

# Colonialismos, etnias e epistemologias

**Itélio Joana Muchisse<sup>1</sup>**

Universidade Católica de Moçambique

**Adelino Esteves Tomás<sup>2</sup>**

Universidade Save

**Resumo:** Este artigo discute a questão do desenvolvimento dos povos em dois eixos principais: Democracia e Epistocracia. A pretensão é refletir sobre as lógicas de organização social e composições políticas, através de uma discussão que se enquadra na influência dos modelos político-pedagógicos na construção e repetição das epistemologias ao longo do tempo. A partir da metodologia instrumental foi possível a desconstrução dissertativa, mas também explicativa sobre lógica de gestão do conhecimento sob a perspectiva dos dois eixos acima expostos. No entanto, é necessário haver comunicação de signos, tanto endógenos, quanto contemporâneos, de modo a salvaguardar tradições, bem como captar as mudanças no espírito do tempo que é movido por demandas e inovações, altamente influenciadas pelo conflito social, gerador de mudança e desenvolvimento.

**Palavras-Chave:** tradição; neoliberalismo; gestão de conhecimento; desenvolvimento.

<sup>1</sup> Mestrando em Direitos Humanos, Justiça e Paz pela Universidade Católica de Moçambique em Xai-Xai, Licenciado em Ensino de História com Habilidades em Ensino de Filosofia pela Universidade Save/UniSaF de Maxixe, colaborador da Cátedra Scholas Chair, consultor.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade do Porto. Docente de Sociologia do Direito e Sociologia da Educação(Universidade Save), Maxixe, Inhambane, Moçambique.

# Colonialisms, ethnicities and epistemologies

**Abstract:** This article discusses the question of the development of peoples in two main axes: Democracy and Epistocracy. The intention is to reflect on the logic of social organization and political compositions, through a discussion that fits into the influence of political-pedagogical models in the construction and repetition of epistemologies over time. From the instrumental methodology, it was possible to deconstruct the dissertation, but also explain the logic of knowledge management from the perspective of the two axes exposed above. However, it is necessary to communicate signs, both endogenous and contemporary, in order to safeguard traditions, as well as capture changes in the spirit of the times, which is driven by demands and innovations, highly influenced by social conflict, a generator of change and development.

**Keywords:** tradition; neoliberalism; knowledge management; development.

## Colonialismos, etnias y epistemologías

**Resumen:** Este artículo aborda la cuestión del desarrollo de los pueblos en dos ejes principales: la democracia y la epistocracia. El objetivo es reflexionar sobre la lógica de la organización social y las composiciones políticas, a través de una discusión que se inscribe en la influencia de los modelos político-pedagógicos en la construcción y repetición de epistemologías en el tiempo. A partir de la metodología instrumental, fue posible deconstruir la disertación, pero también explicar la lógica de la gestión del conocimiento desde la perspectiva de los dos ejes expuestos anteriormente. Sin embargo, es necesario comunicar signos, tanto endógenos como contemporáneos, para salvaguardar las tradiciones, así como captar cambios en el espíritu de la época, que es impulsado por demandas e innovaciones, muy influido por la conflictividad social, generadora de cambio. y desarrollo.

**Palabras clave:** tradición; neoliberalismo; gestión del conocimiento; desarrollo.

**A**pós longos períodos de uma educação colonial, esta seria, sobremaneira, adoptada pelas estruturas políticas nos diferentes Estados pós-independentes. Pelo que, ainda hoje, torna-se pertinente questionar sobre a eficácia dos modelos de ensino e aprendizagem apropriados ao desenvolvimento dos povos e das nações. Este texto enquadra-se no âmbito da epistemologia contemporânea no concerto das diferentes nações como centros impulsionadores de uma influência global. Mais do que uma crença, é um dado factual de que o desenvolvimento é alcançável com o uso da técnica. Trata-se aliás de constantes transformações levadas ao extremo e com sucesso, como ferramentas preponderantes para o desenvolvimento técnico-científico e industrial, atualmente sob o domínio dos países do hemisfério setentrional.

Assim, uma abordagem africana sobre a epistemologia, e com a devida abertura conceptual, pode ser espelhada nos diversos modelos ou mesmo readaptada a uma convicção significativa por meio de uma apreciação cultural do tempo e do espaço, com vista a torná-los mais eficientes aos tempos dos homens do presente. Portanto, propomo-nos uma abordagem pedagógica instrumental, pois o modelo aqui examinado já coloca em destaque o facto de que, nas diferentes sociedades, os modelos de ensino, gestão e governação sejam instrumentais, a fim de que a partir do momento em que aqueles se tornam obsoletos e ineficazes sejam, eles próprios, passíveis de uma substituição por outros mais promissores.

