



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO**

**A TELEVISÃO E A EDUCAÇÃO PARA VALORES DA CULTURA LOCAL EM  
MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO A PARTIR DA GRELHA DE PROGRAMAÇÃO DE  
TRÊS CANAIS DE TELEVISÃO (TVM, MIRAMAR E STV)**

**Discente:** Sérgio Jeremias Langa

**Supervisor:** Prof. Doutor António Cipriano  
Parafino Gonçalves

Maputo, Março de 2023



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO**

**A TELEVISÃO E A EDUCAÇÃO PARA VALORES DA CULTURA LOCAL EM  
MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO A PARTIR DA GRELHA DE PROGRAMAÇÃO DE  
TRÊS CANAIS DE TELEVISÃO (TVM, MIRAMAR E STV)**

Tese submetida à Faculdade, em cumprimento dos requisitos parciais, para a defesa

---

Maputo, Março de 2023

## Índice

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	12
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO .....	13
1.3 OBJECTO E OBJECTIVOS .....	17
1.4 DELIMITAÇÃO TEMÁTICA .....	17
1.5 LIMITAÇÕES.....	18
1.6 JUSTIFICATIVA .....	18
1.7 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS.....	19
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....</b>	<b>21</b>
2.1 DIALÉTICA E ANÁLISE DE CONTEÚDOS.....	21
2.2 DIALÉTICA.....	21
2.3 GRAMSCI E A DIALÉTICA.....	23
2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDOS.....	25
2.5 CARACTERÍSTICAS .....	26
2.6 SOBRE AS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	30
<b>CAPÍTULO 3: REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>31</b>
3.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E VALORES DA CULTURA LOCAL .....	31
3.2 EDUCAÇÃO COMO UM TODO .....	32
3.2.1 <i>Breve histórico</i> .....	32
3.2.2 <i>Abordagem conceptual de Educação</i> .....	36
3.2.3 <i>As modalidades: Educação Não-formal e Educação Formal</i> .....	44
3.3 A ESCOLA COMO MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	48
3.3.1 <i>Breve histórico</i> .....	48
3.3.2 <i>Abordagem Conceptual de Escola: as contribuições de Gramsci</i> .....	50
3.3.3 <i>A Escola e a Sociedade Civil: a difusão de um modo homogéneo de pensar</i> .....	54
3.3.4 <i>Hegemonia</i> .....	60
3.4 CULTURA, VALORES E VALORES LOCAIS.....	62
3.4.1 <i>Cultura</i> .....	62
3.4.2 <i>Valores Culturais Locais</i> .....	67
3.4.3 <i>Conceito de Valor em Filosofia</i> .....	68
3.4.4 <i>Valores Culturais e a Hipertrofia da Identidade</i> .....	71
<b>CAPÍTULO 4: TELEVISÃO E EDUCAÇÃO PARA OS VALORES DA CULTURA LOCAL .....</b>	<b>73</b>
4.1 TELEVISÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA .....	73
4.2 TELEVISÃO .....	74
4.3 A FUNÇÃO EDUCATIVA DA TELEVISÃO .....	76
4.4 OS INTELECTUAIS DA TELEVISÃO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE GRAMSCI .....	82
4.5 A TELEVISÃO E A EDUCAÇÃO PARA VALORES DA CULTURA LOCAL .....	84
4.5.1 A dependência em termos de conteúdos de Televisão e os Valores Locais.....	102
4.5.1.1 A hegemonia televisiva e a erosão dos valores locais.....	103
4.5.1.2 Os Media e os repercussores da hegemonia cultural no neoliberalismo.....	104
<b>CAPÍTULO 5: A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>94</b>
5.1 A EDUCAÇÃO NO MOÇAMBIQUE COLONIAL .....	94
5.2 MOÇAMBIQUE INDEPENDENTE .....	104
5.2.1 <i>Precedentes à Independência</i> .....	104
5.2.2 <i>Vigência socialista no Moçambique Independente</i> .....	107
5.2.3 <i>O panorama histórico-político da Educação em Moçambique no pós-Independência</i> .....	111
5.2.4 <i>Introdução do Sistema Nacional de Educação no Moçambique Independente</i> .....	113

5.2.5	<i>O Homem Novo e o lugar da Cultura Local no sector da Educação.....</i>	118
<b>CAPÍTULO 6: A TELEVISÃO EM MOÇAMBIQUE APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS .....</b>		<b>130</b>
6.1	TELEVISÃO EM MOÇAMBIQUE.....	130
6.1.1	<i>Génese .....</i>	130
6.1.2	<i>Das características do monopólio ao pluralismo da Televisão em Moçambique .....</i>	134
<b>CAPÍTULO 7: AFUNÇÃO EDUCADORA DA TELEVISÃO MOÇAMBICANA: O AGENDA SETTING E OS VALORES DA CULTURA LOCAL NOS CONTEÚDOS DA TELEVISÃO .....</b>		<b>140</b>
7.1	O LUGAR DOS VALORES CULTURAIS NO AGENDA SETTING DA TELEVISÃO MOÇAMBICANA.....	140
7.2	A RELAÇÃO ENTRE A FONTE DE FINANCIAMENTO, O ESTATUTO EDITORIAL E A GRELHA DE PROGRAMAÇÃO .....	143
7.3	TELEVISÃO DE MOÇAMBIQUE (TVM).....	144
7.4	TELEVISÃO MIRAMAR .....	148
7.5	STV.....	150
7.6	OS CONTEÚDOS DA GRELHA DE PROGRAMAÇÃO E OS FACTORES CONDICIONANTES .....	151
7.7	OS GÉNEROS DOS PROGRAMAS E O VALOR EDUCATIVO PARA A CULTURA.....	161
7.7.1	<i>TVM .....</i>	161
7.7.2	<i>STV.....</i>	162
7.7.3	<i>MIRAMAR.....</i>	162
7.8	A cadeia de valores para a produção de conteúdos no mercado da Televisão em Moçambique .....	175
7.9	A produção de Conteúdos e seus desafios na edificação de uma cadeia de valores.....	164
7.10	<i>A percepção dos gestores de Media em Moçambique sobre o Agenda Setting da televisão nacional e a cadeia de valores à produção de conteúdos locais .....</i>	166
7.11	<i>Televisão nacional e a cadeia de valor da produção de Conteúdos Locais.....</i>	166
<b>CAPÍTULO 8.....</b>		<b>170</b>
<b>DO “REBANHO DESORIENTADO” À MOÇAXIOLOGIA .....</b>		<b>170</b>
8.1	O “REBANHO DESORIENTADO” .....	170
8.2	O MOÇAXIOLOGIA.....	171
8.3	OS ENLATADOS , A ETNICIDADE E A (IN)ALIENAÇÃO EM MOÇAMBIQUE .....	172
8.4	EDUCAÇÃO E ESCOLA PARA MOÇAMBIQUE .....	174
8.5	SOCIEDADE CIVIL PARA MOÇAMBIQUE.....	175
8.6	TELEVISÃO E CONTEÚDOS PARA MOÇAMBIQUE .....	176
8.7	GRELHA TELEVISIVA COM VALOR CULTURAL EDUCATIVO PARA O PENSAMENTO MOÇAMBICANO .....	179
8.9.1	<i>Projecção do impacto das grelhas locais sobre as gerações de telespectadores Moçambicanos .</i>	187
8.9.2	<i>Géneros televisivos com valor cultural para Moçambique .....</i>	188
8.9.3	<i>O Entretenimento Estratégico .....</i>	189
8.9.4	<i>A Ficção Estratégica – novelas locais.....</i>	191
8.9.5	<i>Os géneros televisivos Moçambicanos e os efeitos na opinião pública .....</i>	195
<b>CONCLUSÃO .....</b>		<b>200</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>		<b>208</b>

## ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: resumo dos procedimentos metodológicos .....	21
Tabela 2: Distribuição das missões católicas por período .....	99
Tabela 3: Redução do Analfabetismo em Moçambique (1975 – 1990) .....	116
Tabela 4: Evolução, em percentagem, da rede escolar em Moçambique (1975 – 2005) .....	116
Tabela 5: Evolução da Taxa de Alfabetização de Adultos em Moçambique (1997-2017) .....	117
Tabela 6: Algumas inovações das Leis do SNE - Lei 4/83, Lei 6/92 e Lei 18/2018 .....	118
Tabela 7: Originalidade dos conteúdos e suas percentagens .....	144
Tabela 8: Os conteúdos da grelha de programação da TVM .....	151
Tabela 9: Os conteúdos da grelha de programação da TV Miramar .....	154
Tabela 10: Os conteúdos da grelha de programação da STV .....	156
Tabela 11: O valor educativo dos géneros da TVM para a Cultura.....	161
Tabela 12: Elementos dos valores da Cultura na grelha da TVM.....	156
Tabela 13: O valor educativo dos géneros da STV para a Cultura .....	162
Tabela 14: Elementos dos valores da Cultura na grelha da STV.....	162
Tabela 15: O valor educativo dos géneros da MIRAMAR para a Cultura .....	162
Tabela 16: Elementos dos valores da Cultura na grelha da MIRAMAR .....	163
Tabela 17: Estratégias de Funcionamento das três emissoras .....	163
Tabela 18: “Dinâmica” da percepção do telespectador face às grelhas locais .....	187
Tabela 19: O valor educativo dos géneros da MIRAMAR para a Cultura .....	162
Gráfico 1: Canal de TV local de topo .....	138
Gráfico 2: Originalidade e percentagem de conteúdos da grelha de programação da TVM ....	153
Gráfico 3: Percentagem dos géneros da TVM .....	154
Gráfico 4: Originalidade % de conteúdos da grelha de programação da TV Miramar .....	155
Gráfico 5: Percentagem dos géneros da Miramar .....	156
Gráfico 6: Originalidade e percentagem de conteúdos da grelha de programação da STV....	158
Gráfico 7: Percentagem dos géneros da STV .....	159

## SIGLAS

<b>BW</b>	Bretton Woods
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BM</b>	Banco de Moçambique
<b>TVE</b>	Televisão Experimental
<b>TVM</b>	Televisão de Moçambique
<b>STV</b>	Soico Televisão
<b>RTK</b>	Rádio Televisão Klint
<b>RSA</b>	República Sul Africana
<b>ETP</b>	Ensino Técnico Profissional
<b>ESG</b>	Ensino Secundário Geral
<b>CRPM</b>	Constituição da República Popular de Moçambique
<b>RSA</b>	República Sul Africana
<b>RM</b>	Rádio Moçambique
<b>TIM</b>	Televisão Independente de Moçambique
<b>TV</b>	Televisão
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação em Moçambique
<b>SOICO</b>	Sociedade Independente de Comunicação
<b>UEM</b>	Universidade Eduardo Mondlane
<b>ESJ</b>	Escola Superior de Jornalismo
<b>ICAR</b>	Igreja Católica Apostólica Romana
<b>IURD</b>	Igreja Universal do Reino de Deus
<b>PIDE</b>	Polícia Internacional de Defesa do Estado
<b>PCA</b>	Presidente do Conselho de Administração
<b>UDENAMO</b>	União Democrática Nacional de Moçambique
<b>URSS</b>	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
<b>SNJ</b>	Sindicato Nacional dos Jornalistas
<b>RTP</b>	Rádio Televisão Portuguesa
<b>BBC</b>	British Broadcasting Corporation
<b>CNN</b>	Cable Network News
<b>TNT</b>	TransNational Telecomms

## ACRÓNIMOS

<b>FRELIMO</b>	Frente de Libertação de Moçambique
<b>GABINFO</b>	Gabinete de Informação
<b>LUSA</b>	Agência de Informação Portuguesa
<b>MANU</b>	União Nacional Africana de Moçambique
<b>UNAMI</b>	União Nacional Africana para Independência de Moçambique
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais,  
Jeremias Langa Júnior e Alegria Nassone (em memória)

## DECLARAÇÃO

Declaro por minha honra que esta Tese é resultado da minha investigação e das orientações do meu supervisor. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e na bibliografia final.

Declaro ainda que este trabalho científico não foi apresentado em qualquer outra instituição para obtenção de um grau académico.

Maputo, Setembro de 2022

---

Sérgio Jeremias Langa

## AGRADECIMENTO

**À família:** sou grato a Deus pela vida e suporte espiritual em todos os momentos; à minha esposa Vall Viandro e filhos Nelly Langa, Sérgio Langa Jr. e Circle Alegria Langa; aos meus pais (em memória). Agradeço ao Edson, Wanda, Ted e Helva. Agradeço aos meus irmãos Cláudio Langa, Anabela Langa, Rui Langa e Ivete Langa; aos sogros Maria e Benjamim Viandro, à Marlete, às vovós e tios Angelina e Celeste, Artur Munguambe e Gerónimo Nhantumbo.

**Aos amigos:** agradeço ao Júlio Namarroi, Calú Carlos, Mendes Mutenda, Helder Paulo, Adriana Langa, David Bamo, Hélio Inguane, Natércia Paruque, Júlio Xerinda, Fernando Muzime, Moisés Macuacua, André Kris-B, Herminia Machel, Rosa Freitas, Farida Sequeteiro, Paulina Chiziane, Dionísio Bahule, Toni André Scharlau Vieira (Universidade Federal do Paraná - Brasil), Olena Lytovka (Oxford University) Mauro Litebe, Inácio Nhancale, Luis Jussa, Atércio Uamba, Rafael Saúte, Jorge Tembe.

**Aos apoiantes:** agradeço ao Elcídio Bila, Pipas Forjares, Holden Guedes, Jorge Matavele, Eugenio Langa, GABINFO, TVM e a todos que, directa ou indirectamente, contribuíram para que a realização desta pesquisa fosse possível.

**Aos colegas da academia e docência:** agradeço aos colegas da *Escola Superior de Jornalismo* – Vanda Langa, Filipe Baloi, Maria Da Glória, Deisy Bramo, Lídia Muteto, Leonel Aires, Alegria Makumbi, Eulálio Mabui, Sérgio Banze, Nilza Burine, Nelly Boene, Claida Noronha, Esmeralda Novela, Augusto Macucule, Lázaro Mabunda, Domingos Getimane, Leonel Simila e Jeremias Moiane; aos colegas da *Universidade Eduardo Mondlane* – Adão Matimbe, Rafael Nhareluga, João Miguel, Otávio Zimbico, Jamisse Taimo, Elias Manjate, Miranda Muualo, Atalvina Uate, Loid Pacho, Manuel Bazo, Domingos Buque, Alzira Manuel e Nilza Laice; aos colegas do *Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique* – Ismael Nhaze, Shabir Cassamo, Abílio Muchanga, Summeya Gafur, Maria Antónia Oliveira, Mateus Simbine, Obadias Lázaro, Leonarda Menezes, Rogério Guambe, Crispim Santos, Cremildo Nhantumbo, Florentina Siteo e Farida Henriques; aos colegas da *Universidade Pedagógica* – Leonilda Sanveca, Severino Ngoenha, Jonas Tembe, Silvia Simone e Ananias Langa, o meu muito obrigado.

**Aos colaboradores da IÇAR CONSULTORES:** agradeço à Albertina Zandamela, Eduardo Miguel, Deolinda Nhabinde e Egas Matlhonane.

**Aos colegas de profissão:** agradeço à Stélia Neta, José Pessanha, Assia Tatiana e Elmano Madail.

**Agradecimento especial** vai endereçado ao Professor Doutor António Cipriano Parafino Goncalves.

## RESUMO

No trabalho intitulado “A televisão e a educação para os valores da cultura local em Moçambique: um estudo a partir da grelha da programação de três canais de Televisão”, propusemo-nos a discutir a relação entre a Televisão, Educação e os Valores Culturais Locais, a partir das grelhas de programação de três canais televisivos em Moçambique. Atendendo a que os conteúdos televisivos *Enlatados* coexistem na Televisão nacional numa razão média de 50%, questionámos o significado da acção educativa televisiva nacional e da sua dimensão axiológica social para os moçambicanos. O nosso questionamento tem respaldo na consideração gramsciana segundo a qual a Televisão é uma das mais importantes instituições da sociedade civil que tem a função de educar para o consenso dos grupos sociais fundamentais e, assim, constitui-se numa trincheira de luta pela hegemonia. Assim entendida, a Televisão é uma instância mediadora de educação não formal. O objectivo é, por conseguinte, o de compreender *que educação para valores culturais locais é propiciada por aqueles três canais nacionais de Televisão em Moçambique*. Sob o ponto de vista metodológico, tomámos a Dialéctica como bússola que nos conduziu às possíveis respostas à inquietação investigativa. Os resultados da pesquisa indicam que a Educação colonial portuguesa impôs uma ruptura com os valores culturais e sociais dos nativos e tal ruptura, como o nosso estudo vai mostrar, perdura até ao presente. Na Televisão identificámos uma grelha dependente de conteúdos cujos valores são inerentes aos países dominantes na indústria mediática, alheios à cultura local, pelo que a educação propiciada pelos canais de Televisão analisados não é para os valores da cultura local, tão pouco para a memória cultural alicerçada na ancestralidade. Como sugestão, apontamos para a necessidade de uma **moçaxiologia** nas grelhas de programação das televisões moçambicanas, o que poderá permitir que a Televisão moçambicana contribua para uma educação para os valores da cultura local.

**Palavras-chave:** Televisão, Educação, Cultura e Valores Locais.

## ABSTRACT

*In the work entitled “Television and education for the values of local culture in Mozambique: a study from the programming grid of three television channels”, we took as object the programming grids of three television channels in Mozambique and proposed a discussion that establishes a relationship between Television, Education and Local Cultural Values. Given that canned television content predominates on national television in an average order of 50%, we question the meaning of national television educational action and its social axiological dimension for Mozambicans. Our questioning is supported by the Gramscian consideration according to which Television is one of the most important institutions of civil society that has the function of educating for the consensus of fundamental social groups and, thus, constitutes a trench of struggle for hegemony. Understood in this way, Television is a mediation of non-formal education. The objective is, therefore, to understand that education for local cultural values is provided by national television channels in Mozambique. From a methodological point of view, we took Dialectics as a compass that led us to possible answers to our investigative concern. The research results indicate that Portuguese colonial education imposed a rupture with the cultural and social values of the natives and such rupture, as our study will show, has extended to the present. In Television, we identified a grid dependent on content whose values are inherent to the dominant countries in the media industry, unrelated to the local culture, so the education provided by the analyzed television channels is not for the values of local culture, nor for the cultural memory based on in ancestry. As a suggestion, we point to the need for a Mozambiology in the programming schedules of Mozambican television, a fact that may allow Mozambican Television to contribute to an education for the values of local culture.*

**Keywords:** *Television, Education, Culture and Local Values.*

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização

Há unanimidade entre muitos pesquisadores sobre a força educativa da *Televisão*. Os artigos científicos dos autores (i) Samaniego e Corte (2007), intitulado *The Teaching and Learning of Values through Television*; (ii) Anderson, Lavigne e Hanson (2012), *The Educational Impact of Television: Understanding Television's Potential and Limitations*; (iii) Raupp (2010), intitulado *A influência da televisão na educação*; metodologicamente abordados na base da Hermenêutica, Análise de Conteúdos e Pesquisa Exploratória, convergem pelo menos na afirmação de que a Televisão educa. Como podemos constatar pelas temáticas supracitadas, embora as abordagens de cada um apontem para uma perspectiva muito específica, estes autores são unânimes em considerar que a partir da Televisão pode ocorrer uma Educação não formal. Entretanto, embora os estudos destes autores se tenham centrado nos seus objectivos e interesses, que não incluem necessariamente a questão da Televisão e Educação na perspectiva da possibilidade dos valores culturais locais, as suas contribuições não deixam de ter mérito e utilidade científica.

Pesquisadores moçambicanos, como (i) Leonilda Sanveca (2015), com a obra *Televisão e Política: Estratégias Discursivas da Propaganda Eleitoral em Moçambique*; Celestino Joanguete (2016), com a obra *Imprensa Moçambicana: do Papel ao Digital – Teoria, História e Digitalização* e (ii) Jonas Tembe (2018), com a obra *O Telejornalismo Moçambicano: uma análise crítica dos noticiários do horário nobre da TVM e da STV*, pesquisaram e escreveram sobre a Televisão, trazendo aportes com um teor científico que amplia o debate na esfera pública e nas academias. No entanto, os autores centraram também os estudos nos seus objectivos e interesses, que não compreendem a mediação educativa televisiva no prisma dos valores culturais locais; porém, as suas contribuições não perdem o valor epistemológico.

