sua identidade e que os resultados dessa imperatividade são fundamentados pelos desafios de cada contexto, onde a subordinação eternaliza a dependência de um povo para com o outro. Para melhor elucidar esta reflexão com base no contexto de referência nesta temática que é Moçambique, em 2017, o filósofo moçambicano Severino Nguenha numa das suas comunicações se dirigiu nos seguintes termos: Deve haver um empoderamento do povo negro, estreitamento das relações com os outros povos e países africanos, olhando para a perspectiva de inclusão. Fundamentou ainda que deve haver uma promoção da Igualdade Racial, daí a importância de políticas inclusivas e de protagonismo do povo negro, como iniciativas que promovam a Justiça e os Direitos Humanos “numa perspectiva de projectos comuns. Por outro lado, é preciso apostar em cooperações e intercâmbios no contexto das políticas públicas, do desenvolvimento e da educação.

**Palavras-chave:** Equidade. Discriminação racial. Justiça social.

### **Introdução**

Se tomarmos como referência o processo histórico de violência colonial que marcou Moçambique no século XX, bem como a forma como a produção capitalista modificou radicalmente as relações sociais, facilmente nos colocamos a seguinte pergunta: qual foi o lugar reservado aos “brancos” da ex- colónia, com o advento da independência, na jovem nação moçambicana? Em resposta a esta pergunta só se pode tomar como base a inclusão e a participação dos “brancos” no novo projecto político nacional de Moçambique, implementado com a sua emancipação em 1975, onde foi essencial para a sua consecução. Essa nova conjuntura foi importante para se compreender as negociações identitárias avançadas por estes moçambicanos ao longo das últimas décadas.

Essencialmente esta reflexão tem como objectivo, relacionar a concepção de racismo com as desigualdades em Moçambique, com uma forte base na gestão Educacional, se assumirmos a educação como um dos principais impulsionadores do desenvolvimento de um país e da transformação social e aceitação racial. Como experimentamos também, a educação é uma

---

\*Mestre em Supervisão Pedagógica pela Universidade Aberta de Lisboa. Pós-Graduado em matéria de Metodologia de Ensino pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Maria Mãe de África-Maputo. Educador Social e Assistente social. Psicopedagogo em Moçambique.



ferramenta importante na medida em que fomenta o pensamento crítico dos indivíduos para o progresso individual e social, através das políticas que sustentam os processos. Vale apenas reflectir sistematicamente e de forma cruzada sobre alguns conceitos que vão ajudar a responder os pressupostos desta reflexão: Etnia, raça, racismo e racismo colonial em Moçambique

Estes conceitos não são novos, nem tão pouco emitem alguma novidade para pesquisadores das áreas sociais, e com maior incidência nos especialistas em estudos antropológicos, quando se fala de enculturação, aculturação, inculturação e desculturação dos povos, sob domínio dos hábitos e costumes.

Etnia, refere-se a indivíduos que compartilham uma herança social e cultural transmitida de geração em geração. Por outro lado, Etnia refere-se também a aspectos culturais, com alguma incidência ao domínio político, que vai substanciar as diferenças dos povos, sem desvalorizar a dimensão humana. Pessoas que podem ser identificadas como pertencentes a grupos raciais distintos, podem ser agrupadas num mesmo grupo étnico e vice-versa. Para além das características físicas, há um resgate do pertencimento ancestral, de um passado comum. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou um sector da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. (CASHMORE et al., 2000, p. 196).

É determinantemente necessário compreender que algumas percepções sobre o termo “raça”, já considerado anacrónico para a realidade das diferenciações de grupos humanos, baseiam-se em preconceitos adquiridos por meio da experiência colonial. No passado colonial, a noção distorcida do conceito raça, foi usado para justificar as acções de exploração e usurpação dos povos colonizados e, como explica Mbembe (2013, p. 57), “a raça era simultaneamente o resultado e a afirmação da ideia global da irredutibilidade das diferenças sociais”. Por isso se torna indubitável a forte relação existente entre racismo e colonialismo e que, segundo Albert Memmi (1993, p.33), “não existe qualquer relação colonial em que o racismo esteja totalmente ausente e à qual não esteja intimamente ligado”.