De antemão, este artigo não se propõe alterar ou substituir qualquer modelo de ensino. No fundo, trata-se de uma proposta reflexiva, em torno do resgate do que sobrou das tradições da africanidade, tomando como pressuposição de que não é mais possível voltar às representações ancestrais dos africanos patentes em tempos pré-coloniais, embora seja, sim, possível comunicar com o mundo e salvaguardar o que ainda resta dessa africanidade ancestral, conciliando-o entretanto com o prospecto determinante para a autodeterminação que, decerto está patente nos escombros, bem como no debate sobre o desenvolvimento em África acerca da produção e gestão do “conhecimento”.

No sustentáculo desta abordagem, que se quer antropológica, mas também sociológica, encontra-se um questionamento, que de perto abunda entre as ciências da educação. Ora, na esfera do humanismo cosmopolita, como podem, os povos indígenas africanos, através da educação promover a sua liberdade e a emancipação?

Desde logo, este questionamento suscita a passagem por áreas como antropologia pedagógica e a discussão sobre os movimentos culturais nas sociedades diferenciadas, trazendo uma lógica de continuidade temporal, mas também o entendimento sobre a diferenciação circunstancial do tempo (BENJAMIM, 1987) enquanto alongamentos do espaço e dos fenómenos sociais.

A pretensão deste artigo é empreender uma reflexão sobre as lógicas de organização social e composições políticas, bem como a sua influência na construção e repetição das epistemologias que têm perpassado os tempos. Para esse efeito, emprega-se a metodologia do controverso, visando apreender dois conceitos políticos, um real e outro hipotético, isto é Democracia e Epistocracia, de modo a

desconstruir a lógica unilateralista da educação liberal moderna sobre os diferentes povos, sem no entanto descurar que uma análise sobre as lógicas pré-coloniais do ensino fora em tempos preponderante para traçar a ponte entre o passado e o presente.

A opção pela metodologia patente surge na sequência de, ela própria ser a que melhor responde à necessidade de problematizar no campo teórico sobre os avanços e os recuos que os processos socioantropológico, pedagógicos e políticos africanos têm conhecido desde a penetração colonial no continente aos dias que correm.

De referir que este artigo comporta uma estrutura que incorpora quatro tópicos, designadamente “uma análise do fenômeno ‘desenvolvimento’”; “Epistocracia como metodologia”; “Do conhecimento e do saber”; e “Pedagogia, amizade e axiologia”.

## **Uma análise do fenômeno “desenvolvimento”**

A cultura corresponde a um corpo em movimento. Tal corpo é formado por valores e crenças que formam a visão do cosmo de um povo. Trata-se de práticas que na sua forma natural são progressivas e pretendem, desde logo, fornecer, na sua ascendência, uma visão estrutural e englobante sobre a vida, bem como a explicação sobre a sua posição privilegiada no espaço do cosmo (BURNS, s/d). Ademais, através do movimento natural dos eventos e dos registos humanos na história, o autor defende que as culturas tendem a se autorrepresentar no centro da história. Isto significa que todas as culturas têm suas próprias narrativas explicativas, e algumas das quais chegam a ser beligerantes e conflituais entre si.

Desde logo, algumas culturas apresentaram narrativas capazes de influenciar as outras, de forma natural ou violenta. Com efeito, entre as culturas afetadas por esta última influência, incluem-se as de Moçambique, assim como as de diversos países africanos, que se formaram no espírito da experiência colonial, que influenciou de forma significativa a formação dos atuais modelos pedagógicos nesses países. Deste modo, o contacto entre as culturas, em qualquer das formas permite que haja não só a imposição de signos religiosos, políticos, pedagógicos, folclorísticos e até alimentares, mas também contribui para a troca e permuta outros signos alguns dos quais se mostram positivos para ambos os intervenientes no processo.

No vertente caso de África, o debate sobre a cultura, enquanto um sistema de metamorfoses relacionado com o desenvolvimento dos seus povos, coloca em confrontação dois eixos já desde a géneze do período pós-colonial. Na prática, trata-se de dois momentos para pensar os “sistemas africanos”. De um lado, estão os que defendem a existência de uma transição nos modelos de governação, desde a tradição até o pós-colonialismo. De outro lado, a grande significância é dada às tradições africanas como movimentos sociais em prol da libertação. No fundo, como diria THIONG’O (1981), essa análise prolonga-se à psicologia social, política e das organizações.

Antes de continuarmos a discussão sobre as Áfricas, importa fazermos uma brevíssima passagem por Hegel, figura incontornável para os estudos sobre a história da epistemologia africana. Não importam, neste texto, as implicações da sua teoria, apenas a operacionalização do conceito de filosofia, no espírito da Minerva. Justamente aqui, Hegel não pretende apenas falar da filosofia teórica, mas também prática. Lembre-se do mito da Alegoria da Caverna em que o homem se exercita para alcançar a luz. Ora, a coruja faz, igualmente, um exercício no seu

aparecimento. Com efeito, Hegel destaca a necessidade dessa exercitação a fim de alcançar a sabedoria e a técnica.