No presente trabalho propomos uma discussão sobre a Televisão, Educação e os Valores Culturais Locais, num estudo desenvolvido a partir da grelha da programação de três canais de Televisão em Moçambique.

A pesquisa tem por objecto de estudo as grelhas de programação da Televisão em Moçambique na perspectiva da sua mediação educativa. Para efeitos de compreensão, atendendo a que não identificámos literatura com teor científico sobre o termo “*Enlatado Televisivo*”, e longe de assumirmos uma postura de militância deste neologismo, designamos desde já, na presente

pesquisa, por “Conteúdo *Enlatado*” todo aquele conteúdo televisivo produzido dentro ou fora do território moçambicano, destinado ao telespectador não moçambicano. Este conteúdo é importado pelos órgãos televisivos nacionais para dar corpo à grelha de programação local, quer por incapacidade produtiva, quer por outra razão - como é o caso da limitação financeira para custear processos produtivos. Tomamos por “Conteúdo Televisivo Local” todo aquele conteúdo televisivo produzido dentro ou fora do território moçambicano, destinado ao telespectador moçambicano. Este conteúdo não é importado pelos órgãos televisivos nacionais. Revela, por si só, a capacidade produtiva das emissoras com vista a alimentarem a grelha de programação local.

É considerando a necessidade de estendermos o debate sobre a televisão ao campo da mediação educativa em Moçambique que pretendemos elaborar uma discussão sobre a génese da Educação, partindo da era colonial até à Educação Pós-independência, que nos possibilite compreender o seu panorama histórico-político, sobretudo antes e após a conquista da Independência Nacional em Moçambique. Interessa-nos, também, ampliar a compreensão sobre a Televisão moçambicana, as suas características e o *Agenda Setting* na grelha de programas, buscando respostas às inquietações avançadas na problematização a seguir.

## 1.2 Problematização

Embora o foco de João Miguel não seja estudar a relação que se estabelece entre Televisão e Educação, o autor traz, nas suas abordagens, reflexões úteis ao presente estudo. No seu artigo científico *Digitalização da Televisão em Moçambique*, Miguel (2015) discute as *Estratégias, Políticas e Reconfigurações* que poderão implicar nos conteúdos de televisão em Moçambique, no âmbito da migração do sistema analógico ao digital. No seu livro *Economia Política da Televisão Moçambicana*, Miguel (2013) avança uma discussão que consideramos interessante e de utilidade a esta pesquisa - a questão dos indicadores e evidências sobre uma percentagem baixa em termos de produção de conteúdos locais -, ao fornecer dados científicos que ilustram a realidade de Moçambique em matéria de conteúdos de televisão. O autor examina a realidade em termos de produção de conteúdos, por estação televisiva, revelando o lugar ocupado pelos conteúdos que passaremos a tratar, no presente trabalho, por “*Enlatados*”, o que lhe permitiu concluir que a emissora que mais conteúdos locais produz é a Televisão de Moçambique (TVM) com menos de 40% até 2013. Pressupõe que pouco mais de 60% dos conteúdos produzidos em cada uma das televisões em Moçambique, até à data da investigação, são *Enlatados*.

Miguel conclui igualmente que é apanágio da televisão moçambicana compactuar com a dinâmica do capitalismo contemporâneo, o que discutiremos mais adiante, mais centrada na publicidade e propaganda, visando o lucro e manutenção do *status quo* e relegando a cidadania a um

futuro desconhecido. Contudo, conforme referimos, Miguel foca-se, no seu objecto de análise, objectivamente que a grelha da Televisão Moçambicana funciona na dependência de conteúdos Enlatados , que não inclui uma discussão exaustiva sobre as implicações que a pirâmide de Enlatados tem sobre o processo educativo na modalidade não formal.

Alguns estudiosos de *Media* e Cultura, como Samaniego e Corte (2007) e Anderson, Lavigne e Hanson (2012), são unânimes ao afirmar que a expansão exponencial e consequente popularização da Televisão se tornou objecto de preocupação mundial. Partirmos desse pressuposto para assumir que a Televisão deve ser estudada quer nas Ciências da Comunicação, quer nos Estudos Culturais, bem como nas Ciências da Educação. Nos Estudos Culturais, Hall (2008: 27-58) foca-se na questão paradigmática da teoria cultural, ou seja, “como pensar de forma não reducionista as relações entre o social e o simbólico”, e traz como uma das suas preocupações, à semelhança de Antonio Gramsci (1971), a dicotomia Televisão e Cultura, referindo-se à afirmação de uma hegemonia cultural na sociedade mediática e de consumo que tende a tornar a Cultura algo homogéneo.

Sobre a hegemonia cultural, Gramsci aborda a questão da superestrutura que exerce influência sobre a estrutura, referindo que o proletariado só poderá alcançar a revolução se conquistar também a hegemonia das ideias. Gramsci (1971), que conceitua a hegemonia cultural por conjunto de ideias dominantes de uma determinada conjuntura social, política, cultural e económica, refere que a sociedade civil e a sociedade política se influenciam mutuamente e, neste prisma, o governo será o resultado das ideias dominantes. Como esclarece Gramsci (*idem*), o conceito de hegemonia cultural envolve sempre a relação entre o Estado, a sociedade civil, as formas materiais de produção e as estruturas ideológicas e jurídico-políticas, sem descurar o papel dos intelectuais, a cultura de massa e a indústria cultural. Ora, a par destes, está a função da escola, a qual é muito debatida sob a chave do conceito de hegemonia cultural também utilizado para discutir o papel dos Media, no caso particular a televisão, nas sociedades contemporâneas, principalmente o poder que exercem em produzir ideias e estilos de vida hegemónicos (Dantas, 2015).

Fukuyama (1989) tem uma posição quase similar à de Gramsci e Hall, ao referir que a Globalização contemporânea é uma novidade contraditória. Para Francis Fukuyama, os circuitos económicos, financeiros e culturais da Globalização são orientados para o Ocidente e dominados pelos Estados Unidos e com tendência homogeneizante, como refere Gramsci em Gruppi (1978), ao afirmarem que a hegemonia pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras.

As visões críticas de Antonio Gramsci, Rosemary Dore (2006) e Sonia Rummert (1986) sobre a Televisão, a par de outros autores como Franz Boas (2004), Levi's Trousse em Cabral (2019), Cheick Anta Diop (1991), poderão valer-nos à compreensão da lógica que orienta a Cultura global através do nosso principal objecto de estudo, a Televisão. Stuart Hall (2008), bem como Gramsci (1971), poderão trazer-nos uma luz à compreensão das questões hegemónicas culturais.

Há convergência, entre alguns dos autores supracitados, na afirmação segundo a qual a *Televisão* é o meio de comunicação de massas que tem um forte poder de conquista de audiência e o que comanda a indústria mediática mundial. Evidência científica<sup>1</sup> mostra que, em Moçambique, a Televisão está entre os principais veículos informativos, embora os seus conteúdos sejam maioritariamente emitidos na Língua Portuguesa, falada por pouco menos de metade da população (47%) de acordo com o Censo 2017, sendo menos de 25% da população que usa o Português como língua principal; não obstante, é a Língua maioritariamente usada na Televisão nacional.

Observa-se, aqui, que parte considerável de moçambicanos são excluídos na comunicação televisiva. A par da limitação da Língua e exclusão na comunicação, está a baixa produção de conteúdos televisivos nacionais (menos de 40%) em relação à aceitação de conteúdos externos (mais de 60%), tornando os telespectadores nacionais dependentes de conteúdos *Enlatados* (modelo centro-periferia), num contexto em que a Televisão é imprescindível para a formação da chamada “opinião pública”, como observa Miguel (2013), e *Educação Não formal*, conforme afirmam Gohn (2006), Brandão (1985) e Libâneo (2005). Embora haja um estudo em curso, pelo mesmo autor (Miguel), assumimos as percentagens observadas em 2013 como prevalecentes ainda; todavia, admitimos a possibilidade de tais números não serem literalmente na ordem dos menos de 40% e mais 60%, nos conteúdos locais e *Enlatados*, respectivamente.

A par dos autores já referidos, que se atêm às abordagens sobre a Televisão em Moçambique, procurámos identificar outros que abordassem (i) os impactos da dependência de *Enlatados* para Moçambique; (ii) a relação que se pode estabelecer entre a tendência de homogeneização da Cultura e os conteúdos de Televisão produzidos externa e localmente; (iii) os valores transmitidos pelos canais de Televisão em Moçambique e (iv) a implicação para o papel educativo aos valores culturais locais. A partir daqui formulamos a principal pergunta de investigação: **Que educação para valores culturais locais propiciam os canais nacionais de Televisão em Moçambique?**

Seguimos com os questionamentos a partir do panorama da Educação e Televisão em Moçambique. Incluímos Severino Ngoenha no debate com vista a questionar a Cultura moçambicana a partir dos referenciais ocidentais trazidos pela Educação do catecismo religioso

---

<sup>1</sup> Miguel, João. Economia Política da Televisão Moçambicana. CEC. Maputo. 2013

oferecido pelos sacerdotes ocidentais e pelos colonos portugueses. Ao questionar o significado da acção educativa e da sua dimensão axiológica social para os moçambicanos, Ngoenha (2000) quer compreender em que dimensão tal “instrução” pode ser tomada ou considerada não alienatória. Ou, se quisermos, libertária para o africano, e o moçambicano em particular. Como pode um estatuto axiologicamente diferente, com valores intrínsecos a uma realidade alheia aos nativos moçambicanos, ser usado para emancipar tais moçambicanos? As respostas que apontam a uma educação colonial alienatória e não libertária revelam a necessidade de fazermos um desdobramento da principal pergunta investigativa em três subperguntas, para sermos mais precisos e objectivos.

Estendemos a discussão à abordagem conceptual sobre a Escola e assumimos, como ponto de partida, a concepção de Escola Única de Antonio Gramsci, inspirado nos célebres pioneiros da designada *revolução educativa russa*, para resvalar na primeira subquestão que nos interessa nesta discussão – compreender que conceitos de Educação, Escola e Cultura podemos absorver, atendendo a que a Televisão constitui um espaço de mediação educativa não formal?

A Educação não formal bem-sucedida, através da Televisão, pressupõe uma Comunicação para o Desenvolvimento dos povos que recebem tal informação. Sen (2010) tratou Desenvolvimento por Liberdade. O sentido de liberdade descrito por este autor remete à verdade como informação difundida pela Televisão – quem tem acesso à verdade está livre. Perguntaríamos, de forma retórica, **que interferência os conteúdos televisivos *Enlatados* geram sobre a liberdade do telespectador moçambicano?**

A falta de respostas às questões dos parágrafos acima faz emergir e ampliar dúvidas relativamente às abordagens sobre a distração mediática advogadas por Noam Chomsky<sup>2</sup>, defensor do pensamento segundo o qual o mundo está inserido num contexto de pura distração, quando se refere a uma das dez estratégias de manipulação mediática que consistem em manter o público distraído, longe dos verdadeiros problemas sociais, seduzido por temas sem importância real; manter o público ocupado sem nenhum tempo para pensar em assuntos de capital importância social. Chomsky vai além advogando que a estratégia visa tirar a atenção do público dos problemas importantes e das mudanças ditadas pelas elites políticas e económicas, mediante a técnica do “dilúvio” de distrações e de informações insignificantes. Essa estratégia é também indispensável para que o público não se sinta interessado por conhecimentos essenciais na área da ciência, da economia, da psicologia, da neurolinguística, e da cibernética. O pensamento (distração) de Chomsky devolve-nos à já anunciada discussão de Gramsci (2002, p.65) quando olha para a “Globalização como algo comandado pela hegemonia cultural”. No entanto, na

---

<sup>2</sup> Ferreira, A. (2011): A Mídia e a política externa dos Estados Unidos: uma análise crítica. Brasília.

discussão que nos propomos travar interessa-nos, na segunda subquestão, compreender **que significado e sentido a Televisão e a Cultura têm, tomando por base a lógica da Televisão enquanto um aparelho de mediação educativa?**

As questões levantadas ao longo da problematização remetem-nos à discussão sobre Valores, *Educação* e Cultura levantadas por Mazula (1995), Ngoenha (2000), Freire (2003) e Hall (2008). Para Brazão Mazula, Severinho Ngoenha e Paulo Freire, *Educação* traduz-se em valores. Para Stuart Hall, Cultura é sinónimo de valores. Tais valores referem-se à ordem espiritual e material de um povo, no caso particular moçambicano, cuja memória cultural resultou parcialmente, porém de forma significativa, da educação colonial. Portanto, chegado a este ponto emerge, a terceira subquestão - **que noção de Cultura ditaram os sistemas educativos em Moçambique?**

### **1.3 Objecto e Objectivos**

O estudo tem por objecto as grelhas de programação de três emissoras televisivas em Moçambique, designadamente TVM, MIRAMAR e STV. No geral, o objectivo é compreender a educação para valores da cultura local que os canais nacionais de Televisão propiciam.

Especificamente, os objectivos consistem em: (i) apresentar os conceitos de Educação, Escola e Cultura, considerando o facto de a Televisão ser um espaço de mediação educativa na modalidade não formal; (ii) discutir o sentido e o papel educativo da Televisão enquanto uma instituição da Sociedade Civil, (iii) apresentar a noção de Cultura ditada pelos sistemas educativos em Moçambique e (iv) propor uma lente epistemológica enquanto alternativa à crise de valores propiciada pelos *Enlatados*.

### **1.4 Delimitação Temática**

O estudo centra-se na possibilidade de uma educação não formal, por via da Televisão, para os valores da Cultura Local. Quanto ao horizonte espacial, o estudo foi desenvolvido na cidade capital de Moçambique, Maputo, onde se localizam as sedes das três emissoras eleitas para a pesquisa e as sedes das produtoras de conteúdos de Media. Sobre o horizonte temporal, a pesquisa compreende o ano de 2020, especificamente os dois semestres.

## 1.5 Limitações

Diante do facto de que qualquer processo investigativo passa por dificuldades ou constrangimentos de vária ordem, assumimos que não houve excepção no desenvolvimento desta pesquisa. Tivemos por limitações de investigação a ausência de um estudo de audiência. Constatamos que nunca foi realizado, em Moçambique, um estudo de audiência com teor científico.

## 1.6 Justificativa

O estudo apresenta relevância académica e social por abordar um tema que consideramos contemporâneo<sup>3</sup> e justifica-se na medida em que nos preocupa, como pesquisadores, encontrar lentes que permitam ler e compreender o fenómeno face à inquietação apresentada. O cenário actual de baixa produção de conteúdos nacionais para a Televisão em Moçambique, como observa Miguel (2015), tem gerado uma discussão de consensos escassos na esfera pública ao nível do senso comum, sob o ponto de vista dos valores que são transmitidos pelos canais, e não identificámos um trabalho local, com teor científico, que busque compreender os reais impactos de uma grelha com maior presença de *Enlatados*.

Temos a consciência de que poder-se-ia identificar um estudo sobre uma realidade alheia a Moçambique e, a partir dele, fazer a interpretação do fenómeno local; porém, descartámos essa possibilidade por se tratar de um objecto que tem em conta a Cultura – um conceito muito problematizado pela comunidade científica e que também reúne escassos consensos.

Por outro lado, a pertinência desta pesquisa justifica-se na medida em que poderá contribuir teoricamente para uma epistemologia local e, igualmente, integrar o acervo de informação nesses campos de especialidade, sobretudo porque Moçambique tem produzido instrumentos estratégicos para a disseminação de conteúdos locais.

Um dado empírico indica que a experiência de Moçambique no campo do ensino revela que a expansão da rede televisiva, bem como a migração do sistema analógico para o digital, tem forçado as universidades e outras Instituições de Ensino Superior (IES) a repensarem a incorporação de cursos e disciplinas respeitantes à produção de conteúdos. Nesse prisma, o resultado desta pesquisa é um contributo para as Ciências da Comunicação, Ciências da Educação e Estudos Culturais, atendendo à sua transversalidade temática (atravessa os três campos).

---

<sup>3</sup> Enquadra-se nos aspectos Contemporâneos da Educação como observa este estudo disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1340-1.pdf>

## 1.7 Estrutura dos capítulos

No presente estudo, cada capítulo é designado por número e nome, começando pelo topo da página. Sob o ponto de vista estrutural, o estudo compreende oito capítulos.

O **Capítulo 1: A grande inquietação** – inicia uma discussão que problematiza o assunto, ascendendo para perguntas que serão respondidas nos capítulos subsequentes. Expõe o objecto e os objectivos, passando pela Justificativa que revela a importância do livro em várias dimensões.

O **Capítulo 2: Vias para possíveis respostas** – faz uma abordagem metodológica Dialéctica. Descreve os caminhos seguidos pela Dialéctica para a construção do conhecimento e serve-se da Análise de Conteúdos para analisar a grelha e chegar aos resultados da investigação.

No **Capítulo 3: Educação, Escola, Cultura e Valores** – discutem-se os conceitos de Educação, Escola e Cultura. Faz-se uma abordagem à Educação como um todo, sem descurar as modalidades educativas. Sobre o conceito de Educação e Escola, traz-se à discussão as cogitações de Antonio Gramsci, que constituem o quadro teórico, a partir da exploração de pesquisas que tomaram por base os *Cadernos do Cárcere*, e culmina-se com a conceptualização sobre Cultura, bem como a noção de Valores da Cultura.

No **Capítulo 4: Televisão e Educação para os Valores da Cultura Local** – começa-se pela génese e conceito de Televisão, passando pela sua função educativa, o capítulo discute os intelectuais da Televisão segundo a perspectiva de Gramsci. Traz, também, um esclarecimento sobre como os conteúdos televisivos, do centro à periferia, participam na edificação dos Valores da Cultura local. O capítulo discute igualmente a questão da hegemonia televisiva e a erosão dos valores locais. Aborda a relação que se estabelece entre os Media e os percursos da hegemonia cultural no neoliberalismo, culminando a discussão sobre como a Educação, através da Televisão, degenera na Hipertrofia da Identidade.

O **Capítulo 5: Educação em Moçambique** – inicia com uma abordagem panorâmica aos aspectos histórico-políticos da Educação no Moçambique colonial e no pós-independência, passando pela discussão do Homem Novo enquanto proposta da FRELIMO à revolução educativa nacional. Aborda o lugar dos valores Culturais Locais nos Programas Educativos e suas características, quer na vigência socialista (monopólio), quer no pluralismo.

O **Capítulo 6: A Televisão em Moçambique** - descreve a Televisão em Moçambique a partir da sua génese e características, atravessando os anos finais do monopólio mediático e início do pluralismo televisivo, até ao actual estágio da Televisão e as limitações deste sector.

O **Capítulo 7: A Função Educadora da Televisão Moçambicana** – discute o lugar dos valores culturais locais no *Agenda Setting* da grelha da Televisão em Moçambique e estabelece um paralelismo com a “Manipulação Mediática” de Chomsky e o modelo centro-periferia. Aborda a

lógica que orienta a Cultura global através do nosso principal objecto de estudo, a Televisão. Traz à compreensão as questões hegemónicas culturais e apresenta a noção de Cultura e a lógica da Televisão enquanto um aparelho privado de hegemonia de mediação educativa não formal. Neste capítulo levanta-se uma discussão sobre os conteúdos televisivos *Enlatados* e Locais, passando pela hegemonia cultural nos conteúdos televisivos *Enlatados* e a sua influência sobre a construção dos valores culturais locais. Discute-se a relação entre a fonte de financiamento e o estatuto editorial da Televisão. Abordam-se os conteúdos da grelha de programação e os Factores que condicionam a predominância dos conteúdos *Enlatados* em detrimento dos conteúdos locais. Aborda-se igualmente a Educação, Valores Culturais e a Manifestação da Hipertrofia da Identidade, referindo-se ao caso específico de Moçambique.

**O Capítulo 8: Do Rebanho Desorientado à Moçaxiologia** – dedica espaço à construção de lentes hermenêuticas para a leitura do fenómeno da Televisão, Educação e *Enlatados* em Moçambique. Elabora-se uma teoria designada Moçaxiologia. Faz-se a construção de lentes teóricas como contributo para interpretar o fenómeno da dependência de conteúdos *Enlatados* na Televisão em Moçambique.

## CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

Tabela 1: resumo dos procedimentos metodológicos

<b>Método para a construção epistemológica</b>	Dialéctica
<b>Método para a análise de dados</b>	Análise de Conteúdos
<b>Tipo</b>	Pesquisa básica/Exploratória
<b>Objectivo</b>	Descritivo: criar possíveis lentes para interpretar o sentido dos valores culturais transmitidos pelos canais nacionais em Moçambique, partindo do pressuposto que a Televisão é um aparelho privado de hegemonia de mediação educativa não formal.
<b>Níveis</b>	Explicativo
<b>Fontes</b>	Primárias e algumas secundárias
<b>Técnicas</b>	Bibliográfica
<b>Instrumentos</b>	Entrevista Estruturada
<b>Teoria (nova)</b>	Moçaxiologia

Fonte: Elaborado pelo autor

### 2.1 Dialéctica e Análise de Conteúdos

A relevância científica de um trabalho reside no método de abordagem que se afigura o caminho percorrido para realizar o objectivo geral da investigação. Neste prisma, apresentamos a seguir o quadro de resumo metodológico.

### 2.2 Dialéctica

Para efeitos epistemológicos tomamos por **Método de Abordagem** a Dialéctica como a bússola que nos poderá conduzir às possíveis, e adequadas, respostas à inquietação investigativa. É por concordamos com a posição de Francis Bacon (1561 - 1626) segundo a qual um sábio desprovido de um bom método de investigação assemelha-se ao viajante que erra nas trevas e encontra o seu caminho às apalpadelas que procurámos conferir maior clareza metodológica. Para o efeito, começamos por apresentar alguns pressupostos sobre o Método Dialéctico Materialista, cujos fundamentos nortearam o nosso estudo (Barros e Gasparin, s/d).

Sob o ponto de vista histórico, a Dialéctica faz parte dos termos mais controversos do pensamento marxista. No *dicionário do pensamento marxista*, Bottomore (2001) parte de três sustentáculos das concepções de Karl Marx para tematizar a Dialéctica, designadamente (i) a *Dialéctica Epistemológica* - como um método científico; (ii) a *Dialéctica Ontológica* - como um conjunto de leis ou princípios que governam um sector ou a totalidade da realidade; e (iii) a *Dialéctica das Relações* - como um movimento da história. No caso particular do nosso estudo sobre a Televisão, Educação e os Valores Culturais locais, elegemos a **Dialéctica Epistemológica**, pois, conforme anunciamos, tomamo-la por bússola de investigação.

Sob o ponto de vista etimológico, é do grego que deriva o termo Dialéctica, significando a “arte de argumentar”. Observamos, todavia, que a Dialéctica absorveu, ao longo da história, um significado polissémico no seio da filosofia. São disso exemplos os casos (i) da Grécia antiga, na qual Dialéctica significou a arte do diálogo rumo à verdade; (ii) da designação atribuída com o passar do tempo, pelo desenvolvimento do pensamento, por *tese*, *antítese* e *síntese* (iii) das transformações emprestadas pelo tempo que designou por Dialéctica o método de análise que busca demonstrar as contradições da realidade social e resolvê-las no sentido do desenvolvimento histórico (Konder, 1981).

Para realizar o nosso estudo assumimos esses três eixos descritos enquanto fundamentos da Dialéctica, na medida em que nos permitiram desenvolver um diálogo com alguns autores, com destaque para Max Weber, Karl Marx, Emile Durkheim, George James, Mario Manacorda, Brazao Mazula, Miguel Buendia e Severino Ngoenha, úteis à compreensão sobre a História universal e o conceito da Educação e História da Educação moçambicana, bem como à demonstração das contradições da realidade social educativa desde a fase colonial, passando pelo período socialista e até à actualidade neoliberal. Reconstruímos as aporias no sentido do desenvolvimento histórico e, por via disso, elaborámos a síntese, a posição final, e propusemos uma resposta à pergunta sobre qual seria o lugar dos valores culturais no sector da Educação e da Televisão em Moçambique, bem como que conceitos de Educação e Escola podemos absorver, atendendo a que a Televisão constitui um espaço de mediação educativa não-formal.

Relativamente à discussão sobre a Televisão, visando compreender a sua lógica enquanto instituição da Sociedade Civil, bem como suas contradições e aporias, sem prejuízo de outros autores, convidamos Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Sonia Rummert, Rosemary Dore, João Miguel e Leonilda Sanveca. Convidámos Eduard Tylor, Franz Boas, Claude Lévi-Strauss, Cheick Anta-Diop, Vladimir Lenin, Antonio Gramsci, Stuart Hall e Severino Ngoenha, entre outros, para buscarmos a compreensão sobre a noção de Cultura e a lógica da Televisão enquanto um aparelho privado de hegemonia de mediação educativa não formal.

### 2.3 Gramsci e a Dialética

Antonio Gramsci (1995) serve-se da História como componente absoluta da filosofia da práxis, por ele proposta, em negação ao determinismo económico na relação da compreensão sobre superestrutura e estrutura. Com a filosofia da práxis, que suplantar as anteriores, Gramsci (Idem) oferece uma nova lógica de pensar a própria filosofia numa perspectiva não de subordinação, mas de reciprocidade, o que o leva a conceber e tratar essa relação por dialética e orgânica.

Gramsci (1995) oferece originalidade na sua concepção metódica dialética, na medida em que se distancia do imediatismo e da subjectividade que propiciam o mito. Para Antonio Gramsci a concepção de mundo é intrínseca à objetividade do que é real e, nisso, as experiências são por natureza materiais, históricas, não subjectivas e isso se dá pela acção política que configura a ligação dialética entre as ideias e as condições materiais.

A proposta metodológica de Gramsci (Idem), que comporta um valor educativo e político, constitui uma diretriz conducente à acção das classes subalternizadas permitindo que estas resgatem a sua história e a importância que as suas lutas políticas tiveram em prol dessas classes desprivilegiadas.

É neste prisma que, ao pensar a filosofia da práxis como método dialético, que privilegia a história, o exercício político e económico, numa relação que se estabelece de forma coerente orgânica, Gramsci (1995) concebe o materialismo histórico por ferramenta de extrema utilidade e vital que permite às classes dependentes lutar pelo fim da submissão ideológica, cultural e económica. Com esta lente *gramsciniana* foi possível compreendermos os aspectos inerentes à subordinação económica e cultural que grassa os telespectadores dos países economicamente periféricos como é o caso de Moçambique cuja televisão local depende maioritariamente de Enlatados (considerando que parte destes são alienatórios) para alimentar a sua grelha.

A lente permitiu, igualmente, compreender a questão de como é formada a consciência das classes dependentes e auxiliou a propor ideias com vista a edificar o sentido crítico das classes subalternizadas, por via da reflexão propiciada através do valor educativo dos conteúdos televisivos que propusemos no último capítulo.

Quisemos saber, na **tese**, o que são os Aparelhos de Hegemonia, quem são os intelectuais da Televisão e como isso se relaciona com a questão da hegemonia cultural e a edificação do senso comum alienatório. Rebatemos (**antítese**) algumas aporias ao longo da discussão, estabelecendo um paralelismo, em termos de produção de conteúdos de Televisão, entre o modelo centro-periferia e a manipulação mediática baseada na técnica da *distração* de Noam Chomsky.

Retomamos Konder (1981) para referir que a Dialéctica tem em conta o desenvolvimento contínuo e a metafísica observa o mundo como se se tratasse de algo imutável. Enquanto ciência, a Dialéctica ocupa-se dos fundamentos gerais objectivos da existência e as leis do progresso do mundo concreto. Nesse prisma, e conforme já anunciámos, o pensamento científico da Dialéctica consiste em três elementos, designadamente (i) *apresentação do fenómeno* (tese), (ii) *a busca da essência* (antítese) e (iii) *o concreto no pensamento* (síntese).

Neste estudo assumimos a ***apresentação do fenómeno (Tese)*** como primeira fase da pesquisa, na qual apresentámos o panorama global do nosso objecto investigativo (Televisão). Nesta fase, expusemos as percepções e representações iniciais que possuíamos sobre o nosso tema de investigação. Socorremo-nos do trabalho investigativo de João Miguel, intitulado *Economia Política da Televisão Moçambicana*, para colectarmos os primeiros materiais informativos, visando identificar as principais características do nosso objecto. Delimitámos o fenómeno, o tema, problematizámos e culminámos com inquietações que deram origem a quatro perguntas de investigação objectivas e sem avançarmos hipóteses.

Estabelecemos quatro objectivos específicos, designadamente (i) apresentar os conceitos de Educação, Escola e Cultura, considerando o facto de a Televisão ser um espaço de mediação educativa na modalidade não formal; (ii) discutir o sentido e o papel educativo da Televisão enquanto uma instituição da Sociedade Civil, (iii) apresentar a noção de Cultura ditada pelos sistemas educativos em Moçambique e (iv) propor uma lente epistemológica enquanto alternativa à crise de valores propiciada pelos *Enlatados*. Apresentámos a justificativa e estruturámos o cronograma de trabalho.

Quanto à ***busca da essência (Antítese)***, fizemos uma abordagem explicativa progressiva no processo de análise do tema da investigação, visando responder às inquietações levantadas ao longo da problematização na fase da *apresentação do fenómeno (Tese)*. Com vista a atingirmos a essência do objecto, estudámos as informações, as observações, as experiências alicerçadas nos principais autores da Televisão, Educação, Escola e Cultura. Elaborámos e apresentámos o nosso referencial teórico como parte da resposta às perguntas de investigação (problema). Estudámos os conceitos de Televisão, Educação, Escola e Cultura e Valores, elaborámos juízos críticos com vista a esclarecer a construção do nosso objecto, o qual se situa num espaço físico-social próprio e num tempo socio-histórico bem identificado. Aqui definimos também as categorias de análise, nomeadamente a grelha de programação da Televisão em Moçambique.

Sem prejuízo de outras categorias que também estruturam o objecto de investigação, na grelha de programação temos por principal objectivo compreender que educação propiciam os canais nacionais de Televisão em Moçambique para valores culturais locais.

**Sobre o concreto no pensamento (síntese) – reunimos e fundimos os pontos essenciais da apresentação do fenómeno (Tese) e da busca da essência (Antítese).** Trouxemos a posição enquanto respostas às inquietações que avançámos na primeira fase. Trouxemos novas características ao nosso objecto do início da pesquisa, na medida em que, tendo deixado de ser empírico como se apresentava inicialmente (na primeira fase), apresentámos um pensamento concreto relativamente à Televisão, Educação, Escola e Valores Culturais. Portanto, distinguimos o empírico do concreto e apresentamos uma conclusão objectiva sobre o nosso pensamento concreto.

## 2.4 Análise de Conteúdos

Para fazer a análise das grelhas das três emissoras em estudo tivemos em conta o Método de Análise de Conteúdo de carácter Misto.

Na visão de Bardin (1995), a abordagem de natureza qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, porém mais maleável e adaptável a índices imprevistos. Para esta autora, a abordagem qualitativa oferece vantagens sobretudo na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de conclusão precisa e não em conclusões gerais, e pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes. Neste sentido, definimos as categorias dos programas das grelhas televisivas por variáveis a serem analisadas.

Na mesma óptica de Bardin (1995), Gerhardt e Silveira (2009) referem que o método qualitativo não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Ainda no mesmo diapasão, Gerhardt e Silveira referem que o método qualitativo preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Procura, enfim, explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito e apresentando resultados descritivos, sem, no entanto, necessitar de técnicas estatísticas nem de quantificar valores.

Para este caso, o estudo focou-se na abordagem qualitativa na medida em que descreve as características dos programas de cada grelha televisiva e classifica os conteúdos de tais programas. Na qualificação não há pretensão de intervir sobre os produtores de conteúdos, mas sim de revelar a qualidade de tais conteúdos. No entanto, o uso deste método de natureza qualitativa, nesta pesquisa, tem uma perspectiva interpretativa, conforme explica Fonseca (2002).

Todavia, neste estudo explorámos ambas as naturezas (qualitativa e quantitativa). Na dimensão qualitativa classificámos a origem dos programas pelas designações Local, Enlatado e Enlatado Disfarçado (que também é o Pseudolocal), o que nos permitiu, já na análise quantitativa, saber que percentagem de origem existe para cada uma das três emissoras.

Nas tabelas onde estão arrolados os géneros interessou-nos compreender se cada programa contribui para difundir conteúdos que, de algum modo, transportam valores culturais locais. O factor educativo que se menciona no estudo não é referente a um programa que tenha a designação “educação”: refere-se, outrossim, à possibilidade de cada programa educar para os valores da cultura local, destacando a memória cultural.

## 2.5 Características

**Quanto ao Tipo:** a pesquisa é básica exploratória, segundo as características apresentadas por Gil (1999) e Cervo e Bervian (2002). Foca-se na melhoria de teorias científicas para compreensão de fenómenos. Destina-se ao aumento da base de conhecimento científico. No entanto, o estudo trouxe, no último capítulo, a *Moçaxiologia* como possibilidade de lente alternativa para interpretar o sentido dos valores culturais transmitidos pelos canais nacionais em Moçambique, partindo do pressuposto de que a Televisão é um aparelho privado de hegemonia de mediação educativa Não formal.

**Quanto aos Objectivos:** a pesquisa tem um carácter *descritivo*. Observámos, de acordo com Gil (1999), Cervo & Bervian (2002) e Vergara (2005) que, em pesquisas com este carácter descritivo, os investigadores possuem um vasto conhecimento do objecto de estudo em virtude dos resultados gerados por outras pesquisas. Para o nosso caso (Televisão, Educação e os Valores Culturais Locais), conhecemos o objecto (grelhas de programação da Televisão em Moçambique) na medida em que os resultados encontrados em Miguel (2013) forneceram dados significativos e evidências que nos permitiram fazer a descrição da realidade (fenómeno) sobre a alta percentagem de *Enlatados* difundidos pela Televisão em Moçambique.

**Quanto aos Níveis:** pelas características descritas por Silva (s/d)<sup>4</sup>, a pesquisa é *explicativa*. Visa explicar o porquê do predomínio de *Enlatados* na Televisão em Moçambique, que valores são transmitidos e absorvidos pelos telespectadores. Explica que factores causam, ou contribuem para, a baixa percentagem de conteúdos locais, sem descurar a relação que se estabelece entre os conteúdos *Enlatados* e locais e qual é o sentido de os telespectadores moçambicanos absorverem tais *Enlatados*.

**Quanto às Fontes:** convergem os autores Gil (1999); Cervo e Bervian (2002) e Vergara (2005) para referir que Fontes Primárias são as que portam dados brutos (ainda não colectados; tabulados e analisados) como, por exemplo, consumidores, telespectadores, ouvintes, leitores, *etc.* Para Marconi e Lakatos (2010) são dados históricos, bibliográficos e estatísticos. As Fontes

---

<sup>4</sup> SILVA, Antônio. Metodologia de pesquisa: conceitos gerais. Paraná in URL: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/841/1/Metodologia-da-pesquisa-cient%C3%ADfica-conceitos-gerais.pdf>, consultado em 24.07.2019

Secundárias são, segundo Silva (s/d), as que possuem dados que já foram colectados e sintetizados (informações disponíveis para consulta), sendo para Marconi e Lakatos (*idem*) a Imprensa em geral e obras literárias. No entanto, em face desta colocação, a pesquisa teve em conta os dois tipos de fontes (Primária e Secundária).

**Quanto às Técnicas:** fizemos consultas bibliográficas. Socorremo-nos do estudo desenvolvido a partir de material já elaborado, em ordem de prerrogativa: artigos científicos, teses de doutoramento e livros com teor e relevância científicos, com temática sobre Televisão, Educação, Escola, Cultura e Valores. Estamos cientes das limitações que as fontes bibliográficas acarretam na produção científica, sobretudo no que tange ao risco de apresentarem dados com baixa qualidade como observa Gil (1999); porém, reconhecemos a sua importância na medida em que nos permitiram, como pesquisadores, adquirir lentes para lermos fenómenos inerentes ao nosso objecto de estudo.

Estamos igualmente cientes de que as Entrevistas Estruturadas têm, comumente, limitações no que diz respeito à ênfase nos aspectos perspectivistas, pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais e limitada apreensão do processo de mudança; porém, entendemos que trazem vantagens no que concerne ao conhecimento directo da realidade. No entanto, com a Entrevista não nos interessou compreender as causas e as consequências do fenómeno dos *Enlatados* televisivos, mas sim extrair, dos gestores de televisivos das três emissoras em estudo, dados úteis e adquiríveis apenas através deles.

Nesta fase, definimos a **bibliografia** e a **entrevista** como instrumentos de colecta de dados. Na bibliografia socorremo-nos dos já anunciados autores para construirmos o nosso quadro conceptual, teórico, legal e institucional. Nas entrevistas, que tiveram lugar entre os meses de Agosto e Setembro de 2021, na terceira fase da pesquisa de campo, colectámos dados qualitativos sobre a cadeia de valor da produção de conteúdos em Moçambique. Foram, no total, entrevistadas quatro fontes. Criteriosamente, os entrevistados foram seleccionados em função da necessidade de auscultar uma emissora televisiva com maior obrigação pública e, pelo menos, três entidades privadas de produção de conteúdos de Media.

Atendendo a que os dados sobre o sistema de funcionamento das três emissoras, bem como das fontes de financiamento, foram colectados através de recursos bibliográficos, recorreremos à entrevista para saber qual é o entendimento dos gestores de Media sobre a cadeia de valor da produção de conteúdos de Televisão no país. Importa frisar que ter entrevistado os gestores de Media não implicou necessariamente entrevistar os gestores das três emissoras televisivas - escolhemos apenas uma emissora (TVM) e três produtoras de Media, considerando que estas últimas têm por especialidade produzir conteúdos para alimentar as televisões locais. A TVM foi

escolhida em detrimento das duas restantes pelos critérios de ser a mais antiga, ter maior cobertura nacional, ser propriedade pública e por apresentar maior percentagem de conteúdos locais relativamente às outras duas – o que permitiu maior exploração da sua experiência neste âmbito.

A entrevista ocorreu remotamente, por via da plataforma *online* Google-Meet, atendendo a que foi realizada na vigência do estado de emergência por conta da COVID-19. Entre os elementos que foram explorados destacam-se (i) a capacidade técnica de produção; (ii) o tipo de conteúdos mais produzidos; (iii) a relação entre fonte de financiamento das emissora e/ou produtoras, (iv) os conteúdos produzidos e (v) a percepção das produtoras e emissoras sobre os conteúdos Enlatados .

O que nos interessou, em termos de dados, foi saber como é que a fonte de financiamento de qualquer Televisão podia interferir na linha editorial e na formação da grelha de programação, tendo em conta que os grandes anunciantes, sem descurar outras fontes com poder de pagamento, querem ver os seus interesses salvaguardados na tomada de decisão dos gestores de Media. Para este caso, a margem de ocorrência de problema foi quase inexistente na medida em que, como pesquisadores, não provocámos alterações no comportamento do entrevistado.

**Quanto às Variáveis:** para este estudo, conforme já tínhamos anunciado, adoptámos o Método de Análise de Conteúdos de natureza mista. Seleccionámos três canais de Televisão de sinal aberto, nomeadamente TVM, STV e TV MIRAMAR. Nestas emissoras categorizámos os géneros em três dimensões de conteúdos, designadamente (i) locais, (ii) Enlatados e (iii) Enlatados disfarçados (pseudolocais).

As variáveis que foram analisadas são os géneros dos programas nas três emissoras em estudo, nomeadamente: (i) Informativo; (ii) Desportivo; (iii) Ficção; (iv) Entretenimento; (v) Cultural/Conhecimento; (vi) Institucional/Religioso e (vii) Publicidade.

As lentes usadas para fazer a análise dos conteúdos são os elementos dos valores da Cultura que se procuram em cada variável analisada. Tais lentes são (1) conhecimento; (2) crenças; (3) memória; (4) invenção colectiva de símbolos; (5) ideias; (6) Educação; (7) Axiologia/Valores, contidos nos programas, num horizonte temporal de um ano (2020), semestre por semestre, tendo em conta que nesse período pudesse ocorrer um desvio de agenda. Procurámos compreender se cada elemento da Cultura está refletido nos géneros analisados. No capítulo da análise elaborámos uma tabela que nos permitiu quantificar em baixa, média e alta, a percentagem de cada elemento dos valores da Cultura Local.

Sobre os géneros dos programas e o seu valor educativo, ao classificarmos a origem dos programas pelas designações Local, Enlatado e Enlatado Disfarçado ou Pseudolocal, pretendemos ilustrar o valor educativo de cada género, com a finalidade de ilustrar o contributo de cada grelha

na difusão de valores para a Cultura moçambicana. Para materializarmos tal desiderato, mensurámos, de forma qualitativa, o valor educativo dos programas por “nenhum”, “baixo”, “médio” e “alto”.