Do exposto, pode-se inferir que os conceitos etnia e raça não são sinónimos, mas complementares, razão pela qual nas diversas produções é comum encontrarmos a associação raça/etnia. Entendemos que raça continua actual e que os aspectos culturais abarcados pelo termo etnia são motivadores de discriminação, principalmente quando associados à raça. Por isso, optamos por problematizar a questão racial a partir da discussão de raça/etnia.

Chastitko (1974) sustenta que o racismo “nasceu como ideologia do colonialismo” e que “é o filho ignóbil e legítimo do capitalismo”, o qual delineou a tomada e a dominação dos países e



das populações ditas “subdesenvolvidas” das Américas, da Ásia e da África. Este autor sublinha que a ideologia racial foi idealizada para legitimar “as formas desumanas de trabalho dos escravos e do trabalho forçado no século XX a que recorreriam os colonizadores brancos” (CHASTITKO, 1974, p. 22). O pensamento colonial figura abertamente ou de forma subconsciente como uma componente de violência que vê no outro a sua própria antítese sociocultural prejudica sem entender ou conhecer. O racismo, por si só, é perverso e desencadeia relações sociais profundamente desumanas e continua a se reproduzir no século XXI. Quando ele perpassa o quotidiano das instituições, a situação torna-se ainda mais complexa e cristalizada, configurando-se como racismo institucional.

A continuidade colonial define-se como uma sequência de elementos e fenómenos sociais que não alteram em definitivo o conteúdo dos elementos e fenómenos anteriores. No caso de uma continuidade no presente, de legados coloniais, a continuidade colonial serve como proposição ratificadora destes legados e, ao mesmo tempo, do mesmo modo como no prefixo “pós” (de póscolonial), nos faz perceber que não há um limite temporal de continuidade destes elementos do colonialismo (concentração de riqueza por uma elite, hierarquização e desigualdade social com base na “raça”, na exploração do trabalho, etc.), e não fazem parte de uma página virada da história do ocidente e nem de outras regiões ocidentalizadas. São parte do presente.

Mitchell (2012, p. 19) afirma que a raça e o racismo apresentam uma lógica que está muito presente no imaginário euro-americano, onde não se pode contornar os efeitos visíveis da raça. Entretanto, não buscando tirar o aspecto visível da “raça” para as distinções fenotípicas, deve-se compreender de onde se observam estes fenómenos raciais, a partir da importância da distinção racial, com incidência nas dinâmicas de África com destaque para Moçambique.

De acordo com Guimarães (1999), o racismo ocorre quando grupos humanos considerados raças ou identificados por traços raciais ou racializados (como, por exemplo, a cor) são tratados de modo desigual do ponto de vista económico, político, social e cultural. Na realidade, Moçambique sempre se assumiu como desigual, sem forças próprias para a afirmação da sua identidade nos domínios em referência (económico, político, social e cultural).

Rocha (2018) fundamenta que as críticas às noções de uma diferenciação fundamentada numa superioridade/inferioridade fenotípica-racial de cunho colonial abre espaço para perceber o que significa ser “branco” actualmente em Moçambique. Sente-se com muito determinismo que o sistema capitalista modifica profundamente a dinâmica das relações sociais, mesmo quando se considera que a desigualdade entre as várias camadas sociais é um fenómeno antigo. A forma que a pobreza assume nessa sociedade é radicalmente nova.



Pela primeira vez na história da humanidade, a pobreza cresce na mesma proporção que se criam as condições para sua redução e, no limite, para sua supressão (NETTO, 2005).