No seu espírito visionário, Hegel destacou as potencialidades da técnica, tendo considerado o que acabaria por se tornar evidente, a importância dos Estados Unidos da América no plano internacional, precisamente, por causa da técnica que permitiu a criação de novas epistemologias, como se pode depreender, no contexto do referido espaço, descrito na epistemologia social e política em sí-nopse da Epistocracia:

O revolucionário e presidente John Adams disse:

I must study politics and war that my sons may have liberty to study mathematics and philosophy. My sons ought to study mathematics and philosophy, geography, natural history, naval architecture, navigation, commerce, and agriculture, in order to give their children a right to study painting, poetry, music, architecture, statuary, tapestry, and porcelain.

**Adams was a political animal if ever there was one, but he hoped future generations would evolve into a higher form of life.** (BRENNAN, 2016: 1, grifo dos autores)

Esta passagem, com um discurso próximo do de Hegel, demonstra o que o filósofo alemão entendia por filosofia. Ela não era o fim em si, mas uma intermediária nos processos. Esse conceito foi tão abrangente para que movimentos de ordem diversa fossem formulados, a partir dos seus ensinamentos. Ademais, fossem determinantes em diversos campos sociais, políticos e culturais. Não obstante o contexto técnico e científico do seu tempo, o enunciado da filosofia proposto por Hegel era a filosofia enquanto área que se ocupa do saber teórico não tão distante do contexto prático e quotidiano em que a coruja circula, pelo que “seria obviamente um erro determinar a forma de uma espiga de trigo analisando os elementos químicos do seu grão, uma vez que tudo o que precisamos fazer é ir a um campo de trigo e ver as espigas já formadas. A teoria e a experiência nunca devem desprezar ou excluir uma à outra” (CLAUSEWITZ, s/d: 63).

O conhecimento ou filosofia sempre esteve com os homens, mas não se pode afirmar que o homem saiba se não tem aplicação o que diz saber, deste modo, “A suprema sabedoria altissonantemente clama de fora; pelas ruas levanta a sua voz; Nas encruzilhadas, no meio dos tumultos; às entradas das portas e na cidade” (PR. Cap. 1, v. 21-22). O conceito de cidade pode ser entendido, mesmo na conceção grega (polis), centro filosófico e da cidadania. Portanto, fica o sentido (substantivo) da filosofia, como busca de ferramentas para a construção das “cidades”. Aliás, DELEUZE e GUATTARI (1992: 9) definem filosofia como “uma obra de velhice, uma obra desatada atrás da qual não cessarão de correr”, portanto, um exercício de busca.

Já, sobre o exercício africano na construção de narrativas para a presença na história, THIONG’O (1981) refere a existência de três gerações. Entenda-se que, em parte, para se chegar ao processo de reflexão sobre os problemas africanos, houve impulso a partir da acirrada e diabólica crítica de Hegel sobre o conhecimento em África. Entretanto, houve a primeira geração influenciada pelo humanismo democrático, dos valores do liberalismo ocidental, a segunda geração pelo chauvinismo do mistério africano e a terceira caracterizada pelo estilo de denúncia. Nesta terceira geração, o autor destaca a presença de dois grupos de africanos nomeadamente os maus e os bons africanos.

The good African was the one who co-operated with the European coloniser; particularly the African who helped the European coloniser in the occupation and- subjugation of his own people and country. Such a character was portrayed as possessing qualities of strength, intelligence and beauty. But it was the strength and the intelligence

and the beauty of a sell-out. The bad African character was the one who offered resistance to the foreign conquest and occupation of his country. Such a character was portrayed as being ugly, weak, cowardly and scheming. The reader's sympathies are guided in such a way as to make him identify with Africans collaborating with colonialism and to make him distance himself from those offering political and military resistance to colonialism. (THIONG'O, 1981: 92)

Não obstante esta perspectiva teórica sobre o discurso do saber em África, nas “Circunstâncias dos Tempos Modernos”, Castiano (2021) destaca a existência de quatro discursos, como sejam a Bantufobia (*bantulogia*) enquanto discurso do colonialismo, Alterofobia (*sociologia das tradições, avançada, sobremaneira, nos países de expressão anglófona e parte francesa*) enquanto discurso da liberação, a Demofobia (*abordagem liberal africana*) enquanto discurso das políticas públicas liberais e Aporofobia (*as lógicas, axiologias e epistemologias no mundo atual*) enquanto discurso sobre o desenvolvimento. Apesar das suas diferenças, as perspectivas dos dois autores são complementares no respeitante às diferentes formas de como é possível apreender as gerações do pensamento epistemológico e antropológico em África. Ademais, trata-se de perspectivas progressivas, que permitem trilhar uma linha específica, uma possível historiografia da história da Antropologia e Epistemologia Africanas.

Entretanto, há uma ilustração de sucessão de gerações epistemológicas em África e que, apesar das “dificuldades sistémicas” elas têm apontado para questões fundamentais, concretamente, os desafios dos africanos. De modo geral, seria necessário passar pelo conceito de Epistocracia, como forma de aflorar a pertinência das gerações, isto é, das opções políticas e sua relação com a estabilidade das sociedades, bem como o respeito pelos direitos dos povos.