A classificação de “nenhum” designa inexistência de valor educativo para a Cultura Local. A de “baixo” designa fraca existência de elementos com valor educativo para a Cultura Local. A de “médio” designa a existência moderada, ou normal, de elementos com valor educativo para a Cultura Local; e a de “alto” designa elevada existência de elementos com valor educativo para a Cultura Local.

Angeluci & Cosette (s/d)<sup>5</sup> propuseram 8 categorias para produção de conteúdo audiovisual em televisão, designadamente Interactividade, Multiplataforma, Não-linearidade, Convergência entre Media, Didáctica Televisiva, Estética Televisiva, Mobilidade, Transdisciplinaridade da Produção. No entanto, para classificarmos os géneros da grelha televisiva moçambicana por “nenhum”, “baixo”, “médio” e “alto” tomámos por critério 3 das 8 categorias propostas por Angeluci & Cosette, nomeadamente Didáctica Televisiva, Estética Televisiva e Transdisciplinaridade da Produção.

Com a categoria Didáctica Televisiva interessa-nos classificar a presença de recursos didácticos nos programas analisados e a precisão informativa que propicia clareza educativa para o desenvolvimento ao telespectador moçambicano. Com Estética Televisiva interessa-nos, muito além de observar a questão do enquadramento e plano das imagens, classificar em que grau cada programa exhibe a narrativa identitária moçambicana. Com a Transdisciplinaridade da Produção interessa-nos classificar como o produtor de conteúdos, o editor, o *designer* de interface e de cenário, interagem visando obter uma disposição estética que agrega valores com fortes elementos axiológicos locais adequados à audiência moçambicana.

**Quanto à Teoria (nova):** partimos do pressuposto que em Moçambique, na primeira República, tínhamos definido o perfil de moçambicano que pretendíamos formar no quadro da utopia de Educação como país (o Homem Novo). Após o abandono do sistema socialista, e adesão ao neoliberalismo, não mais ficou claro que perfil do indivíduo deveria ser formado. Isso pressupõe que não há clareza sobre os valores vitais que devem ser transmitidos na formação de um cidadão moçambicano a partir da grelha oferecida pela Televisão nacional. Todavia, na discussão que desencadeamos propusemos uma teoria denominada *Moçaxiologia*, que fornece possíveis lentes para interpretar o fenómeno gerado pelos *Enlatados*. Trazemos uma possibilidade

---

<sup>5</sup> Angeluci, Alan & Castro, Cosette (s/d). *Oito Categorias para Produção de Conteúdo Audiovisual em Televisão Digital e Multiplataformas*. Universidade de São Paulo/ Universidade Católica de Brasília

de proposta de como pensar os valores para as emissoras nacionais, com vista a tornar a Televisão um espaço de mediação educativa não alienatório.

## **2.6 Sobre as questões éticas da pesquisa**

Salvaguardámos que todos os entrevistados cujos nomes estão referidos no estudo têm conhecimento de se tratar de uma entrevista que tem por objectivo fornecer dados a um estudo em ciências da Educação e Comunicação e que, posteriormente, poderá ser publicado. Têm igualmente conhecimento de que os seus nomes serão tratados na sua originalidade, sem recurso a pseudónimos.

## CAPÍTULO 3 REVISÃO DA LITERATURA

### 3.1 Educação, Escola e Valores da Cultura Local

A discussão sobre Educação e Escola não é de hoje. Sob o ponto de vista dos clássicos<sup>6</sup> e outros autores que se propuseram, e se anteciparam, a abordar estes conceitos, há alguns cujos nomes convém mencionar. Na Educação, Karl Marx; Émile Durkheim e Max Weber. Embora cada um apresentasse o conceito de Educação numa abordagem voltada às suas inquietações, tinham por denominador comum a dimensão sociológica – a que nos interessa neste estudo. Nessa perspectiva, tomámos as suas discussões por ponto inicial, considerando o contexto político, económico e social em que cada pensamento foi concebido por cada autor.

Sobre os conceitos de Educação e Escola, trazemos à discussão exaustivas abordagens de Antonio Gramsci, a partir da exploração de pesquisas que tomaram por base os *Cadernos do Cárcere*, atendendo a que Gramsci jamais publicou um livro senão aqueles resultantes de compilações, por outros autores, dos seus manuscritos anotados em cadernos durante a sua prisão e que foram publicados *a posteriori*.

Sem pretendermos fazer a desconstrução da “pseudoconcreticidade”<sup>7</sup> sobre a génese da Educação, trazemos George James e Mario Manacorda para estabelecer paralelismos e rebater os autores que atribuem a paternidade da Educação à Europa, rastreando a História a partir da invenção da escrita e da Revolução Neolítica<sup>8</sup> com génese na região do Levante<sup>9</sup>.

A análise de Paulo Schönardie às luzes de Lev S. Vygotsky, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Vera John-Steiner, Ellen Soubberman, Michael Tomasello, José Libâneo e Carlos Brandão, sem descurar – uma vez mais – as concepções de Mario Manacorda, abordam a Educação num prisma contemporâneo.

Na abordagem conceptual sobre a Escola assumimos, por ponto de partida, a concepção de Escola Única de Antonio Gramsci, inspirado nos célebres pioneiros da designada *revolução*

---

<sup>6</sup> Os primeiros autores que se preocuparam em abordar os conceitos.

<sup>7</sup> Pseudoconcreticidade, na abordagem de Karel Kosik, é a forma imediata das coisas que penetra na consciência dos indivíduos. Refere-se ao complexo dos fenómenos que povoam o ambiente quotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural. Refere-se igualmente ao mundo dos fenómenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis *fetichizada* dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade). A pseudoconcreticidade tem como seu elemento próprio de ser um duplo sentido, um de verdade e outro de engano.

<sup>8</sup> Revolução neolítica foi a transição em grande escala de muitas culturas humanas do estilo de vida de caçador-colector e nómada para um agrícola e sedentário fixo, tornando possível uma população cada vez maior. As primeiras aldeias são criadas próximas a rios, para o aproveitamento da água e de terras férteis, iniciando também a domesticação de animais (cabra, boi, cão, dromedário, etc.).

<sup>9</sup> Na elaboração mais ampla, a região do Levante compreende a Síria, Jordânia, Israel, Palestina, Líbano, Chipre e porções da Turquia, Iraque, Arábia Saudita e Egipto.

*educativa russa*, nomeadamente, Krupskaya (1875-1944), Lepshinsky (1868-1944) e Pokrovsky (1868-1932). Há, no entanto, uma discussão que oferece aportes vitais à compreensão da Escola, no contexto neoliberal, enquanto conceito. Portanto, interessa-nos, neste capítulo, compreender de forma ampla e exaustiva *que conceitos de Educação e Escola podemos absorver, atendendo a que a Televisão constitui um espaço de mediação educativa não-formal?*

## **3.2 Educação como um todo**

### **3.2.1 Breve histórico**

Sob o ponto de vista histórico da humanidade, e com respeito à cronologia, são significativas as mutações que a Educação tem sofrido. No entanto, para melhor entendimento sobre o que de facto significa a Educação, é fundamental fazer um rastreio à história, na medida em que os eventos de outrora que viriam tornar a Educação no que é hoje não resultaram de actos involuntários. Houve, entre tais eventos, uma relação que julgamos ser importante trazer para melhor esclarecimento da génese e consolidação do conceito de Educação.

Não é a nossa pretensão, neste trabalho, fazer a desconstrução da “pseudoconcreticidade” sobre a génese da Educação, mas convém trazer outras abordagens de forma análoga. Embora James (1954), no seu livro *Stolen Legacy*, refira que os verdadeiros autores da chamada filosofia grega não foram os gregos, mas os egípcios, e denuncie ter havido roubo do legado filosófico africano pelos gregos - o que abordaremos mais adiante -, parte significativa da literatura que narra os processos históricos da Educação parece convergir na ideia de ser imprescindível referir-se à Grécia quando se descrevem os factos ou as primeiras manifestações que viriam consolidar a actual Educação. Jaeger (1986) afirma que o valor dos gregos no mundo, enquanto educadores, provém da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade. O autor, ignorando todas as outras possibilidades e pesquisas com posição avessa, frisa ser indiscutível o princípio segundo o qual foi a partir do momento em que os gregos situaram o problema da individualidade no topo do seu desenvolvimento filosófico que começou a história da personalidade europeia, e afirma terem sido os gregos que, pela primeira vez, notaram que Educação tem de ser também um processo de construção consciente.

Bueno e Pereira (2013), narrando a génese da Educação com *aparente acentuado rigor* à cronologia, referem que

na Grécia antiga, cerca de 2000 a.C. a educação se dava de modo geral, pela formação integral. Com a derrota da Grécia pelo Império Romano, em 763 a.C. novos princípios educacionais e culturais surgiram. A cultura humanística e universal caracterizou este momento histórico. A Educação era pragmática (voltada para o cotidiano). A língua

oficial era o latim. Os estudos eram literários e científicos, no que constituía “plano de estudos”. A Idade Média (séculos V a XV) começa com queda do Império Romano e o domínio da Igreja Católica, é negada e conservada toda herança cultural grega e romana. As crianças eram consideradas adultos em miniatura, não existia a concepção de infância. O espaço escolar ficava nos mosteiros, igrejas e abadias. A educação era somente para os clérigos, o povo deveria apenas defender o cristianismo e ter uma vida santa. No renascimento o teocentrismo (Deus é o centro, a fé precede a razão), passa para o antropocentrismo (homem é o centro, a razão explica a fé), é esta marca deste período. Há resgate das artes e literaturas, entraram no currículo estudos literários científicos e filosóficos. A educação era somente para a elite. Com a Reforma e a Contra Reforma, na Idade Moderna a leitura e a escrita começam a se expandir para mais pessoas, porém, ainda o ensino era elitizado (Bueno e Pereira, 2013, p.350).

A narrativa de uma expansão da Educação que teve as primeiras manifestações a partir da Grécia antiga, antes de ter sido derrubada pelo Imperio Romano, cuja civilização grega foi a que transmitiu ao mundo ocidental elementos essenciais para a sua constituição, é advogada por quase todos os autores que identificam na Europa a paternidade do “milagre” do saber.

Para o célebre pedagogo italiano Franco Cambi, sem, no entanto, atribuir a paternidade da Educação à Grécia, Roma abriu-se à erudição, ciência, arte, cultura e assimilação do mundo grego, porém também do mundo oriental relativamente às suas religiões e rituais, quando entrou em contacto com outras civilizações. Com a incorporação dos costumes e valores construídos pelos gregos, sob o ponto de vista do ideal de formação humana, o estilo de vida romano absorveu o carácter grego. É neste prisma que a Educação romana arcaica, caracterizada como familiar e civil, ganha influências da pedagogia do helenismo grego (Cambi, 1999). Referindo-se à Educação nas sociedades orientais da antiguidade, Cambi afirma ser o lugar onde “germina” a história no sentido adequado, mais dinâmica e agitada, da qual somos filhos directos.

Depreende-se, no entanto, que, entre os autores supracitados na busca pela breve historiografia que procura esclarecer a génese da Educação, há dois tipos distintos de convergência de afirmação entre as fontes: os que atribuem a paternidade da Educação à Europa e os que identificam tal paternidade fora da Europa, como são os casos de Goerge James e Franco Cambi.

Se a primeira manifestação da Revolução Neolítica teve lugar nas cidades sumérias do Oriente Médio, designadas por alguns autores por *berço da civilização* em torno de 3200 a.C., é lógico começar a discussão sobre a génese da Educação a partir da Ásia, passando pela África e a seguir Europa, sobretudo por uma questão de respeito pelo rigor cronológico.

Ressaltamos que o Neolítico é considerado o último período pré-histórico, terminando com o advento da escrita. E, sobre a Escrita, socorremo-nos de Pozzer (1999) para lembrar que:

a ideia da escrita surgiu ainda na pré-história, mas os documentos mais antigos conhecidos datam de 3.200 a.C.. São tabletes de argila com escrita cuneiforme e foram encontrados na cidade de Uruk, no sul da Mesopotâmia. A escrita cuneiforme teve uma grande difusão no mundo antigo oriental, tendo sido utilizada na Baixa Mesopotâmia, correspondendo ao atual Iraque, a região da Assíria e da Babilônia e às regiões periféricas, localizadas, atualmente, na Síria, Planalto Anatólico, Armênia, Irã, Chipre, Palestina e mesmo no Egito. Porém, essa escrita, provavelmente, nunca foi “popular”, no sentido etimológico do termo: ela sempre permaneceu no domínio de um grupo restrito de especialistas – os escribas – devido às suas dificuldades intrínsecas, que exigiam dedicação e muito tempo para sua aprendizagem. A escola era chamada de *é.dub.ba.*, em sumério e bít *jyppi*, em acádico, literalmente traduzido por “casa das tabletes”. Foi criada com a finalidade de formar os escribas para trabalharem nas tarefas econômicas e administrativas do país, sobretudo do templo e do palácio. Porém, com o tempo, ela se tornou um centro de difusão da cultura e do saber (Pozzer, 1999, p. 61).

Percebe-se que já na sua gênese a escrita esteve associada à função educativa e pedagógica, ao contrário do que advoga Aranha (2000), ao afirmar que a Educação nas sociedades orientais, a.C., não compreendia uma proposta propriamente pedagógica. Em Reis (2019) está patente que “cuneiforme” é o sistema de escrita mais antigo e considerado um dos sistemas de escrita mais estéticos e fascinantes do mundo, sem descurar que é dos mais importantes do Médio Oriente. A autora refere ainda que a hieroglífica (complexa) e demótica (simplificada) foram assumidas no Egito como instrumentos práticos para escrever documentos comuns, cartas, contabilidade, listas e, já no segundo milênio a.C., também textos literários.

Há, no entanto, evidências de manifestação da Educação com gênese fora da Europa em algumas literaturas. Aranha (2000) afirma haver Educação nas sociedades do Médio Oriente desde os séculos a.C., designada Educação Tradicionalista, mas que, apesar das suas inovações, tal Educação não compreendia uma proposta propriamente pedagógica, pelo facto de esta se centrar na aprendizagem de condutas com o objectivo de modelar os sujeitos de acordo com as normas religiosas. A abordagem argumentativa de Aranha (2000) revela lacunas de construção de raciocínio se considerarmos a realidade da era teocêntrica na Europa, compreendida entre os séculos V e XV, cuja Pedagogia estava centrada no templo e na figura sacerdotal (a fé sobrepunha-se à razão). Aliás, Mario Manacoda assevera, no capítulo introdutório do seu livro *A História da Educação*, que

“do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez os mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a Educação. Embora a pesquisa arqueológica a cada ano venha descobrindo provas de outras civilizações até mais antigas,

ainda assim, para os povos que reconhecem sua origem histórica na antiguidade clássica greco-romanas e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nelas muitos elementos do Oriente Próximo, o Egípto está no início da sua História. (...) na antiguidade, quer os povos do Oriente Próximo quer os próprios gregos, que depois foram os educadores dos romanos, reconheceram essa supremacia” (Manacorda, 1992, p. 9).

Não nos parece historicamente racional limitar a Educação do Médio Oriente, sobretudo a egípcia, às questões de ordem ideológica como fez Aranha (2000). Sobre isso, Manacorda (1992) socorre-se da declaração do príncipe de Biblos, na Fenícia, para resgatar a afirmação segundo a qual

Amon fundou todos os países, fundou-os após ter criado primeiramente o Egípto. A arte veio de lá, de onde tu vens, até aqui onde eu estou, e a Educação veio de lá até aqui onde eu estou (...) além do mais diz-se na Babilônia os caldeus fossem antigos colonos egípcios, peritos na astrologia por tê-la aprendido dos sacerdotes egípcios (Manacorda, 1992, p. 9).

Se tomarmos em conta este postulado de Mario Manacorda, faz sentido a afirmação de Cambi (1999) ao referir que, para além das técnicas mais rudimentares de construir vasos ou tecidos, tijolos e utensílios diversos, armas ou objectos estéticos, havia técnicas mais altas da geometria, da matemática, da medicina, *etc.* Estas técnicas últimas pressupunham um processo de aprendizagem que compreende uma componente pedagógica, ainda que incipiente. Há, inclusivamente entre os gregos, elementos que evidenciam presença da componente pedagógica que faz jus aos primórdios da Educação no Egípto. Mario Manacorda afiança que

o próprio Platão, expressando uma opinião comum a outros escritores gregos, manifestava sua admiração pela antiga sabedoria egípcia, quando reconhecia no deus egípcio Thoth o inventor dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia, sem falar do jogo de tabuleiro e dos dados e, enfim, das letras do alfabeto (Manacorda, 1992, p. 10).

Face às abordagens acima, convidamos Goerge James para estabelecer um paralelismo entre os autores já anunciados. James (1954) afirma, em forma de denúncia, que os verdadeiros autores da filosofia grega não foram os gregos, mas os egípcios. Refere que se trata de uma desonestidade intelectual por parte de uma classe grega e designa tal acto por “roubo do legado filosófico africano pelos gregos”. Para Goerge James, tal roubo levou à opinião equivocada de que o continente africano não fez intelectuais, tão pouco contribuiu para a civilização - uma deturpação

que se tornou a raiz do preconceito racial e de outras formas de discriminação. O objectivo inicial de James é tentar mostrar que todos os Jónicos e Filósofos italianos, com destaque para Pitágoras, Tales e Demócrito, obtiveram a sua educação de sacerdotes egípcios ou familiarizaram-se com os ensinamentos dos chamados Mistérios Egípcios muito antes de se estabelecerem e publicarem as suas filosofias. Com efeito, o autor argumenta que esses filósofos estavam a disseminar os pensamentos e doutrinas dos egípcios.

O segundo objectivo de James (1954) é argumentar que o período da filosofia grega (640-322 a.C.) foi uma época de contínuos conflitos internos e externos. As guerras não poderiam ter fornecido um ambiente adequado para a produção de filósofos. As conquistas persas, as ligas e as guerras do Peloponeso são todas mencionadas como condições problemáticas deste período da história grega. O autor segue afirmando que o desenvolvimento do pensamento filosófico requer uma atmosfera livre de contendas e preocupações. Este período era exactamente o oposto do que se podia considerar tranquilidade, pelo que não se poderia esperar a produção de qualquer filosofia própria.

Em síntese, depreendemos, segundo o rigor cronológico, que as abordagens de James (1954), Manacorda (1992) e Cambi (1999), com algum suporte de Pozzer (1999), traçam uma narrativa mais honesta e sensível ao “branqueamento” da história sobre a Educação. Portanto, na abordagem sobre este tema, assumimos ser justo discutir a génese da Educação, primeiro, a partir do Egipto Antigo, estendendo-se a outras regiões do Médio Oriente e a seguir à Europa.

### **3.2.2 Abordagem conceptual de Educação**

Atendendo que toda a teoria social é produto da sua época, convém alcançar o pensamento de Karl Marx considerando, acima de tudo, o contexto histórico e social da sua produção. Karl Marx (1818-1883), originário da Renânia, na Alemanha, elaborou o seu pensamento marxista (sobre as desigualdades das classes sociais) na segunda metade do século XIX, no tempo em que o capitalismo industrial se consolidou, facto que ocorreu na sequência da Revolução Industrial que teve lugar na Inglaterra por volta do século XVIII (Donário e Santos, 2016).

Na leitura de Marx partimos do pressuposto que, desde a sua génese, o capitalismo propiciou condições objectivas e subjectivas para que emergissem duas classes sociais, cujos interesses colidem: a burguesa e a proletária. Conforme observa Cruz (2014), a classe burguesa é que detinha a propriedade privada dos meios de produção e produzia através da exploração da classe proletária que, não tendo qualquer propriedade sobre os meios de produção, tinha somente a sua força de trabalho. Por conta dessa dependência, a classe proletária era extremamente

explorada, na medida em que a sua remuneração garantia apenas a manutenção da subsistência material, sem possibilidades para investir na geração de renda. A autora refere ainda que

de acordo com o materialismo histórico, as bases económicas, aliadas ao progresso tecnológico, sobretudo na área industrial, criaram as condições para o surgimento de novas teorias que tentavam explicar e/ou justificar a realidade concreta e as contradições inerentes ao capitalismo industrial. (...) Dessa forma, o referido período possibilitou a produção do pensamento positivista, criado pelo filósofo francês Auguste Comte (1789-1854). A ideia de progresso natural e linear intrínseca ao seu discurso científico foi apropriada pela burguesia, que viu nela a justificativa para as contradições do modo de produção capitalista (Cruz, 2014, pp. 26-27).