### **Discriminação racial e (re)construção nacional em Moçambique**

Tomando como pontapé de partida a educação pós-independência, pode-se assumir esta como um período de tomada de posse do novo governo moçambicano que trazia consigo vários problemas decorrentes da guerra com Portugal, como já é do domínio de muitos. Grande parte das infraestruturas ficaram destruídas, incluindo escolas, estradas, pontes e vias-férreas. A maioria da população era analfabeta e um dos maiores desafios na época era inverter estes números. O país deparava-se com uma falta de pessoal especializado, devido à fuga generalizada de funcionários do sistema colonial. Apesar das escolas abandonadas e falta de professores, os moçambicanos estavam altamente motivados para começar a sua educação.

Reconhecendo as dificuldades de formação de pessoal para a área da educação, a FRELIMO preferiu manter o novo modelo educativo muito próximo ao colonial, durante a década de 1970. Chabal (2002), referido por Uaciquete (2010), apresenta a influência do colonialismo e a própria experiência da descolonização como justificações para o desenvolvimento de instrumentos rígidos, complexos e de estruturas políticas e administrativas autoritárias, que denotam ausência de uma representatividade política e perpetuam modelos burocratizados de administração (UACIQUETE, 2010).

Desde a independência, podem considerar-se 3 etapas no processo de alfabetização em Moçambique. Começando por 1975, a 1ª etapa estende-se até meados dos anos 80 e distingue-se pelo relevo dado à educação de adultos no país, que contou com várias campanhas para o efeito e várias “acções planificadas e concertadas de educação e formação de adultos junto de determinadas empresas, comunidades ou sectores sociais definidos como estratégicos para o desenvolvimento socioeconómico do país” (MÁRIO & NANDJA, 2005).

A 2ª etapa começa em meados dos anos 80 e vai até 1995. Nesta fase, dá-se uma diminuição de medidas para combater o analfabetismo, devido à guerra na África do Sul, que afectou Moçambique. Estas iniciativas estavam reduzidas apenas às grandes cidades, com a exceção das organizadas por ONGs e organizações religiosas. Esta fase culminou com a extinção da Direção Nacional de Educação de Adultos (DNEA), cujas actividades e pessoal foram integrados na Direção Nacional do Ensino Básico (idem). Finalmente, a 3ª etapa começa em 1995 e estende-se até aos dias de hoje, caracterizada como um “processo de redescoberta e o resgate da alfabetização e educação de adultos” (idem).



A FRELIMO tenta reorganizar e institucionalizar o sector educacional, num primeiro momento, e após isso começa uma “tentativa de planificação e exercício de um maior controlo das escolas pelo aparelho estatal central da educação” (idem). Esta fase destaca-se por um processo empreendedor e multifacetado de mobilização da população para a reconstrução do país e da afirmação da identidade nacional. Graça Machel assumiu a tarefa de reduzir a taxa de analfabetismo e melhorar o acesso das mulheres à educação no país de 1975 a 1989, até quando permaneceu no cargo de Ministra da Educação e da Cultura. Nesse sentido, realizaram-se:

- Campanhas de alfabetização e educação de adultos.
- Actividades no sentido de promover a educação e formação de adultos “junto de determinadas empresas, comunidades ou sectores sociais definidos como “estratégicos” para o desenvolvimento socioeconómico do país pelo governo foram desencadeadas” (MÁRIO & NANDJA, 2005).

A par destas iniciativas são abertas escolas e realizam-se encontros nacionais importantes nos quais se discutia a educação no país (UACIQUETE, 2010):

- a) Seminário da Beira (Dezembro de 1974 a Janeiro de 1975);
- b) Reunião de Mocuba (Fevereiro de 1975);
- c) Seminário Nacional de Alfabetização (Abril de 1975) cujo objectivo era delinear uma estratégia política e pedagógica, segundo os princípios da FRELIMO; d) I Campanha Nacional de alfabetização;
- e) III Reunião Nacional do MEC (Julho de 1979);
- f) Seminário Nacional de Língua Portuguesa (Outubro de 1979);
- g) Seminário Nacional do Ensino de Matemática (Maio de 1980);