## Epistocracia como metodologia

Para chegar ao conceito de Epistocracia é necessário partir do conceito de *híper-democracia*. Desse modo, o conceito de *híper-democracia*<sup>3</sup> adoptado é aquele proposto por José Ortega y Gasset (1883-1955), em que o autor observa a questão das aglomerações na Europa do século XX, causadoras de nivelamento social e intelectual, isto é, a ocupação de lugares que antes eram de umas poucas minorias por uma massa de indivíduos movidos pela moda do espectador (ORTEGA Y GASSET, 2013). Este autor assevera que as aglomerações ocorridas na Europa de século XX levaram à instalação de um clima de *híper-democracia*, em que o ser humano não sente mais a necessidade de ter a responsabilidade sobre as suas escolhas, passando a se guiar, única e simplesmente, pelas tendências social e esteticamente incongruentes com a realidade social na qual está inserido. Com efeito, o autor enfatiza que tal tem acabado por instaurar uma democracia de direitos, mas sem deveres, isto é, “democracia do espírito morto” em consequência do esvaziamento ético e estético nas tradições políticas europeias.

Qual é a relação entre o discurso sobre a democracia, a educação, liberdade e emancipação, abordados neste texto?

Primeiro, esta relação estabelece-se dentro do quadro filosófico que Ortega y Gasset desenhou, no qual advoga o investimento numa educação de qualidade e de tendências contextuais, em que cada qual é o que é e as suas circunstâncias. Se não as salva, também não se salva a si próprio (ORTEGA Y GASSET, 1914). Com efeito, este pressuposto leva em consideração os desafios necessários à superação com vista à busca de uma harmonia social. Num outro desenvolvimento, o autor

<sup>3</sup> Conceito irônico que se refere ao fechamento do espaço de atuação democrática, traduzido: nada-democracia.

defende que a educação tem uma forte componente política e ideológica, sendo, por isso, uma área de capital importância para o estabelecimento de uma sociedade participativa e, sobretudo, livre e democrática (ORTEGA Y GASSET, 2013).

Segundo, a mesma relação estabelece-se igualmente no quadro da Epistocracia, enquanto um modelo de gestão preocupado em salvaguardar os interesses das tradições e do seu legado.

Em contrapartida, a *híper-democracia* tem a ver com o mau exercício das liberdades fundamentais afirmadas nas culturas democráticas, quer por desconhecimento, por conta de uma educação não especializada, quer pelo mau exercício da cidadania por causa da “moda” que tem vindo a nivelar os cidadãos, condenando-os ou estereotipando-os quando ousam inovar e impulsionar as diferenças em detrimento das semelhanças.

O que dizer de Moçambique sobre a relação entre a educação e a democracia? A educação é uma área crítica, apontada em diferentes estudos, como uma das que apresenta resultados de pouca qualidade, sobretudo, depois da implementação de políticas de progressão automática desde 2004, que permitem aos alunos ainda que sem o devido mérito progridam a níveis de escolaridade subsequentes.

O Pacto Internacional Sobre os Direitos Sociais, Económicos e Culturais (ONU, 1966), por seu turno, defende a escolaridade básica e gratuita, que vá progressivamente ao encontro do bem-estar estatal e nacional, atingindo níveis como o secundário e universitário. No fundo, este desiderato é um fator de capital preponderância para as sociedades, na medida em que reforça a eficácia dos regimes democráticos.

De qualquer forma, convém frisar que a implementação do referido desiderato é, em vários casos, confrontado com a ausência de qualidade do produto final, o que faz com que os cidadãos formados nessas circunstâncias não estejam à altura de explorar de forma plena a sua condição de cidadania, que é a de servir. Consequentemente, os Estados acabam por importar do estrangeiro engenheiros, médicos, técnicos diversos e tecnologias para colmatarem os défices gerados pela ausência de qualidade.

Alguns sistemas pedagógicos africanos, pensados a partir do instrumento epistocrático, mostram-se inadequados às democracias de massas do neoliberalismo. O que dizer do Botswana ou do Eswatine (ex-Suazilândia) sobre o conhecimento e cosmopolitismo nas suas tradições?

Por outro lado, será que o modelo democrático, em termos pedagógicos, tem alguma relevância para as sociedades africanas? A partir da perspectiva do mau africano (THIONG’O, 1981) é possível vislumbrar até a atualidade a ocorrência de uma certa continuidade do modelo pedagógico fundando nas estruturas da modernidade, isto é, do colonialismo, que coloca em segundo plano as estruturas tradicionais dos povos africanos. Ademais, para muitas sociedades africanas, a opção pelo modelo democrático segue a lógica imposta pelo neoliberalismo, que se tem esforçado em infligir sobre todas as nações modelos sociopolíticos assentes nos percursos históricos do Ocidente, que descuram os percursos daquelas nações.