É, no entanto, este o contexto que fez germinar em Karl Marx uma inquietação que deu origem à teoria marxista. Marx (1978) apud Lopes (s/d) avançou críticas aos pensadores ocidentais da época por serem alheios à sorte do outro, no sentido de promoverem a diferenciação de classes para que uma delas saia em extrema desvantagem e vice-versa.

Centrado na sociologia da luta de classes, a sociologia das relações de poder no seio das sociedades capitalistas, do estruturalismo socioeconómico – político cuja crítica incide sobre as contradições da sociedade capitalista que se traduzem na relação entre classes, onde nega o fosso entre a progressão das riquezas e miséria crescente da maioria, como discute Lopes (s/d)<sup>10</sup>, Karl Marx (1978), sob o ponto de vista ideal, conceitua a Educação como forma de socialização, de integração dos indivíduos numa sociedade sem classes. Sob o ponto de vista crítico, Marx (Idem) entende a Educação como assumidamente um elemento de manutenção da hierarquia social, de controlo das classes dominantes sobre as classes dominadas, ou seja, de dominação da burguesia sobre o proletariado. Marx (1978) vai além explicando que as regras que regem a actuação das classes são estabelecidas pelas ideologias ditadas pelas classes dominantes.

Embora Karl Marx (1978) não pretendesse necessariamente sistematizar uma teoria sobre a Educação, no seu pensamento sobre o materialismo histórico e dialéctico<sup>11</sup> há, no entanto, aportes vitais à compreensão sobre Educação. Marx (Idem) referiu-se à Educação no sentido crítico, no âmbito da discórdia à superestrutura, ou seja, advogou que a Educação, pensada no benefício da classe dominante, teria a função de manter o *status quo*, de afirmar as desigualdades económicas e sociais da sociedade capitalista que ele critica. Isso pressupõe que, na perspectiva positiva, a Educação devia contrariar a ideia de divisão de classes em que uma explora e domina a

---

<sup>10</sup> Lopes, Paula. Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf> acesso a 1 Maio 2020 às 16h35

<sup>11</sup> Conceito desenvolvido pelos sociólogos e filósofos Karl Marx e Friedrich Engels. A partir dele, é possível desenvolver análises acerca das relações estabelecidas entre grupos de indivíduos e suas conexões com os processos de mudanças sociais.

outra (Marx e Engels, 1979). Uma compreensão mais lata sobre este aspecto está postulada em Chauí (2008), o qual afirma que

em sociedades divididas em classes (e também em castas), nas quais uma das classes explora e domina as outras, essas explicações ou essas ideias e representações serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político. Por esse motivo, essas ideias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia (Chauí, 2008, p. 24).

Na sua visão sobre Educação, em que recomenda à sociedade proibir que pais e empregadores admitam crianças e adolescentes no trabalho, excepto se for com intuito educativo, Karl Marx referiu-se à Educação em três dimensões, designadamente (i) Educação intelectual; (ii) Educação corporal - a que se consegue com o exercício de ginásticas militares; e (iii) Educação tecnológica - que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (Marx e Engels, 2006).

Karl Marx, sem querer fazer apologia à exploração do trabalho infantil, entende que a Educação deve estar integrada no trabalho produtivo desde a infância porque, segundo ele, o Homem constrói a sua humanidade na sua práxis no mundo por meio do trabalho. Isso pressupõe que o trabalho é a categoria paterna da humanização, sendo também um “princípio educativo”. Neste prisma, a Educação associada ao trabalho produtivo tem a imprescindível função de reintegrar o trabalho intelectual no trabalho manual, que consiste na concepção e execução, separados pela divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas. Marx advoga que a intenção é que o trabalhador tenha uma compreensão integral do processo produtivo e não esteja alienado do mesmo (Cruz, 2014).

Manacorda (1991) refere-se à omnilateralidade para advogar que a Educação deve contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, no sentido de promover o acesso/produção de cultura e a construção de saberes. Sobre isso esclarece que:

a omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais [inclusa a educação], além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 1991, p. 81).

Marx refere que a Educação politécnica caminha paralelamente com a concepção de omnilateralidade, sendo o desenvolvimento do capitalismo, e suas contradições, que propiciam o ambiente para a sua implementação. Quem entra em concordância com a visão de Marx é Lombardi (2008) ao referir que os fundamentos da Educação omnilateral e politécnica emergem da própria transformação da indústria, que de forma constante revoluciona as bases técnicas da produção e da divisão do trabalho. Em oposição positiva, Marx vislumbrou, porém, uma Educação mais ampla, integral e flexível, que extingue a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho, típicas do capitalismo.

Marx vai além advogando que a Educação deve ser pública, compulsória, gratuita e laica, assegurando a abolição dos monopólios culturais ou do conhecimento e das formas privilegiadas de instrução. Deve garantir o acesso das crianças da classe operária ao ensino (Ferge, 2001).

Se Marx entende a Educação centrado-se na ideia que contraria a superestrutura, ou seja, a discórdia da implícita ideia do benefício da classe dominante que mantém, por via da Educação, o *status quo* e afirma as desigualdades económicas e sociais da sociedade capitalista, Émile Durkheim (1858-1917) conceitua a Educação centrado-se nas relações de coesão social na esteira da sociologia estruturalista – funcionalista – sistémica. No entanto, para melhor enquadrar o pensamento *Durkheimiano*, convém trazer o contexto do seu nascimento e produção intelectual. Émile Durkheim, nascido em 1852, filho de um rabino, em Épinal, no leste da França, abandonou a religião judaica na adolescência e focou-se na futura profissão, professor de filosofia. A sua infância foi marcada pela tragédia da Comuna (1871), uma época de perturbações sociais e de crise<sup>12</sup> política profunda na França, na iminência do nascimento da Terceira República (1875). Daí aconselhou-se, então, que um dia sua missão seria a de ajudar os seus compatriotas, através do ensino, a trilhar o caminho rumo a uma sociedade que, unida e solidária, pudesse superar os seus próprios conflitos e contribuir para estimular as mudanças sociais que permitiriam aos seus concidadãos viverem o que ele designou por “*bem por excelência*”, ou seja, a comunhão com os outros. Foi neste contexto que Durkheim acreditou, desde jovem, que, para edificar uma sociologia científica, era urgente ultrapassar as ideologias políticas e sociais (Filloux, 2010).

Sobre o sistema social de Educação, Durkheim (1975) revisita a História para afirmar que cada sociedade, observada num determinado momento do seu desenvolvimento, tem um sistema de Educação que se impõe aos indivíduos. À semelhança da abordagem sobre o Homem Novo em Moçambique, que desenvolveremos mais adiante, Durkheim afirma que cada sociedade fixa um certo *ideal do Homem*, do que ele deve ser do ponto de vista intelectual, físico e moral. Esse ideal constitui a *bússola* que orienta a Educação. Para este autor, uma sociedade coesa pressupõe

---

12 Acirradas lutas entre republicanos e monárquicos.

existência de homogeneidade (identitária) entre os seus membros. No entanto, seria a Educação a perpetuar e a reforçar tal homogeneidade, através da fixação das alianças fundamentais, exigidas pela vida colectiva, em tenra idade na alma da criança.

Para Émile Durkheim, o “ser individual” transforma-se em “ser social” por via da Educação. Nesse contexto, a Educação vai ser a acção exercida pelas gerações adultas sobre as não adultas ou imaturas à vida social, tendo por objectivo suscitar e desenvolver na criança faculdades físicas, intelectuais e morais que a tornam apta ao meio para o qual se destina. Neste conceito de Educação, Durkheim encontra uma necessidade intrínseca a toda sociedade de assegurar as bases das suas “condições existenciais” de forma perene. O autor entende que, embora se operacionalize a Educação desde a tenra idade e no seio familiar, é na Escola onde ocorre a sistematização, tornando a própria escola o lugar central da continuidade social para a transmissão dos valores, das normas e dos saberes (Durkheim, 1975).

Essa visão de Durkheim sobre Educação centra-se na sua crítica às ideias liberais - sem, no entanto, negar como tal o liberalismo -, presentes na Europa no início do século XX, opondo-se ao individualismo e propondo a ideia de uma moral colectiva. Nesse prisma, a proposta de Educação para Durkheim<sup>13</sup> está assente na socialização das novas gerações, a qual deve ocorrer de forma progressiva como meio de preservar a ordem social. Sobre esta parte, Lucena (2010) observa que a acção dos membros de uma geração sobre os outros difere da que os adultos exercem sobre as crianças e os adolescentes. Isso pressupõe que só pode haver Educação se existir uma geração de adultos que exerça uma acção sobre a geração de jovens. São estes os pressupostos de Educação que Durkheim entende serem uma poderosa ferramenta para a construção progressiva de uma moral colectiva, fundamental para a continuidade da sociedade que se queira capitalista: *criar no Homem um novo ser* com sublimação para a humanização; fazer dele um ser verdadeiramente humano; que se guie por valores de comunhão de ideias e de sentimentos.

Durkheim vai além ao distinguir Educação da Pedagogia. Se, para este autor, a Educação se traduz na matéria da Pedagogia, a Pedagogia vai ser a reflexão sobre factos da Educação ou meramente teoria prática. Tais práticas (educativas) são os tipos de relação entre gerações, que constituem o objecto da ciência da Educação. Durkheim entende que o ideal pedagógico tem em conta o estado da sociedade e em função da época, por isso refere ser um meio de autorrenovação das sociedades, a linha que conecta os indivíduos e permite que o pluralismo não seja problema entre eles desde que se salvguarde a moral e não se ponha em causa a coesão social (Lopes, s/d).

---

<sup>13</sup> Lopes, P. Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf> acesso a 1 Maio 2020 às 16h35

Embora o conceito proposto por Émile Durkheim seja, quanto a nós, ligeiramente estático, e nos remeta à possível letargia no processo de evolução, por considerarmos que as sociedades sofrem mutações, é de todo racional aceitar a ideia de pensar a Educação em função do tipo de cidadão utopicamente projectado para uma determinada nação que se queira desenvolvida de forma holística.

Ao contrário de Durkheim, que pretendia explicar “factos sociais”, preocupando-se com a coesão social, Max Weber (1864-1920) propõe-se compreender a dinâmica (micro e macro) do fenómeno educativo, nomeadamente as suas relações/conexões com outras esferas do social (instituições e grupos, por exemplo). No entanto, o pensamento de Weber é melhor compreendido a partir do contexto da sua existência como ser humano.

Nascido a 21 de Abril de 1864, em Erfurt, Turíngia, na Alemanha, com mãe culta e liberal, de crença protestante, e pai jurista e conselheiro municipal, oriundo de família de comerciantes de linho e industriais têxteis, Max Weber (1864-1920) frequentou o ensino superior nas universidades de Heidelberg, Berlim e Gotinga. Estudou Direito e fez o seu doutoramento em Economia, tendo desenvolvido as suas pesquisas e publicado livros no campo da Sociologia. Ao longo da sua vida, Weber devotou-se à academia e escreveu sobre temas de vária ordem, com destaque para o espírito do capitalismo. Weber estudou a relação que se estabelece entre os factores que influenciam a edificação de uma estrutura social e, em particular, assumiu a importância dos meios culturais e o pensamento colectivo na evolução histórica, pondo à prova a exclusiva determinação económica defendida por Marx e Engels.<sup>14</sup>

Face à primazia da luta de classes, enquanto máquina da história na concepção marxista, Max Weber centrou-se na racionalização como possível solução para o desenvolvimento da civilização do Ocidente, sendo este um procedimento que se orienta pela lógica alicerçada na burocracia (Weber, 1982).

A Educação que se toma por relação associativa, à semelhança de outras relações do foro social, como modo de preparação dos homens para a plenitude da vida, é, para Max Weber, tal como para Karl Marx, um instrumento que concorre para a manutenção de uma situação de dominação de um grupo em relação a outro. Na perspectiva weberiana, a Educação resvala para a dominação racional, carismática ou tradicional, e todas estas formas traduzem-se na obediência – de que os exames escolares são uma evidência (Lopes, sd)<sup>15</sup>.

Weber vai além ao referir que o carácter ambivalente dos exames escolares traduz-se, por um lado, na selecção de indivíduos de classes sociais favorecidas que vêm a ocupar posições

---

<sup>14</sup> [https://www.ebiografia.com/max\\_weber/](https://www.ebiografia.com/max_weber/)

<sup>15</sup> <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>

privilegiadas na sociedade. Por outro lado, o carácter ambivalente dos exames escolares pode resultar na criação e proliferação de uma classe privilegiada. Assim, o diploma que se afigura símbolo de prestígio social, ao mesmo tempo que certifica a especialização dos indivíduos que se queiram peritos, abre portas para que os “diplomados” obtenham vantagens de ordem económica e social, por exemplo, pelo facto de ingressarem nas instituições públicas e privadas e ocuparem cargos nessas estruturas burocráticas (Lopes, sd). Neste prisma, a selecção social permanece na sociedade e a Educação colabora para tal selecção, auxiliando o sucesso individual. O diploma, ou certificado, é um modo de selecção social. A Educação, nessa perspectiva, vai ser factor de estratificação social, sendo a escola o palco de relações de poder que configuram a dominação. No íntimo da sugestão weberiana encontram-se identificados três tipos de Educação, designadamente a carismática; a humanista (“de cultivo”); e a racional-burocrática (especializada).

Do ponto de vista histórico, a polarização sobre os objectivos da Educação refere-se, por um lado, ao despertar do carisma (qualidades heróicas ou dons mágicos); por outro lado, à transmissão do conhecimento especializado. Ambos os géneros não colidem, embora não haja ligações ou transições entre eles. O protagonista combatente, ou, se quisermos, mágico, também precisa de preparação especial, e o empregado especializado no geral não é treinado unicamente para o conhecimento. São, porém, pólos opostos dos tipos de educação e formam contrastes mais radicais. O aluno é preparado para a conduta da vida, independentemente de esta ser de carácter material ou religioso (Idem, s/d)<sup>16</sup>.

A reflexão sobre as abordagens conceptuais de Educação, à luz dos clássicos Marx, Durkheim e Weber, pela sua dimensão temporal, impõe um paralelismo análogo à visão contemporânea que alerta para a necessidade de conceituar a Educação tomando por base o processo histórico-cultural. Sobre isso, Paulo Schönardie analisou o processo educativo na perspectiva histórico-cultural à luz de alguns autores - como Karl Marx, Lev S. Vygotsky, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Vera John-Steiner, Ellen Soubberman, Michael Tomasello, José Libâneo e Carlos Brandão - e percebeu que os preceitos epistemológicos por estes discutidos são inerentes ao contexto social. O ponto de convergência dos autores já anunciados é o de que o contexto histórico e cultural é vital para a compreensão da Educação.

Schönardie (2014) aproximou Vygotsky e Tomasello aos autores mais directamente ligados à Educação, como é o caso de José Libâneo, Carlos Brandão, Moacir Gadotti, Maria Gohn e Paulo Freire, para aprofundar o pressuposto segundo o qual o processo educativo acontece num contexto histórico e cultural. Para estes, de acordo com o autor, o processo histórico-cultural de

---

<sup>16</sup> Lopes, P. Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf> acesso a 1 Maio 2020 às 16h35

formação social traz consigo a inserção num ambiente de aprendizagem dos humanos desde a tenra idade.

A constituição humana acontece, assim, de forma educativa em contextos sociais, muito além de espaços formais de Educação. Isso pressupõe que o meio social é educativo e que esse processo é histórico, pois os indivíduos nascem dentro de um grupo que rege as suas acções em função das experiências históricas. Aqui é visível a importância da Cultura de um grupo para a constituição dos seus indivíduos e, por conseguinte, dos processos educativos. A Cultura torna-se, assim, a base para a Educação, o que significa que a socialização e a aprendizagem ocorrem desta forma, dentro do contexto social de determinados grupos ou sociedades, baseando-se na sua história e nas práticas sociais respectivas (Schönardie, 2014).

No cruzamento entre os clássicos e contemporâneos acima mencionados, Schönardie (idem) depreende que os seres humanos são constituídos pela Cultura à qual estão expostos. Os elementos expressivos e a intensidade de determinados signos passam a ter prerrogativa para a formação humana. Vinca-se ou mantém-se presente a ideia de a Cultura ser uma produção colectiva da actividade humana, sendo a Educação, de forma genérica, o resultado e concomitantemente constituinte da Cultura.

Embora tenhamos identificado alguns aspectos vitais na discussão sobre a Educação, à luz de Karl Marx e Max Weber, especialmente no ponto de convergência sobre a alegada visão crítica ao conceito de Educação que negativamente afirma a divisão de classes sociais mantendo a separação abissal entre o proletário e o burguês, através do mecanismo que contribui para a manutenção de uma situação de dominação de um grupo em relação a outro, identificamo-nos com as abordagens conceptuais de Émile Durkheim e Paulo Schönardie.

"Identificamo-nos com Durkheim na medida em que nos revemos na ideia segundo a qual a Educação se traduz em acções exercidas por entidades mais experimentadas, sem necessariamente serem as mais velhas, sobre aquelas que estão em processo de maturação e/ou de absorção de valores que as informam, habilitam, capacitam ou as tornam socialmente úteis e integradas no seu meio, sublinhando a coesão social. Entendemos ser, sobretudo, a acção exercida por quem tem conhecimento sobre determinados fenómenos, assuntos, *etc.* relativamente a quem os desconhece e saiba pouco ou quase nada".

Identificamo-nos, igualmente, com Paulo Schönardie, na medida em que, para este autor, a Educação é um fenómeno social, constituinte do ser humano e da sociedade, mas também resultante da mesma, reflectindo a sua organização social, económica, política e cultural. Permite, nesse contexto, que as pessoas, reconhecendo-se como seres incompletos, se insiram no quotidiano da sua cultura aprendendo e, ao mesmo tempo, transformando o seu mundo. Portanto,

o processo educativo é constante. Todos os espaços da vida são educativos, pelo que nos parece justo aceitar que o processo educativo acontece na perspectiva histórico-cultural.

### 3.2.3 As modalidades: Educação Não-formal e Educação Formal

Começemos, à semelhança dos outros conceitos, por fazer uma brevíssima resenha histórica de modo a compreendermos o contexto. O termo Educação Não-Formal estreou nos finais da década de 1960, num período marcado por suposições políticas e sociais favoráveis à invenção de novos espaços educativos. As promulgações de Coombs<sup>17</sup>, de 1968, que respeitavam as diferenças culturais, sociais e económicas de cada país, apontando a necessidade de desenvolver meios educativos que não se restrinjam somente aos escolares, e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), de 1972, são precursoras no uso do termo e na proposta de divisão do sistema educativo em três categorias, designadamente Formal, Não-Formal e Informal. Foi um incontestável marco, considerando que, embora antes tenha sido dada alguma atenção à Educação fora do ambiente escolar e de ter havido reconhecimento da importância dos recursos de ensino e aprendizagem da comunidade, o novo termo “Não-Formal” auxiliou na legitimação dessa atenção (Marques e Freitas, 2017).

Neste período, como anuncia Garcia (s/d), surgem e penetram nas discussões pedagógicas vários estudos sobre a crise na Educação, designada por *crise da educação formal*. A proximidade na compreensão geral da Educação como sinónimo de Escola fez com que passasse a ser difundida e compreendida por *crise na educação formal*. Quer-se com isso inferir que o nascimento da Educação Não-Formal se dá por oposição à Educação Formal.

Ressalte-se, no entanto, que apesar do horizonte temporal que dura este conceito e categoria de Educação, prevalece sobre ele o escasso consenso devido à sua polissemia e dificuldade na sua diferenciação entre o não-formal e informal; todavia, a Escola não é lugar único para a ocorrência de processos educativos e há factores de várias ordens, com destaque para os tecnológicos, que propiciam acções educativas fora da Escola. Sobre isso, Libâneo (2011) refere que a conjugação da ciência e da inovação tecnológica, para a sociedade actual, passou a ser denominada por alguns autores por sociedade tecnológica. Isso pressupõe que as pessoas passaram a apropriar-se de conhecimentos nos mais diferentes espaços. Significa que a Escola já não é o único local a socializar tais conhecimentos técnico-científicos e de ordem diversa.

---

<sup>17</sup> Philip Hall Coombs - professor americano que dirigiu o programa de educação na Fundação Ford. Nomeado pelo presidente John F. Kennedy para ser o primeiro Secretário de Estado Assistente para Educação e Cultura no ano 1961. Defensor da reforma do sistema educacional, advogando que cada distrito escolar deveria investir 2% de seu dinheiro na educação. Organizou o Instituto Internacional da UNESCO para a Planificação Educacional.