Nesta etapa a FRELIMO efectuou mudanças a nível dos currículos, da estrutura e funcionamento da escola, mecanismos de gestão e administração central e local do sistema educativo e participação da população na vida escolar (UACIQUETE, 2010). Especificamente, o governo fez as seguintes alterações (idem):

- Restruturação dos programas de ensino, suprimindo aquilo que representasse uma ideologia adversa à da FRELIMO;

- Introdução das disciplinas de História e Geografia de Moçambique, Educação Política e Actividades Culturais – anteriormente, o programa da disciplina de História de Moçambique era iniciado no momento da colonização e o discurso escolar perpetuava a ideologia do colonizador;
- Mobilização dos moçambicanos para a construção das “escolas do povo”;
- Campanhas de alfabetização sob a liderança de estruturas locais denominadas “Grupos Dinamizadores<sup>20</sup>”;

Desde a altura do domínio colonial que o Sistema Nacional de Educação sofreu várias alterações. Em 1983, SNE encontra-se organizado da seguinte forma:

**Tabela 1. Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**

SISTEMA DE EDUCAÇÃO COLONIAL	SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinção entre ensino oficial e ensino indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sistema de ensino é laico e público.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de uma multiplicidade de cursos profissionais, depois dos quatro primeiros anos de escolaridade (estrutura fragmentária).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escolaridade primária passa dos 4 para os 7 anos, sem primeiro ciclo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de coordenação entre os diversos cursos profissionais, depois dos quatro primeiros anos de escolaridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os subsistemas estão articulados e integrados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de ensino de 11 anos, com a seguinte estrutura: 4–2–3–2–Universidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino secundário geral, ensino técnico e formação de professores de três níveis.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem possibilidade simultânea de saída para a vida activa e ingresso num novo nível ou subsistema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sistema de ensino é agora de 12 anos, com a estrutura: 7–3–2–Universidade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectivos e conteúdos diferentes e não articulados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O novo sistema permite a saída para a vida activa no fim de cada nível ou ingresso num novo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definidos objectivos e conteúdos gerais do conteúdo do Sistema.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter politécnico do Ensino primário.</li> </ul>

**Fonte:** Mazula (1995)

Segundo Mazula (1995) os objetivos gerais desta reorganização do SNE foram:

- Erradicação do analfabetismo;
- Introdução da escolaridade obrigatória e universal, garantindo a educação básica a todos os moçambicanos;
- Garantir o acesso à formação profissional;
- Formação de professores como educadores e profissionais conscientes;

- “Formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da investigação científica do acordo com as necessidades do país”;
- Difusão da utilização da língua portuguesa como elemento unificador;
- “Incutir nas jovens gerações o sentido estético, o amor pelas artes, o gosto pelo belo”;
- “Inserir profundamente as instituições de ensino na comunidade, transformando- as em bases revolucionárias para a consolidação do poder popular”;

Dos quatro princípios base do SNE, definidos pela Assembleia Popular, destacamos “a Educação como instrumento principal da criação do Homem Novo” (Mazula, 1995). De acordo com Graça Machel, a formação do Homem Novo “implica uma nova concepção do mundo, de nação, de povo, no cultivo de novos valores de «aldeia comunal, de direcção colectiva, liberdade da mulher, os conselhos de produção e na nova consciência.» (idem)

O SNE subdivide-se em Subsistema de Educação geral, Subsistema de Educação de Adultos, Subsistema de Educação técnico-Profissional, Subsistema de Educação Superior e Subsistema de Formação de Professores (MAZULA, 1995). A formação de professores passa a ser de carácter permanente, de forma a renovar e actualizar os docentes e prepará-los para o desempenho de determinados cargos ou funções (idem). Esta compreende três áreas independentes: Formação inicial, permanente e em exercício, sendo que esta última “abrange todas as acções de actualização, reciclagem e aperfeiçoamento dos professores em serviço” (MAZULA, 1995). A estratégia de apoio à emancipação da mulher reside apenas na “promoção de oportunidades iguais de escolarização para os dois sexos” (Mazula, 1995). Na Lei 4/83, a “democratização no sistema educativo” define-se como:

A reorganização do sistema, o reforço na capacidade de distribuição dos recursos educativos, em termos de mais escolas, mais professores, mais dotações e investimentos financeiros e materiais, no alargamento da rede escolar, maior diversidade de cursos, políticas de igualdade de oportunidades no acesso e igualdade de sucesso, promoção da gratuidade no ensino primário, emancipação da mulher no ensino, reconstrução. (DOMINGOS, 2010)

No entanto, apesar de ter sido um impulso importante no *empowerment* das moçambicanas, do nosso ponto de vista, não foi suficiente, sendo que devia ter sido elaborado um plano detalhado, com vista ao aumento das matrículas de raparigas no ensino. Apesar disso, e, tendo em conta a situação do país, entendemos que os progressos feitos nesta altura foram bastante positivos.



A média de alunas matriculadas é de 44% no 1º Grau do Ensino Primário, de 36% no 2º Grau, de 30% no Ensino Secundário Geral e de 26% no Ensino Pré-Universitário. (...) As maiores desistências dão-se ao longo do ano, devido provavelmente ou a pressões culturais e sociais ou à desmotivação do próprio sistema de ensino, ou ambas as razões.(...) Em geral, quanto mais a aluna avança para classes ou níveis superiores, mais permanece e aumenta o seu desempenho (...). Isto pode revelar que as próprias alunas já tenham superado os entraves culturais dos primeiros anos de escolaridade ou, também, que, nessa altura, geralmente da 7ª classe em diante, as próprias famílias ou comunidades se entusiasmassem quando veem as filhas avançarem e veem nisso benefícios, ou, enfim, as famílias deixam de influir diretamente na vida das filhas que se acham “emancipadas”, mantendo distância de superioridade em relação às suas famílias. (MAZULA, 1995)

Desde a altura da independência, podemos verificar uma diminuição na disparidade de género, nos índices de escolarização. A percentagem de matrículas de raparigas na escola primária aumentou de 34% em 1975 para 44% em 1988. Nesse ano, as raparigas representavam 38% das matrículas no nível EP2 e entre 1975 e 1986 cerca de um terço das matrículas secundárias (BADEN, 1997). Contudo, havia grandes lacunas no funcionamento do novo sistema de educação. Apesar de haver um incentivo à ida à escola, havia uma carência de professores e de quadros de direcção, faltava material didáctico, os programas não eram compatíveis com os interesses da população, a educação era ineficaz e ineficiente para além de que a rede escolar não comportava todos (UACIQUETE, 2010). Gomes critica o impacto que as mudanças efetuadas no sector educacional após a independência tiveram na prática:

O setor educacional foi, sem dúvida, aquele que, nesta fase, sofreu as mudanças mais significativas, embora essas mudanças pouco se fizessem sentir na prática: os programas escolares estavam pouco explicitados, não havia livros e textos de apoio para os professores e alunos. (Gomes, 1999)

Segundo a Direcção de Planificação do Ministério de Educação, as reprovações e repetências deveram-se à baixa qualidade das instalações e a outros motivos como:

Sobrecarga horária dos professores, baixa formação académica e psicopedagógica dos professores, carência contínua de material didáctico auxiliar, “progressiva deterioração dos níveis de eficácia do Ensino Primário da 5ª e 6ª classes”, que se reflecte no Ensino Secundário; efeitos da crise económica interna, com baixa qualidade de vida e falta de equipamento suficiente nas escolas secundárias. As desistências e reprovações estariam mais ligadas aos efeitos das calamidades naturais, guerra e “causas internas” e inclusive com cumplicidade dos pais (MAZULA, 1995).

De acordo com Mazula (1995), é Inhambane (Sul) que detém as taxas de repetência mais elevadas, enquanto as de desistências pertencem a Tete (Norte), Gaza (Sul), Zambézia (Norte) e Manica (Centro). As razões que justificam estas desistências prendem-se com a fraca qualidade do ensino e das instalações escolares e as desistências, maioritariamente, com factores culturais.