Doravante, apresentamos uma visão política que poderia ser entendida como alternativa à crise da democracia, amiúde, designada por *híper-democracia* (ORTEGA Y GASSET, 2013). Decerto, a navegação sobre a perspectiva alternativa aos modelos de gestão social e política, preocupou pensadores ao longo da história, sendo o mais influente Platão. De facto, a este propósito, Rousseau (1995) considera que Platão teria escrito uma obra sobre educação, na qual a componente

política estava em voga, sobretudo, quando se observa o lugar do Estado na gestão do processo educativo.

Considerando a mesma perspectiva, Brennan (2016), também, escreveu uma obra sobre a educação, que entre tantos temas, versa sobre a política, tendo como base as tradições, em que os indivíduos emergem e se manifestam, criando bases para a sua autonomia.

Desde logo, a proposta pedagógica de Brennan (2016) é aqui tomada como alternativa ao nivelamento patente na híper-democracia, justamente, pela forte componente meritocrática que a ela está vinculada. A epistocracia é “*the rule of the knowledgeable*”, aquele que tem melhor discernimento. Trata-se de posição que não está muito distante da proposta meritocrática de Ngoenha (1993), que supõe o reconhecimento progressivo dos indivíduos para a sua investidura em cargos públicos a fim de exercerem uma autonomia guiada pela tradição.

Como modelo pedagógico, a Epistocracia, seria implementada gradualmente, com vista a travar os efeitos adversos da progressão que não depende do desempenho integral dos alunos, principalmente nas primeiras classes. Esse modelo implicaria uma progressão meritocrática, em que os mais merecedores estariam na dianteira dos processos pedagógicos, bem como de gestão, podendo estar imbuídos de valores, como a “verdade, conhecimento e autoridade” (BRENNAN, 2016: 16).

O conhecimento, enquanto uma correspondência entre a teoria e a realidade, é o que se busca por meio da técnica pedagógica e da educação formal. Este pode partir do contexto do aluno, sendo ideal que assim se proceda, de modo a catapultar o baixo índice de inovação que se verifica em Moçambique, em particular, face a tecnocracia atual. Todavia, aquele pode também partir do professor, enquanto técnico munido de perícias pedagógicas e dotado de legitimidade para veicular e legar experiências cognitivas. De qualquer forma, a dependência do conhecimento em relação à experiência sensorial torna-o instável, inexato e incerto, daí a necessidade da sua constante revisibilidade.

À semelhança do conhecimento, a educação implica na revisão dos estatutos das culturas e experiências. Com efeito, é na sequência disso que Ortega y Gasset (2013) indica três tipos de homens patentes em culturas democráticas, o homem comum, o mediano e o intelectual. Num outro desenvolvimento, e no contexto mais específico da Espanha do seu tempo, este autor considerava que as encheres que degeneravam em “rebeliões das massas” deviam-se fundamentalmente aos problemas educativos. Adicionalmente, nos seus escritos, teimava em colocar um significativo peso do papel da educação sobre a sociedade.

No seguimento das suas lucubrações, admitia que a formação em massa dos homens, colocava-os ao nível comum e estupidiificava-os diante das instituições políticas e sociais tradicionais. Insistia na necessidade de criação de espaços que propiciassem a participação cívica e pública da juventude, criticando, assim, a educação modista, típica do liberalismo das massas.

De referir que do ponto de vista ético, uma das consequências dessa educação modista, que Ortega y Gasset (2013) criticara é a crise técnica nas instituições públicas, que tem contribuído para a fuga de cérebros para o sector privado, assim como para algures no exterior, onde se têm notabilizado em áreas diversas, isto é, “a crise patriótica”. Outra consequência pode ser a ineficiência dos serviços públicos, o que degenera problemas de corrupção e insatisfação social generalizada.

Em suma, muito longe do modelo do filósofo-rei, proposto por Platão, a Epistocracia é um modelo de procedimentos baseado no legado das vivências, experiências, tradições e conhecimentos dos povos a serem inclusos nas diferentes lógicas do saber, de modo a salvar esses povos da “exclusão epistemológica, mas também da epistemologia da exclusão” (MUCHISSE e ARMANDO, 2022: 315). A Epistocracia é o reino da epistemologia como modelo de governação e de vida.

## Do conhecimento e do saber

A história da educação em Moçambique apresenta desde o tempo colonial múltiplos enredos e *nuances*. De facto, estamos diante de uma área em franco desenvolvimento, cujos avanços são permeados por *insights* que vão corporificando uma visão particularizada de cada momento histórico.

Tal como Moçambique, os diferentes países africanos experimentaram vicissitudes que lhes foram próprias. Com efeito, a abundância dos recursos em alguns espaços, por exemplo, possibilita elevação de necessidades dos seres humanos. Depois do Egípto e da Grécia, Mali foi um exemplo africano mais próximo dessa realidade. Com a abundância de recursos materiais e financeiros, o reino de Mansa Muça (c. 1312 - c. 1337) foi capaz de estabelecer uma Universidade, numa clara demonstração do papel que já era dado à educação naquela sociedade, como uma necessidade que o ser humano adquiriu com o desenvolvimento social no seu contexto.