É por isso que Gohn (2014) concebe a Educação Não-Formal por aquela que viabiliza a aprendizagem naquilo que designa "mundo da vida", através de processos de partilha de experiências, sobretudo em espaços e acções colectivas no dia-a-dia. É o tipo de Educação que se orienta para a formação de pessoas livres, emancipadas, com um variado conjunto de direitos e deveres para com os outros. Nesta modalidade de Educação ocorrem processos participativos em movimentos populares, Sociedade Civil, que são desafiados a promover o espírito de cidadania através da participação em processos vitais à sociedade e à sua emancipação. As novas práticas, que advêm tanto da Sociedade Civil quanto da Sociedade Política, pressupõem um exercício de Educação Não-Formal.

Não é menos verdade que na democracia participativa se exija a participação dos cidadãos nos processos de tomada de decisão em sociedades, sobretudo, democráticas. Isso pressupõe que a natureza da aprendizagem das relações democráticas tem, por si, um carácter pedagógico, que instrui o indivíduo inserido na Sociedade Civil a exercer a sua cidadania plena, com foco no controlo sobre os governantes. Todavia, a materialização desse desiderato implica presença de Educação Formal e Não-Formal, envolvendo quatro elementos fundamentais para cada uma das duas modalidades. Para o efeito, Gohn explica que

a escola formal apenas não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descoberto-identificados/identificados fora das instituições escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face às novas exigências do mundo globalizado. (...) o processo de aprendizagem envolve quatro elementos fundamentais: aquele que deseja aprender (o aluno), o conhecimento em si (ideias, conceitos etc.), quem organiza o conhecimento para a aprendizagem (professor, instrutor etc.) e o contexto ou a situação na qual a aprendizagem ocorrerá (sala de aula ou situações flexíveis com tempo e local próprio para cada aluno, a exemplo da educação a distância) (2014, p. 38).

Inferese que a aprendizagem é concebida por processo criativo de Educação humana, cuja obtenção de saberes e competências está muito além do formato tradicional formal. O assunto em causa na aprendizagem não é uniforme e estático, e tem em conta os meios ou canais tecnológicos, respeitando as realidades contextuais de cada Cultura. Sobre o contexto cultural inerente à Educação Não-Formal, a autora frisou que

Cultura para nós é um processo vivo e dinâmico, fruto de interações onde são construídos valores, modos de percepção do mundo, normas comportamentais e de conduta social, uma moral e uma ética no agir humano. O meio sociocultural onde se

vive e a classe social a que pertence fazem parte da construção da cultura dos indivíduos. Ou seja, o que tencionamos deixar claro é que não existem conteúdos "chapados", absorvidos acriticamente, de fora para dentro. Sempre há recriação, reelaboração interna, mental, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos, de dentro para fora, e ao se expressar como linguagem ou comportamento, é um conhecimento elaborado. Há, portanto, um grau relativo de autonomia do sujeito que aprende. E o que os analistas denominam "reconstrutivismo". Ao contrário do ensino, que se esforça por repassar certezas que são reconfirmadas na prova, a aprendizagem busca a necessária flexibilidade diante de uma realidade apenas relativamente formalizada, valorizando o contexto do erro e da dúvida. "Pois quem não erra, nem duvida, não pode aprender" (Gohn, 2014, p. 39).

Com esta colocação depreendemos que a noção de Educação Não-Formal que acolhemos se resume num procedimento social, político, cultural e pedagógico de Educação para a cidadania. Percebemos o político por educação do indivíduo capaz de interagir na sociedade. Concebemos a Educação Não-Formal como aquela que combina experiências sociais e culturais de aprendizagem e produção de saberes, envolvendo organizações, actividades, meios e projectos sociais. Assumindo que ela não é congénita e espontânea, convém frisarmos que a aprendizagem, nesta modalidade, é intencional e construída por escolhas ou sob certas condicionantes.

Um dado vital a ter em conta na modalidade educativa Não-Formal tem que ver com o facto de ser uma área não tida como Educação por algumas áreas. Relativamente a isso, Gohn (2014) esclarece que

educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não tratam como educação por não se referir a processos escolarizáveis ou que ocorram dentro de uma escola – representação dominante no senso comum sobre a educação. Ela designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, *etc.* São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, podem ser organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, *etc.* (Gohn, 2014, p. 40).

Está, no entanto, evidente que a Educação Não-Formal é vital ao processo de edificação da cidadania na Sociedade Civil. É sobretudo relevante para a juventude, a qual se configura como força majoritária nos países cuja pirâmide etária é de *base larga*<sup>18</sup>. Oferece menor estruturação e maior flexibilidade, conseguindo atrair a atenção e emitir esperança às utopias dos jovens. É, também, nossa percepção que a Educação Não-Formal não substitui a Escola, mas tem o seu próprio espaço (Media<sup>19</sup>, Sociedade Civil, espaço cibernético e ambientes liberais, *etc.*) e ocorre sem necessariamente implicar a colisão entre o Formal e o Não-Formal, podendo ir muito além das limitações de idade, etnia, sexo, religião e nacionalidade, comumente impostas nalgumas modalidades formais. Destaca-se ainda a sua capacidade de harmonizar a Cultura e a Política, fornecendo elementos vitais a uma nova cultura política.

Entretanto, todas estas atribuições da Educação Não-Formal não excluem a possibilidade de ela gerar resultados alienatórios nos seus alvos, embora não seja essa a noção que temos de Educação. Isso pressupõe que os processos educativos em modalidades Não-Formais podem propiciar tanto o desenvolvimento como o subdesenvolvimento, dada a fraca capacidade de controlo sobre os conteúdos nela contidos e das reais intenções do proponente ou mentor dessa modalidade de Educação.

A Educação Não-Formal ocorre, também, através da Televisão; todavia, julgamos pertinente incluir na abordagem o conceito de Educação Formal para ampliar a compreensão. Conforme anunciamos atrás, houve uma crise educacional nos países catalogados por *primeiro Mundo*, ocasionada pela segunda Guerra Mundial, que, entre outros aspectos, levou à elaboração, por um lado, de uma planificação educacional e, por outro, à valorização de actividades e experiências não escolares, quer ligadas à formação profissional, quer à cultura geral. É nesta última que se insere a Educação através da Televisão (Não-Formal) (Fávero, 2007).

Belle (1982) afirmou que o termo Educação Não-Formal se estreou na segunda metade da década de 1960, período de conjecturas políticas e sociais favoráveis à concepção de novos espaços educativos. Thomas Belle foi além ao salientar que, apesar de sempre ter sido dada alguma atenção à educação fora da escola, e de haver reconhecimento do valor dos recursos de ensino e aprendizagem da comunidade, o novo termo Não-Formal veio legitimar esta atenção.

A Educação Não-Formal tem o seu espaço peculiar, através do qual ocorre a formação do indivíduo em qualquer faixa etária e categoria: social, económica, étnica, género, nacionalidade, religião, *etc.* A Educação Não-Formal tem a prerrogativa de conciliar a cultura e a política para dar origem à nova cultura política.

---

<sup>18</sup> Países de população maioritariamente jovem.

<sup>19</sup> A Televisão é uma das categorias de Media e constitui um dos nossos objectos de estudo.

Por sua vez, a Educação Formal é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. Para Gohn (2001), a Educação Não-Formal facilmente pode ser interpretada por Informal por nela conter algumas semelhanças, como é o caso de ambas ocorrerem em ambientes fora do formal. No entanto, na abordagem, interessa-nos mais compreender com profundidade os conceitos de Educação Não-Formal e Educação Formal.

Concebemos o nosso conceito de Educação Formal à luz da já anunciada abordagem sobre a Escola Unitária de Gramsci. Percebemos por Educação Formal aquela que interage no processo de produção da humanidade, sendo capaz de produzir e difundir concepções de um planeta alternativo à hegemonia de uma minoria. Esta educa as massas, num contexto formal, a transformarem a sociedade, visando o desenvolvimento conjuntural sem que haja alienação cultural, muito menos prejuízo de classes. A Educação Formal deve formar para a sociedade culturalmente híbrida e, acima de tudo, promover o pluralismo cultural, a liberdade económica e inalienação. O Ensino não deve reduzir-se ao mercado ou emprego, pelo que a pedagogia não deve ser somente a tecnicista, deve instruir o indivíduo ao saber e ao fazer para torná-lo apto a viver na sociedade onde deverá prestar um trabalho intelectual e manual sem, no entanto, ser subalterno.

A noção de Educação Formal e Não-Formal que temos não ignora o contexto neoliberal e de pluralismo, propicia a inalienação cultural e desenvolvimento de segmentos sociais, dando privilégio à humanização de quaisquer que sejam, sem que isso implique promover e manter a hegemonia cultural, económica e/ou outras, de uma minoria. É neste prisma que assumimos por Educação Formal aquela que leva a consciência dos sujeitos a migrarem do senso comum para a consciência filosófica acerca de si e do mundo, forjando nos indivíduos uma natureza humana não subalterna, contribuindo para o processo de construção de uma nova civilização. Nesta modalidade educativa, o processo de aprendizagem envolve igualmente quatro elementos fundamentais: (i) o aluno que deseja aprender; (ii) o conhecimento; (iii) o professor e (iv) a sala de aula ou lugar no qual a aprendizagem vai ser materializada.

### **3.3 A Escola como mediação da Educação**

#### **3.3.1 Breve histórico**

Conforme discutimos no presente capítulo, no breve histórico sobre a Educação, referimos que, segundo o rigor cronológico, as abordagens de James (1954), Manacorda (1992) e Cambi (1999) traçam uma narrativa mais honesta e sensível ao “branqueamento” da história sobre a Educação e assumimos ser justo discutir a génese da Educação, primeiro, a partir do Egipto Antigo, estendendo-se depois a outras regiões do Médio Oriente e, a seguir, à Europa.

No entanto, embora fizesse sentido abordar a origem da Escola a partir de onde emergiram as primeiras manifestações da Educação, como é o caso do Egípcio Antigo, cujo conteúdo e objectivo do ensinamento se centravam no saber falar das classes dominantes para melhor se dirigirem à figura do Faraó, como afiança Manacorda (1992), passaremos a descrever a Escola a partir da Grécia Antiga por três razões: (i) porque para este ponto em particular não nos interessa esgotar a historiografia como tal, mas sim referir-nos à ideia da Escola; (ii) por ser a noção de Escola mais próxima dos nossos tempos, havendo literatura actualizada neste quesito e (iii) por nos identificarmos com a evolução da noção de Escola desde os tempos da Grécia Antiga, alegadamente herdada do Egípcio pelos pré-socráticos e não só.

Sob o ponto de vista etimológico, a palavra “Escola” deriva do grego *scholé*, que significa “lugar de ócio”. Tal designação tem que ver com o facto de o espaço “Escola” ter sido frequentado pelas pessoas nos seus tempos livres, com vista à leitura, reflexão e diálogo com os outros. Sucede que a ideia de Escola progrediu, tendo sido levada adiante e propagada por muitos discípulos de Platão, e procurava valorizar cada área de um conhecimento específico. Um exemplo é a escola de Isócrates, tido por exímio orador, que ensinava usando por método muito potente a arte da eloquência, da expressão. O filósofo Platão, por exemplo, criou uma escola que ensinava filosofia e matemática através de questionamentos.<sup>20</sup>

A ideia de tempo livre está implícita na noção de Escola, pois para os gregos do período clássico, a jornada diária compreendia três partes, designadamente (i) tempo dedicado ao trabalho (*ascholía*); (ii) tempo para o descanso (*anápausis*) e (iii) a não menos importante hora do dia dedicada ao lazer (*scholé*). Nessa era, os momentos de lazer estavam ao alcance apenas daqueles que não tinham uma actividade laboral e, por conseguinte, exclusivamente os cidadãos ricos conseguiam usufruir do tempo livre. No tempo vago, o indivíduo cuidava de cultivar o seu físico ou a sua mente. Racionalmente, o cultivo da mente estava relacionado com a aprendizagem. Neste prisma, podemos entender a relação entre professor e aluno e a conexão entre a Escola e a ideia de lazer<sup>21</sup>.

Ressalte-se que as Escolas (gregas) estavam ligadas a importantes figuras da filosofia. Obviamente, não eram Escolas no sentido contemporâneo; havia, porém, um superior intelectual de reconhecido prestígio e notoriedade que se prestava a ensinar matérias diversas para um limitado número de seguidores. Este paradigma de Educação tomou forma na escola pitagórica, na Academia de Platão, na Stoa dos estoicos e no Liceu de Aristóteles. No entanto, no século V a.C., em Atenas, despontou um novo paradigma para a Educação: a *sofisma*. Assim, os estrangeiros de grande conhecimento em distintas áreas davam aulas sob compensação pecuniária. Estes

---

<sup>20</sup> <https://universoner.net/portal/todascategorias/a-origem-da-escola/> acesso aos 20.09.2021, às 23h58

<sup>21</sup> <https://etimologia.com.br/escola/> acesso aos 21.09.2021, às 00h14

leccionadores eram os sofistas e o facto de cobrarem um vencimento pelas suas actividades foi severamente criticado por Sócrates e Platão (idem).

Na Idade Média, fundaram-se na Europa diferentes disposições religiosas. Com o tempo, franciscanos, dominicanos e agostinianos desenvolveram as Escolas catedralícias, cujos vindoiros sacerdotes eram formados em temas teológicos. Do século XI em diante despontaram as primeiras Universidades nas cidades de Paris, Bolonha, Oxford e Salamanca. Sobre o nascimento da Universidade, Simões (2013) refere que

Encontramos a origem das universidades no final do século XI, na Itália, especificamente na cidade de Bolonha, que já vivenciava um centro de cultura graças à “Escola de Artes Liberais”. A partir desse desenvolvimento, surgiram outras escolas episcopais, monásticas e particulares, nas quais se ensinava o Direito, emergindo, então, a Universidade de Bolonha (1088). Wernerius ensinou Direito Canônico entre 1100 e 1130, sendo um dos mais notáveis mestres dessa universidade. A Escola de Direito de Bolonha atraiu inúmeros alunos de diversas partes da Europa durante muitos anos. (...) Para alguns historiadores, a universidade de Oxford (1096) teve seu início no final do século XI, sendo a segunda universidade a ser criada, enquanto que, para outros, ela viria após a universidade de Paris, que surgiu no início do século seguinte. (...) No século XII, as escolas em Paris já alcançavam um extraordinário desenvolvimento. As Escolas de Artes Liberais e as de Teologia se agruparam às Escolas de Direito e de Medicina na região da Île de la Cité, nascendo assim a Universidade de Paris na França (1150), com seus renomados mestres (Guillaume de Champeaux, Abélard, Gilbert de la Porrée, Petrus Lombardus e muitos outros), que atraíam estudantes de todas as partes do país e das regiões próximas. Nesse mesmo século, surgiu, ainda, a universidade de Modena (1175) na Itália (Simões, 2013, pp. 136–137).

A expansão da universidade não cessou. O autor refere que a partir do século XIV houve uma expansão de universidades por todo o território europeu. Certas universidades não tinham imóveis próprios e as aulas eram dadas em salas das Abadias, nas casas dos professores e até nas ruas. A época escolar era de apenas um ano civil. Simões cita Papavero (1989) para referir que, na conclusão do curso, se recebia o título de Bacharel, após a defesa oral diante de uma banca composta por três a quatro mestres. A Licenciatura era obtida depois de dois anos, após a realização de estudos sob a orientação de um mestre e, a partir desse instante, o licenciado poderia ensinar por conta própria.

### **3.3.2 Abordagem Conceptual de Escola: as contribuições de Gramsci**

Começemos por trazer um breve contexto do surgimento de Antonio Gramsci, a seguir a sua visão sobre Educação para resvalarmos ao seu conceito de Escola.

Antonio Gramsci (1891-1937), de 22 de Janeiro, natural de Ales, Sardenha - umas das regiões mais pobres de Itália -, nasceu com uma deformidade na coluna, mas a sua capacidade intelectual ajudou-o a superar todas as dificuldades. Gramsci, cuja mãe tinha sete filhos, foi estudar na Universidade de Turim, mas teve de abandonar os estudos por falta de recursos e por graves problemas de saúde, sem descurar os sérios problemas financeiros que advieram na sequência da prisão do seu pai, acusado de desvio de dinheiro público. Todavia, a excelência como aluno fê-lo ganhar um prémio em forma de bolsa para estudar Literatura na Universidade de Turim. Nesse período, recebeu grande influência dos socialistas, entre eles, o político e filósofo Benedetto Croce.<sup>22</sup>

Gramsci iniciou a aprendizagem política e educativa durante a Primeira Guerra Mundial, como jornalista e crítico de teatro. Criou dois periódicos, *Ordine Nuovo* e *Unità*, com o declarado objectivo de educar a nova classe operária criada pela indústria e pela guerra (Monasta, 2010).

Por se ter unido à frente antifascista face ao fascismo de Mussolini, Antonio Gramsci foi processado e, no dia 8 de Novembro de 1926, foi detido e levado à prisão romana de Regina Coeli. Gramsci foi condenado e passou a sua vida na prisão. Embora submetido a maus tratos, foi capaz de produzir os “Cadernos do Cárcere”, que combinam uma revisão original do pensamento de Karl Marx, no sentido histórico, e com tendências a modernizar o legado comunista e adaptá-lo às condições da Itália. Em 1934, com a saúde debilitada, Gramsci teve liberdade condicional, e viria a falecer 4 anos depois em Roma (Monasta, *idem*).

É, pois, neste contexto de clivagens ideológicas, fascismo vs antifascismo, de clausura na cadeia, e propensão à modernização do pensamento de Karl Marx, no sentido de adaptá-lo à realidade do seu tempo, que se desenvolve o pensamento educativo e político do célebre marxista Gramsci.

As reflexões de Gramsci sobre a Escola, como referimos, estão atreladas à crítica da alienação produzida pelo processo de Educação concebido no contexto de uma sociedade alicerçada no pressuposto da propriedade privada dos meios de produção, no qual Marx enuncia a metáfora da estrutura e superestrutura como critério de análise da sociedade (Dore, 2006). Nessa crítica, o principal resultado é a mutilação do homem. À semelhança de Marx, Gramsci é contra a ideia abissal da “discriminação” de classes sociais por via de um sistema educativo pensado pela entidade hegemónica – dominante sobre a dominada.

Em contradição à Escola autoritária e afastada da preocupação com os dilemas sociais, proposta pela minoria (capitalista) dominante, Gramsci elaborou a sua concepção de Escola unitária inspirando-se na reforma escolar russa, a partir de um facto político: a importância da

---

<sup>22</sup> [https://www.ebiografia.com/antonio\\_gramsci/](https://www.ebiografia.com/antonio_gramsci/)

escola no que ele designa de Estado ampliado, para o alcance e manutenção da hegemonia civil. A iniciativa russa, designada *Narkompros*, instituída em 26 de Outubro de 1917, visando preocupar-se com toda a vida cultural e tendo por objectivo a reconstrução do sistema educacional para a formação do Homem Novo em consonância com a edificação da sociedade comunista, inspirou Gramsci a conceber o seu conceito de Escola. Gramsci tomou por base o documento “Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho”, elaborado Krupskaya (1875-1944), Lepshinsky (1868-1944) e Pokrovsky (1868-1932), todos pioneiros da revolucionária educação russa. O objectivo era gerar uma nova cultura na Rússia, no sentido geral e politécnico, e um novo ser humano cuja mente devia desenvolver-se nos sentidos físico e criativo (Leite & Borges, 2018).

Antonio Gramsci propôs uma Escola com um currículo humanista que se centra na difusão do património histórico-cultural da humanidade às gerações vindouras. Uma Escola cujo ideal de formação integra o Homem na plenitude ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e manuais (Martins, 2021).

A Educação em Antonio Gramsci configura-se em todo e qualquer processo de formação do Homem, que se desenvolve para torná-lo actual à sua época. Tal processo torna-o um ser em todas as dimensões que o identificam, tanto objectivas como subjectivas. Gramsci entende ser necessário identificar o que é e como se constitui o ser humano, se tomarmos por base que a Educação se identifica com os processos de formação humana (Martins, 2021). Para Gramsci, o indivíduo não nasce e age num mundo totalmente concebido por ele, pois herda a realidade produzida por outros, a qual lhe apresenta limites e possibilidades. Portanto, conhecer a herança histórica é primordial para compreender o ser humano do presente, considerando o facto de este ser fruto da história que produz (*idem*, 2021).