Entendida a trajetória da promoção racial em Moçambique, sob domínio educativo fundamentado predominantemente por Mazula(1995), pode-se afirmar que a identidade seja individual, colectiva ou nacional, mantém, historicamente, uma relação conflituosa com a cor da pele. Hoje em dia, estamos acostumados, por razões de carácter político-histórico, a dissociar nitidamente questões de identidade e de raça. É-nos impossível conceber a identidade com base numa essência genética, seja ela qual for, devido a profunda convicção construtivista dos nossos tempos. Porém, em Moçambique, as gerações que actualmente se encontram em plena actividade profissional e política ainda nasceram da “Província Ultramarina de Moçambique”.

O espaço histórico é para os negros moçambicanos, ainda um espaço de sofrimento e de violência, não só física, mas também social, uma vez que lhes é negado um espaço de representação simbólica e de auto-afirmação de uma identidade própria, minimamente digna. É sabido que os moçambicanos passaram por processos de socialização específicos na infância e na juventude, dependendo da sua cor da pele. Nos tempos em que a lei distinguia entre brancos, mestiços, assimilados e indígenas, a cor da pele cunhava, não só o estatuto social, mas também a identidade das pessoas de uma maneira violenta. Portanto, é compreensível que apenas 40 anos após o fim do colonialismo português, que no século XX adquiriu características do apartheid e estabeleceu uma barreira biológica de identidade (ZAMPARONI, 2006). Verdade é que certos ressentimentos racistas não tenham desaparecido por completo, por isso a hierarquia entre o subespaço dos negros e dos brancos é rígida e conhece as seguintes escalas: negros comuns (“indígenas”), negros assimilados, mestiços e brancos.

Moçambique tem a sua própria estrutura social que caracteriza os outros domínios, sob a visão histórica anti e pós-colonial. A dominação colonial marcou determinantemente o conceito de racismo, através das estratégias de condução do domínio educacional. Como sabemos, a compreensão do racismo é vista pelos que viveram efectivamente esta dominação e os que os anais da história retratam representações fundamentalistas deste processo, sem efectivamente ter experimentado. Mas, os traços raciais visíveis, fenotípicos, são trabalhados, construídos ou transformados na trama de relações sociais.

Hoje, este conceito de racismo deve ser visto e interpretado a favor dos sem voz, pois podemos assumir que em algumas circunstâncias o racismo move a uma revolução acelerada por parte dos que tomaram como base a história para mover a superação do reducionismo categorizado pelos maus tratos do processo condenatório implantado pela rejeição do outro que se assume como superior neste processo.



A alfabetização pode ser uma ponte para a educação formal e formação profissional para as mulheres que foram excluídas da escola enquanto crianças, oferecendo-lhes competências práticas, confiança e até mesmo qualificações acreditadas. A ida à escola pode resultar também num aumento de auto-estima e assertividade que se reflectirá sob forma de uma maior autonomia tanto no seio familiar, como na vida em sociedade (ROBINSON-PANT, 2005).

Para além destes motivos, o acesso à escola está condicionado à acessibilidade. Isto é, a taxa de analfabetismo é mais alta nas áreas rurais do que nas áreas urbanas, devido à dificuldade que rapazes e raparigas têm para chegar à escola. O emprego do conceito de discriminação indirecta ou racismo institucional para a promoção de políticas de equidade racial já é utilizado desde o final dos anos 60 em diversos países.

O preconceito pode ser individual ou social. O homem pode estar tão cheio de preconceitos com relação a uma pessoa ou instituição concreta que não lhe faça absolutamente falta a fonte social do conteúdo do preconceito. Costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediações (HELLER, 1970, p. 49). Alguns marcos fortes em Moçambique do racismo é a não-aceitação de si mesmo, o que move a adoptar novos suportes de transformação da sua própria realidade, elevando o status de ostentação.