Este fato histórico vem, sobremaneira, a reforçar que modelos africanos de educação anteriores ao colonialismo, de algum modo, foram semelhantes àqueles europeus do mesmo período, onde, percebe-se que nas diferentes sociedades, os sistemas de educação visa(va)m, na totalidade, emponderar o ser humano, de modo a melhor intervir no desenvolvimento dessas mesmas sociedades.

Assim, com a independência, THIONG'O (1994: 435) questiona sobre a linguagem das epistemologias, onde, destaca que o resgate das tradições para o debate do conhecimento africano ainda se encera no chauvinismo unilateral do saber ocidental, um ponto que pode ser entendido enquanto um linha de continuidade ao discurso de ÉVORA (1944) que dá a entender que os sistemas africanos de educação, sobretudo o moçambicano do período dos Mutapas foram desestruturados, em parte pela cobiça aos procedimentos do sistema católico português. Essa situação histórica que pode ser explicada na teoria de busca de melhores condições na escala das necessidades de Maslow, pelo que, de facto, os sistemas educacionais euro-ocidentais proporcionam desde a modernidade – assim dito devido ao contacto com outros povos, isto é, o colonialismo – melhores saídas em relação aos demais, tomados como tradicionais, indígenas e mais tarde etnológicos, como afirma NGOENHA (1993).

Ora, os avanços trazidos pelos colonialismos são fundamentais para que haja comunicação a diversos níveis, mas é preciso, igualmente reconhecer que o colonialismo – mas, não só, porque no caso dos africanos, estes são tidos como cúmplices no processo – causou a desintegração gradual de sistemas africanos de educação, tais como: “*Bogwera e Bojale* em Botswana” (MOSWEUNYANE, 2011: 50); bem o *Ondjango* angolano (CASTIANO, 2021: 173). Também desintegrou o sistema educacional dos ritos de iniciação, enquanto escolas integrais de vida.

Num passado recente, Brazão Mazula (1995: 19) se depara com algumas dessas escolas moçambicanas, quando investiga a relação entre “Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique”. Foi na província de Niassa, onde indicou a existência das referidas escolas, com práticas como *jando* e *unyago* enquanto ritos de

iniciação direcionados aos rapazes e *litiwo* às meninas. Sobre esta última prática, o autor refere que, pode variar a sua designação para as comunidades *Yao* do Unago denominam *Ciputu* e para as comunidades de Makhuwa ou *Yao* de Majune que a conhecem por *Nkhole*.

Assume-se que a desintegração colonial trouxe consequências negativas à articulação do saber, bem como do conhecimento integral das tradições ancestrais por parte dos seus praticantes, onde, um dos eventos mais marcantes para tal possibilidade foram os traçados fronteiriços que separaram povos, isto é, seres humanos capazes de influenciar o desenvolvimento das suas sociedades nos mais variados moldes, sobretudo, porque eles eram capazes de pensar a sua existência. Ademais, esse condicionamento faz vítimas culturais ainda hoje, que na esfera global são engolidos por culturas e saberes dominantes, em muitos casos, causadores de desequilíbrios estruturais em diversas sociedades.

De modo geral, torna-se necessário que hoje se considere o passado dos povos africanos, pelo que,

Education within local communities during the pre-colonial period involved the oral histories of the group, tales of heroism and treachery, and practice in the skills necessary for survival in a changing environment<sup>4</sup>. Pre-colonial history and education were based on oral tradition, oral culture and oral lore – which are broadly messages or testimonies that are transmitted orally from one generation to another. Transmission of these testimonies also took the form of ballads, songs or chants. The main focus of this oral history, according to Leshoai<sup>5</sup>, was to teach children, men and women about morality, religion, philosophy, wisdom, geography, history, politics and the entire spectrum of human existence in the various communities. (SEROTO, 2011: 78-9)

Assim, vislumbra-se que nem sempre houve deficiência epistémica, nem política em África, uma vez que estes povos assumiam os desafios dos seus tempos, enfrentando-os através dos meios que tinham em disponibilidade. Por outro lado, não é necessário ignorar as potencialidades que os conhecimentos e políticas do colonialismo proporcionaram a esses espaços e povos. De modo geral, é preciso que se conheça o passado para dar significação às manifestações, saberes e políticas tradicionalmente africanas que podem ser de capital importância para o mundo atual. Assim como é necessário dialogar com os conhecimentos globais sob o risco de os africanos serem mais uma vez, vítimas da história, isto é, um diálogo horizontal que permita juntar, das diferentes lógicas de saber, aspectos significativos para o desenvolvimento integral do ser humano, sobretudo, num lugar onde se vislumbra um mosaico epistemológico que é encoberto por um conhecimento exógeno quase que estilhaçado<sup>6</sup> (THIONG'O, 1981; NGOENHA, 1993; NGOENHA, 2017; LOPES, 2018; CASTIANO, 2021).