A partir desta concepção de Educação torna-se pacífico compreender como Gramsci concebe o seu entendimento sobre Escola. A visão marxista, segundo a qual o emprego é um mecanismo para assegurar a existência de um tipo específico de modo de produção da vida social, como o capitalismo, é uma concepção contemporânea que despontou na modernidade com o modo de produção capitalista, no qual o emprego se desenvolveu atrelado à exploração económica e à alienação a que as *classes subalternas* do campo e das cidades são submetidas. É precisamente neste quesito que assenta a perspectiva crítica de Gramsci no seu conceito de Escola. Sobre isso, socorrendo-se de Gramsci, Martins (2021) refere que

na acepção marxista, verifica-se que trabalho não se reduz a emprego. Houve, há e poderá haver sociedade sem emprego, como, por exemplo, as formações sociais tradicionais, nas quais a existência é garantida pelo trabalho, mas nelas não há emprego (...) Da adoção do emprego como princípio educativo decorrem processos de ensino-

aprendizagem voltados à formação de mão de obra ao mercado, como o que é preconizado pela pedagogia tecnicista ou mesmo por sistemas educativos duais, que impõem a dicotomia entre saber e fazer, entre trabalho intelectual e trabalho manual, oferecendo o saber à minoria privilegiada e apenas o fazer à maioria trabalhadora (Martins, 2021, p. 10).

Torna-se possível, a partir desta concepção, entender como Gramsci gerou o seu pensamento sobre Escola. O fundamento da proposta educativa de Gramsci, com forte carga *marxiana*, reside na ideia de adoptar o trabalho por princípio educativo e assumir o compromisso na luta de classes como elemento articulador do processo educativo. Essa adopção, que Gramsci expressa na Escola Unitária, implica que o objectivo de formação é integral e/ou holístico. Pressupõe que a Escola não deve formar para o mercado, mas para a sociedade. Desta concepção de Gramsci depreendemos que a Escola, ao formar para um trabalho que se reduz minimamente ao emprego, aplica uma pedagogia tecnicista que instrui o indivíduo somente ao fazer (trabalho manual) e não ao saber (trabalho intelectual). Isso pressupõe que o fazer é direccionado à classe proletária (desprivilegiada) que constitui uma maioria, e o saber relegado apenas à minoria privilegiada (classe dominante).

Embora não sejamos *advogados* da retoma integral do socialismo, senão uma coabitação pacífica entre o socialismo (numa versão que faça jus ao contexto de cada era) e o neoliberalismo produtor<sup>23</sup>, o percurso histórico da humanidade revela o lado *antipático* das implicações de uma Escola voltada à instrução exclusiva para o emprego. Esta percepção encontra suporte em Marcos Martins quando refere que

ao observar o desenvolvimento da história da humanidade, transformada radicalmente pelo trabalho, percebe-se que o ser humano se modificou sob vários pontos de vista: o modo de ser, de pensar, de agir e de sentir. A reflexão sobre esse processo indica que há sempre um ideal de ser humano diferente sendo forjado em cada contexto ou, dito de outra maneira, cada contexto exige um tipo específico de ser humano: na Grécia Antiga era o ser humano integral, forjado pela paideia; na Idade Média, o humano de fé; na modernidade, o humano racional, livre das crenças e tradições feudais. Assim sendo, o capitalismo tem também um ideal de humano, bem como o socialismo, e eles são efetivados em cada formação econômica e social por processos educativos específicos. As proposições educativas de Gramsci, como a escola unitária, contribuíram para a reflexão sobre como deve ser a escola que forma segundo o ideal de humano, que decorre do compromisso de superar o capitalismo e construir o socialismo (Martins, 2021, p. 10).

---

<sup>23</sup> Um modelo de liberalismo que dá privilégio à humanização de tudo quanto faz e não encerra a *coisa* exclusivamente no mercado.

Depreendemos que, em função do que o percurso histórico educativo nos informa, desde a Grécia Antiga, em que a formação do ser humano vem ocorrendo de acordo com a realidade contextual cultural, o grande pecado da proposta neoliberal de Escola assenta sobre um ideal que consolida o capitalismo e relega a humanização para um futuro cada vez mais distante. É o contrário do que Gramsci propõe. Gramsci propõe uma política de Educação que interage no processo de produção da humanidade em cada formação económica e social, capaz de produzir e difundir concepções de um planeta alternativo à hegemonia de uma minoria. Nesta concepção de Escola, Gramsci chama atenção à necessidade de educar as massas para que haja transformações sociais que visam o desenvolvimento holístico. Sobre o desenvolvimento holístico, aqui referido, subentende-se que não há alienação cultural, muito menos prejuízo de classes.

Portanto, face à apreensão das abordagens neste estudo, identificamo-nos com a visão de Gramsci, porém com alguns retoques contemporâneos contextuais, na medida em que entendemos a Escola enquanto lugar que promove o pluralismo cultural, liberdade económica e inalienação. Ao conceituarmos a Escola, entendemo-la por instituição cujo objectivo de formação é integral ou holístico, devendo formar para a sociedade culturalmente híbrida, sem, no entanto, limitar o ensino ao mercado ou ao emprego. Concebemos a Escola como instrumento que aplica uma pedagogia, muito além da tecnicista, que instrui o indivíduo ao saber e ao fazer, para que este esteja preparado para lidar com uma sociedade, a qual deverá prestar-lhe um trabalho intelectual e/ou manual, sem prejuízo de segmentos sociais.

Isso pressupõe, para nós, que se há diferenciação de classes, então tal diferenciação não deve ser promovida pelo modelo educativo escolar. A proposta de Escola que concebemos, e tem em conta o presente contexto neoliberal e de pluralismo, deve propiciar a inalienação cultural e desenvolvimento de segmentos sociais, sublimando a humanização de quaisquer que sejam, sem que isso implique promover e manter a hegemonia cultural, económica e outras, de uma minoria.

Portanto, concordamos com Gramsci na concepção de uma Escola que, quando bem-sucedida, gera purificação, na medida em que eleva a consciência dos sujeitos os leva a migrarem do senso comum à consciência filosófica acerca de si e do mundo. Uma Escola que forja nos indivíduos a natureza humana não subalterna, contribuindo para o processo de construção de uma nova civilização.

### **3.3.3 A Escola e a Sociedade Civil: a difusão de um modo homogéneo de pensar**

Partilhámos, na discussão acima, o contexto russo que inspirou Antonio Gramsci a formular a sua proposta sobre a Escola. Começemos por lembrar que, na designada revolução

educativa russa, os soviéticos tinham a percepção de que a edificação da sociedade comunista exigia a formação do Homem Novo e o seu sistema de ensino foi reconstruído em conformidade com o projeto societário revolucionário, à luz das lentes teóricas (propostas educativas) concebidas por Marx e Engels.

Os mentores da revolucionária Educação russa tinham a dimensão da necessidade de transformar a Escola rumo à superação de um ensino promotor de hegemonias minoritárias e subalternos majoritários. Tinham igualmente o entendimento de que construir a sociedade comunista impunha ter pessoas com a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Sobre isso, Lenin (1968) referiu que

ao condenar a antiga escola, propomo-nos tomar dela unicamente aquilo que nos é necessário para conseguir uma verdadeira formação comunista. [...]. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. O marxismo é um exemplo que de como o comunismo resultou da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade (Lenin, 1968, p. 97).

Este pensamento, que se ergue sobre a Escola Única, suportou a crença da necessidade de substituir o antigo ensino baseado na leitura de livros que relega a observação e a experiência a um futuro desconhecido, sem, no entanto, perder a carga de conhecimentos que se encontrava na velha escola. A lógica está alicerçada na ideia de a Educação passar a desempenhar uma função vital na transformação do ser humano em Homem Novo, no sentido de a Educação politécnica se guiar pelo objectivo de favorecer a apropriação dos fundamentos científicos gerais dos processos de produção, visando contribuir com as novas relações entre os seres humanos que se fundem na colectividade e na abolição da separação do trabalho físico e intelectual. Sobre este princípio de unificar teoria e prática, proposta na Escola Única do Trabalho, Leite e Borges (2018) referem que

com base neste princípio de unificação entre teoria e prática, a Escola Única do Trabalho incorpora e apregoa uma pedagogia ancorada nas bases sociais e históricas, uma pedagogia que articula as bases da ciência com a dimensão do trabalho humano com vistas à reintegração do ser humano, historicamente comprometida pela divisão social do trabalho. Tratou-se de edificar uma educação na perspectiva da omnilateralidade em meio ao processo de construção da sociedade comunista. A partir dessas diretrizes, Krupskaya salienta que os desafios apresentados nos primeiros anos constituiriam em eliminar e superar os [...] manuais impregnados da ideologia burguesa, ênfase em abordagens religiosas, chauvinismo, métodos adestradores, resistência reacionária do magistério [...] tudo que sabiam é que a velha escola tzarista-verbalista não lhes servia nesta nova caminhada (Leite & Borges, 2018, p. 3).

Foi neste horizonte que os mentores da revolucionária Educação russa pensaram em edificar uma sociedade comunista que se devia apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade para acabar totalmente com o analfabetismo. Este objectivo implicaria organizar uma rede de Escolas capazes de responder às demandas da pedagogia moderna. Tal intenção pressupunha a introdução da Educação geral obrigatória e gratuita, devendo, ao mesmo tempo, criar toda uma série de escolas normais e estabelecimentos que pudessem, na maior brevidade, formar o poderoso exército de professores necessários para instruir toda a população Russa.

Na abordagem sobre a adopção da Escola, enquanto importante instituição da Sociedade Civil na difusão de um modo homogéneo de pensar, numa discussão centrada em Rosemary Dore (2006) à luz de Antonio Gramsci, vale a pena lembrar que as propostas educativas, em oposição à visão capitalista, emergiram sob o clima da repressão social e política. Foi assim: (i) na Rússia, com a já anunciada e discutida iniciativa *Narkompros*, em 1917; (ii) com o regime fascista que levou Gramsci à prisão romana de Regina Coeli, na Itália, em 1926; (iii) na década 1980 no Brasil e (iv) finais da década 1970 e início de 1980 em Moçambique. A Escola situava-se entre os “aparelhos de hegemonia de Estado”.

Dore (2006) inicia a sua discussão trazendo a bipolarização de Antonio Gramsci (Aparelho “Privado” de Hegemonia) e Louis Althusser (Aparelho Ideológico) enquanto confronto de ideias da década de 80, que marcaram o debate inicial sobre as directivas que visavam organizar a Escola no Brasil. A autora esclarece logo no início que a noção de Aparelho Ideológico de Althusser (1974), para o qual concorria também a Escola, não tinha como prosperar. A sua tese colidia com as ideias de um país que estava no fim de uma ditadura militar e visava reconstruir-se centrado na visão socialista – daí a grande crítica sobre esta tese que, contrariamente, passou a ser encarada como instrumento de dominação absoluta do capital. Venceu a tese de Aparelho “Privado” de Hegemonia de Gramsci (1978) que contribuiu para formular projectos em prol da Educação pública de qualidade para todos. Entretanto, com o tempo, a tese de Gramsci sobre a Escola como aparelho de reprodução entrou em crise.

A noção de a Escola ser motora da reprodução social e cultural suscitou muitas críticas. A pergunta que emergiu foi: se se admite que o sistema escolar tem “autonomia relativa” do sistema económico, em que consistiria tal autonomia, considerando o facto de a função da Escola se reduzir à legitimação da estrutura social? Apresentou-se por tentativa de resposta, nas figuras dos sociólogos franceses Baudelot e Establet (1976), que estudam o ensino primário na França à luz do conceito de “aparelhos ideológicos do Estado”, a explicação segundo a qual o aparelho escolar ocupa uma posição de privilégio na superestrutura do modo de produção capitalista de modo a

reproduzir a divisão da sociedade em classes, os burgueses e os proletários, quer por via da ideologia dominante, quer pela formação da força de trabalho (Dore, 2006).

Para reforçar a discussão, Establet (1974) é invocado para explicar que, na luta que opõe a burguesia ao proletariado, por via da relação de exploração, os objectivos perseguidos pelo Estado burguês não têm que ver com a Escola. A Escola é usada somente por instrumento que visa materializar os objectivos do Estado burguês. No entanto, existe a ideologia proletária, que emergiu fora da Escola, entre a maioria operária. Com a bifurcação entre Escola e Sociedade, Establet identifica na Escola somente alguns efeitos da ideologia proletária, que se apresentam por resistências. Através desta resistência, a ideologia proletária é mencionada na perspectiva das práticas que incutem a ideologia burguesa. Para este autor, é fora (na economia - relações de produção) da Escola que se realiza a principal contradição (confronto de classes sociais) do capitalismo; já no âmbito da Escola, da “superestrutura”, não há confronto, mas sim resistência (Dore, 2006).

Para além da Rússia, Itália e outros países da Europa, a discussão sobre a noção de Escola foi sempre objecto de escassos consensos e rumou para países de outros continentes como é o caso do Brasil. Houve no Brasil, de acordo com Dore (2006), mais autores que viram na Escola formal uma parte da dominação imperialista, na medida em que ela actua em conformidade com as vantagens do colonizador. As críticas à Escola pública eram oriundas de pensadores de vários quadrantes do mundo, designadamente Postman (1971), Illich (1973), Reimer (1975), Bowles e Gintis (1976), Carnoy (1977), Paiva (1985) e Saviani (1985).

Foi na sequência da maior abertura política do país, na década de 1980, que se ampliaram as hipóteses de a sociedade se manifestar a favor da Escola pública, espreitando críticas que limitavam as construções teóricas que viam na Escola um problema e não solução. A partir daí, o pensamento de Gramsci foi tomado por essas manifestações para rebater a ideia de que a Educação e a Cultura estão na “superestrutura” e são automaticamente determinadas pela estrutura económica. Sobre isso, Dore (2006) esclarece que

ao contrário das tendências então dominantes, Gramsci conferia à educação e à cultura uma importância que estas jamais desfrutaram no pensamento socialista. Se Gramsci não foi professor e nem pedagogo, mas um militante do Partido Comunista Italiano, por que a escola assumiu para ele importância tão decisiva? O interesse de Gramsci pela educação e pela escola desenvolve-se no mesmo passo em que ele amplia seu estudo sobre o Estado capitalista e rompe com as teorias dominantes no movimento socialista, segundo as quais as ideias não tinham importância, sendo apenas um produto do domínio do capital. Ao seu processo de ruptura foi fundamental, em primeiro lugar, recuperar a leitura Dialéctica de algumas formulações de Marx. Não por acaso, Gramsci recorda frequentemente o Prefácio de 1859 à Contribuição à crítica da economia política (Marx,

1983) para ressaltar que Marx vivia num ambiente cultural marcado por tensões entre idealismo e materialismo vulgar, atacando esses dois extremos para sustentar uma análise Dialéctica da realidade. Muitas vezes, porém, suas críticas para superar o idealismo radicalizavam elementos de uma visão oposta, a materialista (Dore, 2006, p. 335).

Depreende-se, no entanto, que Rosemary Dore expõe o momento em que Gramsci rompe com as teorias dominantes no movimento socialista, quando alarga o seu estudo sobre o Estado capitalista. Revela a importância que a ruptura teve para Gramsci reler com maior rigor as formulações de Marx. Ao afirmar que Marx vivia num clima bipolar, por conta das tensões entre o idealismo e o materialismo vulgar, Gramsci abre um precedente para chamar a atenção sobre a importância de ser rigoroso e criterioso, em termos metodológicos, para evitar transformar um princípio de polémica num princípio de conhecimento. Fê-lo observando que, se o marxismo como filosofia política também fundamenta a crítica social, é necessário distinguir quando as ideias de Marx expressam princípios de polémica e quando elas se referem a princípios gnosiológicos. Gramsci está implicitamente a referir que as críticas de Marx, neste prisma, eram radicais face às visões opostas para superar o idealismo – está a expor que Marx revela a sua faceta de adversário político em vez da do filosófico e científico.

Explica Dore (2006) que Gramsci realizou uma nova interpretação do Estado capitalista, a qual sublima o valor da Cultura e da Educação, da “superestrutura”, e manutenção do poder. Fê-lo através da crítica à leitura determinista do vínculo entre estrutura e superestrutura. Nos seus estudos que deram origem aos *Cadernos do Cárcere*, ao notar que os trabalhadores se viram impedidos de qualquer tipo de organização, Gramsci entendeu que o Estado passou a governar não somente usando a força e oprimindo os trabalhadores, como o fez durante o século XIX, quando impôs proibições ao direito dos trabalhadores de fazerem greve, de se sindicalizarem, de votarem e serem votados, de criarem partidos, de publicarem jornais, *etc.* A classe dominante, com o andar do tempo, cessou os impedimentos e abriu-se aos subalternos. Passou a permitir as manifestações, o confronto de ideias e, paralelamente, impingiu os subalternos a serem submissos à classe dominante.

Foi daí que Gramsci procurou mostrar que essa forma de a burguesia exercer o poder tinha novas características em relação às formas anteriores. Uma delas era a luta pela hegemonia. Entenda-se, aqui, hegemonia por um Estado capitalista cujo poder não se centra somente na força ou repressão dos seus inimigos; ao contrário, para que os os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem os seus projectos sociais e políticos. Desta forma, emergem mediações entre a economia e o Estado que se expressam na sociedade civil através do partido político, do sindicato, da imprensa e da

Escola. Este movimento Gramsci entendeu por “trama privada”, ao designar a sociedade civil de “aparelho *privado* de hegemonia”.

Gramsci, ao conceber a noção de a Sociedade Civil ser o lugar no qual se dá a luta entre projectos sociais e políticos que são opostos entre si, no âmbito da disputa pela hegemonia entre as classes sociais fundamentais, explica a dicotomia da execução do poder dos grupos dominantes. Refere que o poder dos grupos dominantes é exercido sobre as classes subalternas de duas formas, a repressora (meio selvagem) e a humana (busca e educação do consenso). A proposta de Gramsci é a de que a Sociedade Civil deve ir muito além da negação (anti) e atingir um estágio cujas classes subalternas possam edificar a sua própria hegemonia. Isso pressupõe superar interesses particulares, visando conceber um projecto de tamanho universal que seja capaz de apresentar uma direcção à sociedade e tornar-se Estado. Para Gramsci, a Sociedade Civil resume-se na passagem da estrutura à superestrutura, da economia à política.

Se para Gramsci a hegemonia é o exercício da direcção intelectual e moral da sociedade, há razão de existir um movimento intelectual, designado Sociedade Civil, que dissemine novas concepções de mundo, capazes de erguer a consciência civil das massas populares e de gerar novas condutas insubordinadas ao Estado capitalista. É, no entanto, nesta óptica de luta pela hegemonia que Gramsci intensifica a sua pesquisa sobre a Cultura e infere que, primeiro, se deve organizar a Cultura para ser uma hegemonia política. Foi nesta lógica que Gramsci (1978) pensou o significado e a organização da Cultura e inferiu duas perspectivas de como ela se organiza:

- (i) *Didática* – referente aos procedimentos metodológicos para estruturar o pensamento, na qual se destaca o papel educativo da Escola, no sentido de oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as gigantescas dificuldades em aprender a pensar.
- (ii) *Organizativa* - propõe criar um “centro unitário de Cultura” a partir da sua rica experiência editorial com revistas e jornais do partido socialista e comunista, da qual extrai importantes indicações metodológicas para a actividade educativa das massas populares.

Para a organização na Cultura, Gramsci aponta para a importância da actividade dos intelectuais nas instituições da sociedade civil, entre as quais a Escola e os meios de comunicação, onde se situa a Televisão. Ambas as instituições, através do trabalho dos intelectuais, no pensamento de Gramsci, têm por função educar os governados para o consenso visando o alcance e a manutenção da hegemonia civil. Educar para o consenso, por outras palavras, significa a difusão de valores e modos de pensar – organizar a Cultura – pelo que aquelas instituições da

sociedade civil exercem o papel de educadoras para os valores que devem prevalecer na sociedade. No entender de Gramsci, tais valores, no Estado ampliado, são os dos grupos hegemónicos.

É a partir dessas considerações de Gramsci sobre as instituições da sociedade civil e sua função educadora que nos interessa compreender o modo pelo qual a Televisão moçambicana tem exercido o papel de educadora para os valores da Cultura local. Para isso, primeiro discutamos a relação entre a Televisão e a Cultura.