Hoje Moçambique está a travar uma forte luta sobre o analfabetismo, onde, através de bolsas de estudo, dá a possibilidade a muitos profissionais de várias instituições para desenvolverem práticas de especializações e intercâmbio no âmbito da globalização e assim apropriar-se de processos de mudança e transformação profissional. Mas, é determinante dizer que aí, desperta uma nova forma racial que é a não-aceitação do seu semelhante dominado pelos processos antropológicos da aceitação e não-aceitação pela civilização superficial experimental.

As desigualdades são entendidas como *discriminação racial* quando se encontram e se comprovam mecanismos causais que operam na esfera individual e social e que possam ser retraçados ou reduzidos à ideia de *raça*. Assim, grupos considerados superiores obtêm privilégios em relação aos outros grupos, considerados inferiores.

O que vem a trazer suporte do dizer anterior, é o pressuposto de que a forma como as instituições públicas estão estruturadas pode reforçar o racismo contra amplas parcelas da população, em virtude de sua origem étnico-racial. Como sabemos, a população negra por sua permanência maioritária nas camadas mais vulneráveis da sociedade, dificulta a proposição de acções que modifiquem essa realidade racialmente fundada. Por isso as percepções acerca do racismo e da discriminação racial no quotidiano profissional, gera um



factor de acesso desigual às políticas públicas ou determinante nas situações de maior probabilidade de morte em certas circunstâncias, ou até de sofrer violência física e/ou psicológica e de discriminação racial. A ideia de “raça” poderia ser, nos dias actuais, absolutamente irrelevante em Moçambique.

Difícilmente poderíamos falar, assim, de “relações raciais” em Moçambique. Às diferenças regionais e à evidente relação de tensão entre o “urbano” e o “rural”, impõe-se o facto de estarmos num país de esmagadora maioria negra. Os contingentes brancos, mistos e indianos portadores da nacionalidade moçambicana não alcançam 1% do total da população e estão concentrados nas áreas urbanas de um país onde mais de 70% dos indivíduos encontram-se no campo.

Essa primeira advertência não pode nublar alguns elementos cruciais: demograficamente inexpressivos, socialmente, os indivíduos classificados como brancos, mistos ou indianos, ocupam espaços decisivos no funcionamento do país. Os brancos, divididos entre *naturais*, *naturalizados* e *estrangeiros* estabelecidos no país, controlam parte dos postos estratégicos no mundo empresarial e nas organizações não-governamentais e de cooperação. Há um diminuto contingente de “brancos” que ostentam a nacionalidade moçambicana, entre os quais encontramos os que são *naturais* – geralmente lusodescendentes que optaram, ao contrário da esmagadora maioria, por permanecer no país nos anos que sucederam à independência – e os que, nascidos em outras terras, acabaram por se *naturalizar* moçambicanos.

Os brancos vinculados ao mundo empresarial encontram-se concentrados em grande medida na cidade de Maputo e, em menor escala, na Beira e em Nampula; os que trabalham em “projectos de cooperação”, ainda que em grande número na capital, distribuem-se por centros urbanos como Xai-Xai, Chimoio, Pemba, Tete e Lichinga, e constituem um complexo mundo genericamente associado à “cooperação internacional” e aos “doadores”. Na capital do país, as elites branca, negra e mista compartilham um universo de consumo espalhafatoso mediado por constantes viagens à África do Sul e à Suazilândia para compras ou para o tratamento médico. Representantes de ONGs e cooperantes são identificáveis por seus veículos a tracção e, embora apresentem um estilo à primeira vista mais despojado, seu potencial de consumo é evidente aos olhos da população local. Cooperantes das mais diversas origens portuguesas, brasileiros, remanescentes do leste europeu, espanhóis, alemães, suecos, holandeses formam um verdadeiro clube internacional com firmes opiniões sobre o país, sua história, seus habitantes e seus *fracassos*, e com um nível de vida expresso em suas vivendas e na grande quantidade de empregados domésticos.