Segundo Lyotard (2003), se está num mundo em que o conhecimento e o saber são deveras importantes para determinar o (des)privilegio dos Estados, onde, os africanos em particular, mas também os diversos povos indígenas são chamados a enveredarem por posicionamentos robustos. Ademais, é na crise que se tiram boas lições. Face ao subdesenvolvimento que, segundo vem se afirmado, depende em grande medida da articulação do conhecimento, qual é a missão dos africanos (indígenas) diante do seu *pensamento fraco*? Ademais, porque, neste momento há uma interdependência global dos conceitos. Ngoenha (2017) explica

<sup>4</sup> Mbamara (2004); Mazonde (2001) citados por Seroto (2011: 78).

<sup>5</sup> Leshoai (1981: 242) citado por Seroto (2011: 79).

<sup>6</sup> É provocativa esta afirmação sobre “conhecimento estilhaçado”, mas é bastante romântica ao contexto actual, pois, tal conhecimento, proveniente de diversos centros globais é conflituante e, já como se pode ter percebido ao longo da história, é um conhecimento que é profundamente caracterizado pelo ódio (ex: produção de bombas atómicas, armas de grande potência, câmaras de gás). Além de não guiar os africanos para o bom porto, esse conhecimento contradiz as lógicas africanas de saber quando assumido normativamente.

que na atualidade, pós-modernidade em outros conceitos, há uma comunicação hiper-veloz que coloca quase que num diálogo simultâneo, através da troca de informação constante. Com isso, atualmente faz-se necessário empreender no diálogo local, também conceitos provenientes de um rumo que, neste texto, é seguido desde que a modernidade euro-ocidental manteve o seu contacto com diversas culturas, onde, as africanas, particularmente de Moçambique, a monte são debruçadas.

## Pedagogia, amizade e axiologia

Não há um modelo de gestão perfeito, sendo, desse modo que sempre se tem apelado ao diálogo entre as partes na articulação interpessoal e nacional, de modo a formar um consenso.

No entanto, pensava Aristóteles que a economia era a gestão do *Oikus*. Hoje, porém, o ultraneoliberalismo invade o espaço político (a amizade como política – Ética a Nicómaco). Os modelos são progressivos porque, havendo acções humanas, estas estão inseridas num quadro social e politicamente codificado. Esse quadro pode ser descrito como cultura enquanto modo de apresentação: o culto da vida. Então, desde a antiguidade até hoje, verifica-se um deslocamento conceitual, em que não mais a amizade é o fundamento da política, mas e, sobretudo, a economia.

Se as culturas concebem os seus próprios modos de ver o mundo, está nelas implícito o desejo de se fazer escutar. Pelo que a falta desse diálogo e de entendimento pode resultar em digladições. Ademais, é preciso que as culturas se escutem a si próprias, através desses mesmos modos de ver o mundo. Dito de outro modo, tendo-se já verificado o lado positivo do advento colonialista, é preciso considerar que o mesmo logrou os seus intentos porque os europeus comunicavam eficazmente, transmitindo uma mensagem clara à ordem de comando para dar continuidade com o seu projeto de aculturação dos povos designados por indígenas.

Depois do colonialismo, foi adoptado em África um projeto para a educação que, com o tempo se mostrou inoperante, pois as tradições africanas, na sua maioria, mostram-se em discrepância relativamente à linguagem científica euro-ocidental, pois nela não se encontram seus modos de ver o mundo, nem os seus valores axiológicos.

Portanto, sendo com base na educação, em grande medida, que as tradições se afirmam na esfera do desenvolvimento global, como poderia a educação local africana, enquanto uma forma de Epistocracia, proporcionar um considerável contributo para a estabilização das tradições locais ao mesmo tempo que busca uma reconciliação como o mundo moderno? Desde logo, a questão local não deve ser compreendida como um particularismo assumido, embora o seja em parte. Ademais, essa educação que englobe saberes das tradições africanas pode proporcionar um diálogo e emancipação de tais povos.

Está-se numa época em que é comum ouvir ou ler em diversos canais, a necessidade de se resgatar os valores que se vão perdendo e, com isso, garantir que os cidadãos possam manifestar as suas tradições. Mas o que a realidade tende a proporcionar é o contrário. Na senda do neoliberalismo, por exemplo, o culto da personalidade é forte. Ali arraiga-se o surrealismo ético, estético e tradicional, e percebe-se que as sensibilidades para com os valores das diferentes tradições tendem a definhar de modo particular nos indivíduos, justamente porque há fortas

lezas coloniais que ainda permanecem, principalmente nos países em que a colonização foi árdua, e onde o inconsciente ainda não se libertou das amarras mentais, que por longos séculos vitimaram estes povos, sendo precisamente por isso que se torna premente criar mecanismo para quebrar tal fortaleza de modo a vislumbrar a estética profundamente enraizada nos valores em causa (BENJAMIN, 1987).