Entre os cargos intermediários governamentais e nas universidades e centros de ensino encontramos uma quantidade significativa de brancos moçambicanos. Esses indivíduos têm sido afastados progressivamente dos postos de poder ou visibilidade em função de sua *cor*, mas sua crescente invisibilidade não pode ser confundida com sua *inexistência*.

Os assimilados constituem, em conjunto com os mistos, talvez uma das colectividades menos conhecidas em Moçambique. Concentrados em centros como Maputo ou Beira, indivíduos e famílias associados a essa antiga categoria colonial encontram-se distribuídos por todo o país, fundamentalmente nos pequenos centros urbanos. No período imediatamente posterior à independência, foram olhados com desconfiança pelo novo núcleo de um poder formado na luta armada; sua presença, contudo, fez-se sentir entre os quadros intermediários tão necessários ao funcionamento do Estado, na burocracia e nas escolas.

Como considerações finais, dizer que em Moçambique, a população está marcada por um padrão de circulação espacial bastante significativo. Assim, embora a população branca seja, como já dissemos, insignificante demograficamente (o que faz com que em muitas regiões o contacto entre brancos e negros seja mínimo), a maioria dos indivíduos tem na sua memória individual ou colectiva uma relação significativa com *outros* assentados de origem europeia. A migração das populações das regiões sul e centro do país para os trabalhos nas minas ou nas *farmes* da África do Sul e do Zimbábwe faz com que as conversas quotidianas sejam povoadas por um sem-fim de histórias em torno dos *boers* e dos *rodesianos*.

Para terminar, move-se a necessidade de julgar as conclusões a que podemos chegar de um possível resgate da promoção racial em Moçambique, se desafiarmos a nossa mente moçambicana a entender o que a realidade e o tempo exige de nós, quando se fala de uma autonomia racial e aos nossos olhos actualmente vemos uma “sombra” real e inequívoca de potencialidade turística que tem Moçambique nas suas várias regiões e a consequente incapacidade de exploração e de gestão; potencialidade de recursos como minérios, gás e energia e o subaproveitamento deste e outros para o desenvolvimento dos moçambicanos a partir dos moçambicanos. Mais uma vez o filósofo Moçambicano Severino Nguenha é aqui citado pelo seu discurso actual: “*África de onde Moçambique faz parte, nunca cresceu, se é que nasceu. Sempre dependeu, mesmo com traços de uma hipotética lógica de desenvolvimento, nunca mostrou uma autonomia educativa, económica, política, social e cultural, mas fala dessa autonomia na voz dos que são autónomos*”.

## Referências

CASHMORE, E. et al. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.

GOMES, M. *Educação Moçambicana: História de um Processo: 1962-1984*. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MÁRIO, M. & NANDJA, D. *A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146284por.pdf>. Acesso em: 23 nov.2011.

MAZULA, B. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, F. D. *Processos identitários na trajetória de moçambicanos “brancos” em Maputo e Tete após a independência de Moçambique*, 2018.

UACIQUETE, A. *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)*, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010001627>. Acesso em: 27 nov.2011.

Sua participação e apresentações de trabalhos abrilhantaram o ii colóquios de políticas e gestão da educação

**ESPERAMOS VOCÊS NO III COLÓQUIOS DE 24 A 27 DE MAIO DE 2022.**

# 2022

## III COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ONLINE

Planejamento educacional em debate: políticas públicas e desafios



24 a 27 de maio de 2022

**Presenças confirmadas:**

- Profa. Dra. Euzângela Alves da Silva Scaff - UFRR
- Maria Alice de Miranda Aranda - UFGD;
- Profa. Dra. Selma de Carvalho Fonseca - UNASP
- Palestrantes internacionais a confirmar



**MINHA AGENDA:**

**2022 VOU PARTICIPAR DOS COLÓQUIOS UFSCAR SOROCABA ONLINE**

Informações: [geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

Comissão Organizadora III Colóquios

<https://doity.com.br/iii-coloquios-de-politicas-e-gestao-da-educacao>