No contexto atual, é preciso ser cidadão do mundo a partir das culturas de origem, sendo igualmente necessário clarificar os diversos sentidos dos signos culturais nos instrumentos de legitimação das tradições, em que a educação é um dos grandes veículos. Dito isto, afigura-se importante considerar que o modelo epistocrático de educação não é pensado como aquele que será o mais abrangente, pois devido à multiplicidade étnica, característica das sociedades africanas, em geral, existirão muitas Epistocracias. Com efeito, as sociedades produzem e administram o saber de formas diferenciadas, tendo em vista a formação de um ser humano íntegro e responsável pela manutenção da tradição ao longo da geração.

O que torna-se, portanto, necessário referenciar, mas sem a devida profundidade, é o lugar das crianças no modelo pedagógico, o qual é assumido nas diferentes tradições. Pelo menos no seio das famílias africanas, ainda é persistente a visão da criança como a espécie de um adulto em miniatura (ROUSSEAU, 1995), um dos elementos representativos na gestão dos processos educativos locais, os quais não têm edificada uma estrutura educativa capaz de ser positiva para a inovação e valoração da epistemologia, portanto, da tecnologia social dos povos envolvidos. Adiante, se demonstram débeis face à conjuntura global atual. Em geral, é preciso, igualmente, ter em consideração que há, na esfera do neoliberalismo global, a falta do cuidado antropológico. É preciso educar o ser para o bem e benefício comum.

## Conclusão

A educação é um instrumento político para o diálogo positivo nas diferentes culturas. A partir da educação foi possível percorrer um caminho socioantropológico, isto é uma metodologia instrumental, para se debruçar sobre o desenvolvimento tecnológico e epistemológico dos povos, outrora segregado sob o topônimo conjunto: indígenas. Ressalte-se que a pergunta que norteou o texto foi eminentemente educativa, na esfera do humanismo cosmopolita, onde se questionava a possibilidade de os povos indígenas africanos promoverem a sua liberdade e emancipação através da educação.

A conclusão é clara, houve um modelo de educação que fora descontinuado pelo colonialismo, resistindo sob tais processos e sobressaindo na actualidade. No entanto, há ofusco de modelos tradicionais de formação e integridade humana, que é motivada pela lógica unilateral e aporofóbica do neoliberalismo atual que intenta um controle global, inclusive das agendas locais dos diferentes povos e Estados, através, por exemplo, da imposição de modelos pedagógicos modernos que não conduzem ao desenvolvimento de epistemologias libertadoras, justamente, porque, não condizem com os modelos endógenos de transferência de valores antropológicos e utilidades sociais.

Recebido em 12 de agosto 2023.  
Aprovado em 10 de outubro de 2024.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Vol. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3<sup>a</sup> edição. Editora Brasiliense: São Paulo, 1987.
- BRENNAN, Jason. *Against Democracy*. Princeton: Princeton University Press, 2016. 304p.
- BURNS, Edward. *História da Civilização Ocidental: Do Homem das Cavernas à Bomba Atómica*. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Editora Globo, s/d.
- CASTIANO, José P. *Do Espírito da Tradição ao Espírito da Reconciliação*. Maputo: Publifix, 2021.
- COUTINHO, Orlando. Contra a Democracia. *Revista Portuguesa de Ciência Política*, 9: 141-146, 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é filosofia. : São Paulo: Editora 34, 1992.
- ÉVORA, B. P. *As Minas de Prata da Chicoa: Em um Relatório do Século XVII*. s/d: s/l, 1944.
- LOPES, Filomeno. *Filodramática: Os PALOP entre a Filosofia e a Crise da Consciência Histórica*. Maputo: Paulinas, 2018.
- MARAH, John K. The Virtues and Challenges in Traditional African Education. *The Journal of Pan African Studies*, 1 (4): 15-24, 2006.
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. 2<sup>a</sup> ed. Tradução de Maria da Graça Forjaz. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1976.
- MOSWEUNYANE, Dama. The African Educational Evolution: From Traditional Training to Formal Education. *Canadian Center of Science and Education: Higher Education Studies*, 3 (4), 2013.
- MUCHISSE, Itélio Joana; ARMANDO, Armindo. A definição de ser humano: contexto e perspectiva. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 311-320, 2022.
- NGOENHA, Severino. *Resistir a Abandon*. Maputo: Paulinas, 2017.
- ONU, Organização das Nações Unidas. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI), adotado em 16 de Dezembro de 1966.

- ORTEGA Y GASSET, José. *A Rebelião das Massas*. Edição eletrônica: Ed. Riddendo Castigat Morais: 2013.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Revista del Occidente, 1914.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 3.<sup>a</sup> ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.
- SEROTO, Johannes. Indigenous Education During the Pre-Colonial Period In Southern Africa. *INDILINGA – African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 10 (1): 77-88, 2011.
- THIONG'O, Ngugi wa. *Decolonising the mind the politics of language in African Literature*. Zimbabwe Publishing House: Harare, 1981.
- THIONG'O, Ngugi wa. The Languague of African Literature. In, P. Williams e L. Chrisman (eds.). *Post-Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. Columbia: Columbia University Press, 1994.