### 3.3.4 Hegemonia

As ideias mais interessantes de Antonio Gramsci (1978) correm em torno do conceito de Hegemonia Civil, que ele usou para abordar a relação entre Cultura e Poder no capitalismo. Não pretendemos apresentar um relato abrangente dos escritos volumosos dos “cadernos do cárcere”, por não ser o nosso escopo para esta abordagem. Para nós, o trabalho de Gramsci sugere pontos de partida para repensar algumas questões fundamentais nas interpretações recentes da história mundial comandada pelas hegemonias. Os estudos de Gramsci quase sempre se caracterizaram por uma espécie de esforço levado a cabo para suavizar o extremismo e inflexibilidade do marxismo ortodoxo, como pudemos notar nas discussões mais acima. Pensamos que Gramsci pode inspirar novos pensamentos, como é o nosso intuito.

Como ponto de partida, na busca pela compreensão do conceito de hegemonia convém mencionarmos que a teoria de Antonio Gramsci (1978) está ligada à sua concepção do estado capitalista, cujo âmago se refere ao capitalismo moderno, em que a burguesia pode manter o seu controlo económico, permitindo que certas demandas feitas por sindicatos e partidos políticos de massa dentro da sociedade civil sejam atendidas pela esfera política. Gramsci estudou alguns autores, com destaque para Vladimir Lenin, para resvalar numa concepção que não se restringe exclusivamente à dimensão política, compreendendo a Cultura no geral.

O conceito Hegemonia ainda carrega um traço do grego original, por significar liderança, governo, autoridade, soberania e assim por diante, especialmente em termos de relações geopolíticas. Na sua forma actual, político-filosófica, pode ser investigada até o início do marxismo. Os sociais-democratas russos desenvolveram a ideia de hegemonia como algo relativamente limitado: uma tensão política entre a tarefa de liderança (Sunnercrantz, 2017). Todavia, para conceber este conceito, Gramsci (1992) socorreu-se primariamente do pensamento de Karl Marx, segundo o qual somente prevalecem na sociedade as ideias da classe dominante. Foi por via da análise à sociedade capitalista que Gramsci (*idem*) concebeu o conceito de Hegemonia por sistema de relações de poder entre Estados concorrentes, ou entre dominantes e subalternos. Nos seus “*Cadernos do Cárcere*” encontram-se, também, algumas anotações em secções sobre como,

por exemplo, o poder dos Estados Unidos foi criado e sobre a história dos Estados subalternos explicada pela dos Estados hegemónicos.

Gramsci (1992) analisou e inferiu que, na sociedade capitalista, a hegemonia da burguesia alarga o seu domínio ao pensamento e às acções das pessoas no exercício do controlo político e económico da sociedade. Conforme já anunciámos acima, referimos que o marxismo, enquanto teoria, advogava que a consciência não podia estar separada da existência material, já que o ser humano era um produto do meio, ou seja, da sua forma de vida, do seu trabalho e da sua classe social. São estes os factores que se mostraram decisivos para a elaboração de um “senso comum”, pelo qual a classe subalterna (proletária) era conduzida a interpretar a vida de uma certa forma e a aceitá-la como legítima (*idem*).

No entanto, outro sector da esquerda deu uma contribuição significativa para o conceito de hegemonia de Gramsci (1995). Para ele, o principal arquitecto contemporâneo da teoria moderna da hegemonia foi Lenin, o qual, como teórico, vinha do terreno da organização e luta políticas. Com uma terminologia política, reavaliava a frente da luta cultural e construía a doutrina da hegemonia como um complemento à teoria do Estado, como força e como forma contemporânea da doutrina de 1848 da “revolução permanente”.

Lenin (1967), defendendo estratégias espelhadas no conceito de hegemonia de Gramsci, diz que os *bolcheviques* tinham um “dever sagrado” na luta para derrubar a ditadura para orientar as actividades não apenas do proletariado urbano, mas de outros “estratos de oposição”. Tal conceito também aparece nos escritos de Lenin na mesma década sobre a Comuna de Paris, onde ele observa que o “proletariado socialista” poderia cumprir tarefas democráticas às quais a burguesia só poderia falar da boca para fora – uma tarefa semelhante à que ele encarou posteriormente em relação à reforma agrária. Este papel de liderança também é demonstrado na sua observação sobre Engels, que, ao chamar a Comuna de ditadura do proletariado, tinha em vista a participação ideológica de liderança dos representantes do proletariado no governo revolucionário.

Os elementos inovadores que devem ser objecto de observação são, no primeiro caso, o papel da classe proletária que, ao realizar tarefas atribuídas a outras classes, era potencialmente capaz de fazer uma aliança de classes; no segundo caso, outras classes reconhecem espontaneamente as posições ideológicas superiores do proletariado, julgadas por Gramsci (1992) como essenciais à hegemonia (Lenin, 1968). Mais tarde, no primeiro período do governo *bolchevique*, um dos principais problemas era o *modus vivendi* entre o proletariado russo e os seus antigos senhores, e, em 1918, encontramos Lenin a defender a necessidade de os ex-capitalistas dirigirem a indústria do Estado, pois apenas eles tinham a perícia necessária. É aqui, no exercício do poder do proletariado sobre uma classe adversária, onde emerge a hegemonia na visão *leninista*.

Embora as teorias de Vladimir nunca tenham alcançado os efeitos transformadores da sua política prática, e o termo hegemonia raramente apareça nas suas obras, Gramsci colocou muita ênfase na reavaliação do conceito de Lenin. Para Lenin (1968), hegemonia significa uma liderança política em termos de alianças de classe, pela qual uma classe líder assume uma posição de liderança – sobre as outras classes. Em troca, a classe líder garante certos benefícios aos outros grupos ou classes para garantir o domínio sobre a sociedade como um todo. Essas alianças são baseadas em interesses comuns entre diferentes participantes (trabalhadores, camponeses, burgueses) com vista a assegurar uma liderança estatal legítima.

Os exemplos aqui citados da prática de Lenin ilustram o facto de o alcance da hegemonia ir mais longe do que o campo meramente político. Uma das conquistas centrais de Gramsci é ter desenvolvido e entrelaçado todas essas várias vertentes de hegemonia para a sua aplicação inovadora nos planos político, cultural e económico civil, social, nacional e internacional.

Com os trechos acima, considerando as outras discussões já anunciadas que atravessam o assunto sobre a hegemonia, cientes de que a abordagem não encerra o tema, depreendemos que há múltiplas origens na construção do conceito de Hegemonia. Portanto, inferimos que Hegemonia, no sentido Gramsciano, se refere ao domínio de um sistema compartilhado de ideias, valores e ética dentro de uma sociedade ou comunidade durante um período histórico específico, a que Gramsci denomina de Bloco Histórico. Esses valores são difundidos pela Escola, procedendo também a formação cultural dos alunos. Passemos à discussão sobre a cultura e os valores.

### **3.4 Cultura, Valores e Valores Locais**

#### **Cultura**

Começemos por referir que a questão do estudo das diferenças culturais, entre as sociedades modernas, começa com um exame das múltiplas formas sobre como a Cultura foi conceituada, considerando sobretudo a posição cultural dos primeiros que se propuseram a conceber tal conceito. As abordagens sobre o conceito e os estudos culturais variaram, ao longo do tempo, em função das percepções da necessidade de considerar o pluralismo e, não menos importante, o hibridismo cultural. O objectivo desta discussão não reside em fornecer uma perspectiva “certa”. Estamos cientes de que, para um estudioso, a Cultura pode ser o que ele concluir que deveria ser. Talvez seja pela sua complexidade que existe um escasso consenso em relação ao conceito de Cultura. Todavia, o nosso interesse não é o de partilhar uma única e “melhor” definição teórica de Cultura, mas trazer uma abordagem “honestá”, que se distancia do branqueamento da História, mais sensível ao pluralismo e, sobretudo, que respeita as ecologias de saberes.

Na segunda metade do século XVIII, e primeira do XIX, os aspectos de ordem espiritual de uma comunidade eram designados pelo termo *Kultur*, sendo os aspectos que simbolizavam as realizações materiais de um povo designados pela palavra francesa *Civilization*. Edward Tylor (1832-1917) sintetizou ambos os termos no vocábulo inglês *Culture*, o qual, no sentido etnográfico, passou a referir-se a todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo Homem como membro de uma sociedade (Laraia, 2001).

Influenciado pelas obras de Charles Darwin e Charles Lyell, Edward Tylor admitiu que a Cultura poderia ser classificada em três etapas da evolução: (i) *selvageria* (baseada na pesca e colheita); (ii) *barbárie* (baseada na domesticação de animais e na agricultura) e (iii) *civilização* (culturas baseadas nos escritos e na vida urbana) (*Idem*, 2001).

O antropólogo alemão Franz Boas (1858-1942) radicado nos EUA, que assumiu a paternidade da antropologia americana, foi um importante opositor do racismo científico – que retratava raça por um conceito biológico –, e do evolucionismo cultural, que hierarquizava culturas tratando a sociedade moderna ocidental europeia como o último estágio a ser atingido pelas demais. Ao introduzir o preceito do relativismo cultural, Boas chumbou a classificação hierarquizante das culturas que tinha por base as suas diferenças culturais – tendo sido precursor do método etnográfico<sup>24</sup> (Castro, 2004), o que lhe conferiu a possibilidade de explorar a singularidade ou unicidade para compreender a pluralidade.

Embora Franz Boas concordasse com Edward Tylor no conceito de Cultura, a divergência surgiu na apenas singularidade feita por Tylor e pluralidade, com respeito à unicidade, por Boas. Para Franz Boas, cada Cultura deve ser explicada nos seus termos e também comparada **do relativismo**, por isso, cada Cultura deve ser estudada e analisada em si, no entanto, referimo-nos sempre, neste sentido, a uma visão particularista, pois cada cultura é única (Castro, 2004).

A defesa do pluralismo não morreu com Franz Boas. O grande representante do estruturalismo francês, o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009) convergiu com Tylor (1832), pelo menos na perspectiva de ver a Cultura formada por estruturas sob as quais baseamos os nossos costumes, língua, comportamento, economia, entre outros factores, e com Boas no pluralismo. Lévi-Strauss criticou a concepção de Cultura que advoga a (falsa) existência de uma estrutura mental universal da humanidade que organiza as experiências em formas simbólicas. Ou seja, não existe, para Lévi-Strauss, diferença na mente ou na intelectualidade entre seres humanos, seja qual for a sua sociedade (Cabral, 2019).

---

<sup>24</sup> A convivência do pesquisador com o povo estudado é parte do processo de pesquisa.

Lévi-Strauss foi além, explicando a razão por que alguns povos possuem uma história estacionária, ao criticar o evolucionismo que ocorre porque o ocidente vê a si mesmo como finalidade do desenvolvimento humano. É a partir desse pressuposto que se gera o *etnocentrismo* que consiste em ver e analisar as outras culturas a partir das suas próprias categorias. Para este antropólogo, é necessário que haja um esforço de relativização para não julgar as outras culturas através da nossa Cultura. É preciso vê-las sem os pressupostos da nossa (Cabral, 2019).

A reprovação da avaliação das outras culturas através da nossa Cultura não nos parece ter terminado em Lévi-Strauss. Cheikh Anta Diop (1923-1986), historiador, antropólogo, físico e político senegalês, estudioso das origens da raça humana e da Cultura africana pré-colonial, levantou questões sobre o preconceito cultural na pesquisa científica. Diop (1991) propôs que a Cultura africana fosse reconstruída com base no Antigo Egito, da mesma forma que a Cultura europeia foi construída sobre os legados da Grécia e Roma Antigas.

Na sua tese, Diop (1991) argumentou que o Antigo Egito tinha sido povoado por negros, uma constatação que nos parece estar em conformidade com o já anunciado historiador guianense-americano George G. M. James (1893-1956) - este argumenta que a filosofia e a religião gregas tiveram origem no Antigo Egito (James, 1954). Diop (1991) referiu que o Egito é, para o resto da África negra, o que a Grécia e a Roma são para o mundo ocidental.

Diop (1991) alongou-se e trouxe uma abordagem sobre a função da Cultura para o Homem. Para este, a Cultura é um baluarte que protege um povo, uma colectividade. A Cultura deve, acima de tudo, assegurar a coesão do grupo<sup>25</sup>. Depreendemos que Diop refere que a Cultura que realiza o Homem é a que deve ser mantida e frisa a sua visão pluralista e transcendental, segundo a qual a plenitude cultural apenas pode tornar um povo mais capaz de contribuir para o progresso geral da humanidade e aproximá-lo do conhecimento de outros povos.

Stuart Henry McPhail Hall (1932–2014), sociólogo marxista britânico, nascido na Jamaica, a quem se atribui a paternidade dos estudos culturais por ter fundado, com Richard Hoggart e Raymond Williams, a escola de pensamento hoje conhecida por British Cultural Studies ou Birmingham School of Cultural Studies, firmou créditos pelo seu importante papel na expansão do objecto “raça e género”, com sublimação na Diáspora, nos estudos culturais, e por ajudar a incorporar novas ideias derivadas do trabalho de teóricos franceses como Michel Foucault. Hall (1990) argumentou que a identidade cultural não é apenas uma questão de *ser*, mas de *tornar-se*, *pertencer tanto ao futuro quanto ao passado*. Da perspectiva de Hall, as identidades passam por constantes transformações, transcendendo o tempo e o espaço.

---

<sup>25</sup> <https://www.geledes.org.br/conversacoes-com-cheikh-anta-diop%C2%B9/> (acesso aos 12 de Agosto de 2019)

No contexto das *Relações Culturais*, Stuart Hall foca-se na questão paradigmática da teoria cultural, ou seja, como pensar de forma não reducionista as relações entre o social e o simbólico. Para Hall (2008) a atenção entre quem narra e o que é narrado no trabalho crítico deve remeter para a necessidade de problematizar o mensageiro em função da sua posição, e nisso Hall critica o espaço relativamente pequeno destinado à Cultura na teoria capital e social de Marx. Aqui remetemos para discussão sobre os intelectuais – onde referimos que Marx não foi capaz de se explicar a si mesmo: primeiro, como poderia um intelectual burguês associar-se à classe proletária na luta contra a burguesia; e, segundo, como e por que toda a sua produção literária era importante para a formação de classes e a luta de classes. Talvez pudéssemos, também, questionar como John Locke pensou o liberalismo, privilegiando o humanismo, se era escravagista? É uma pergunta retórica que abre um precedente à possibilidade de disrupção com as primeiras concepções epistemológicas ocidentais sobre a Cultura.

Retomando Stuart Hall, ele criticou o eurocentrismo implícito no modelo de transformação capitalista também proposto por Marx ao ignorar o facto de as potências metropolitanas terem imposto o capitalismo nas colónias, não tendo deixado que ele evoluísse de forma orgânica a partir de sua própria transformação. Hall (2008) alongou-se vestindo as *dores hegemónicas* de Gramsci e, preocupado com as questões hegemónicas linguísticas e culturais, assumiu que a linguagem é operadora de uma estrutura de poder, instituições, política e economia cuja axiologia mais absorvida é a de quem tem poder.

Severino Ngoenha, filósofo moçambicano, catedrático cujas pesquisas se situam na área da antropologia, pensamento africano, filosofia da educação e interculturalidade, questiona o estatuto usado pelos missionários em Moçambique para evangelizar um nativo sem que este abandone os seus referenciais axiológicos culturais. Ngoenha (2000) identifica uma aporia em quem pretende evangelizar um povo, mantendo intacta a sua Cultura, porém usando um catecismo que colide com os seus valores axiológicos.

Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro e criador de um método inovador no ensino da alfabetização para adultos, firmou os seus créditos através da Pedagogia Crítica que foi levada a diversos países. Freire (1980) concebe Cultura por todo o resultado da actividade humana, do esforço criador e recriador do Homem, do seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens.

Freire (2003) defende a importância e necessidade de uma pedagogia que, do ponto de vista de valores axiológico, emancipa o oprimido e se opõe à pedagogia da classe dominante – que veda as possibilidades de o oprimido ser autor da sua própria história.

Antonio Gramsci em Rummert (1986), na sua abordagem sobre a Cultura, foca-se na questão da hegemonia cultural. Tal concepção está profundamente vinculada à *política* e à *hegemonia* e, conseqüentemente, à questão das relações educativas. Gramsci toma o cuidado de estabelecer significativas distinções entre Arte e Cultura, ou seja, para ele, a Cultura não deve ser confundida com a criação artística. A Cultura compreende as actividades políticas, o que propicia possíveis abordagens sobre “política cultural”. Esta estreita relação estabelecida por Gramsci refere-se à relação existente entre Estado e Cultura. Gramsci segue tomando por base o Estado ocidental para referir que o poder do Estado, enquanto entidade legitimadora do domínio de uma classe sobre toda a sociedade, e considerado tradicionalmente por poder natural, constitui-se no único veículo oficialmente capacitado para legitimar e valorizar, através dos seus múltiplos canais, as acções individuais ou colectivas (Rummert, 1986).

Esse poder legitimador do Estado contribui de forma significativa para que fique assegurada à classe dominante a hegemonia sobre as diferentes formas de manifestação cultural da sociedade, com a possibilidade de intervir, directa e indirectamente, sobre elas. Neste prisma, o Estado, através da mediação dos seus intelectuais orgânicos, constrói uma concepção de manifestações culturais de carácter nacional que ignoram implicitamente as graves diferenças e antagonismos existentes no seio da sociedade para firmar “mitos da igualdade social e da unidade nacional”. Esse é o mecanismo através do qual o Estado exerce uma função aglutinadora e unificadora das manifestações culturais da sociedade, com objectivos homogeneizantes que encobrem o que a própria política do Estado perpetua (Rummert, 1986) – a divisão da sociedade em classes.

A ligação do Estado às massas, através da direcção cultural, não é somente ideológica. É, também, “emotiva” pela sua função educativa, por via da disseminação de valores – aqui forma-se o “homem-massa”<sup>26</sup> que se torna, entretanto, ao longo da história, “produto e produtor” de uma Cultura subalterna, fragmentada, heterogénea, onde se encontram, convivendo atropeladamente, elementos que expressam as experiências solidárias das classes subalternas, elementos da ideologia dominante e, até, elementos oriundos do saber científico que chegam assistematicamente ao “homem-massa” (Rummert, 1986).

Ressalte-se que Gramsci (1995) acentua o facto de a Cultura subalterna não representar uma produção autónoma, mas também tal Cultura não se estrutura a partir da absorção passiva e mecânica de elementos cuja origem é exterior à própria experiência das classes subalternas. Contrariamente, é resultado de uma sequência da reelaboração de princípios integrados sem

---

<sup>26</sup> O homem-massa é o homem cuja vida carece de projecto e caminha ao acaso. Por isso, nada constrói, ainda que as suas possibilidades, os seus poderes, sejam grandes.

critérios de homogeneidade ou avaliação crítica, na qual se sobrepõe, de certo modo, a influência dominante, que se faz presente também quando a Cultura subalterna reelabora a matéria da classe dominante, dando-lhe um sentido alterado e, por vezes, até mesmo contrário ao significado original. É o que contribui para que esta classe produtora permaneça relegada à condição de subalterna.

Como podemos inferir, ao longo da discussão conceptual sobre Cultura que atravessa vários autores, identificamos elementos de convergência úteis à sua compreensão. Não achamos uma abordagem sequer que contradiga a ideia de a Cultura se constituir por Valores. Parece ter ficado claro a função protectora que a Cultura deve ter para um povo ou classe – observando, sobretudo, a inalienação e conferindo liberdade ao individuo e possibilidade racional de ser autor do próprio destino. Inferimos que a Cultura está muito além de meros artefactos – traduz-se em valores espirituais e materiais de um povo e não se prende à exclusiva extensão do passado. Isso pressupõe que a Cultura é uma questão de tornar-se e pertencer tanto ao futuro quanto ao passado, e não apenas uma questão de ser.

### **Valores Culturais Locais**

Chamemos, primeiro, o princípio de Relativismo Cultural introduzido pelo já anunciado Franz Boas, que, por essa via, teve a possibilidade de explorar a singularidade ou unicidade para compreender a pluralidade. Se considerarmos a enunciação de Boas, segundo a qual cada Cultura deve ser explicada nos seus termos e também comparada ao relativismo, por isso, cada Cultura deve ser estudada e analisada em si porque cada Cultura é única, é prudente que a discussão sobre os Valores tenha em conta o princípio de Relativismo Cultural.

Se tomarmos por racional a crítica de Lévi-Strauss ao evolucionismo que ocorre porque o ocidente vê a si mesmo como finalidade do desenvolvimento humano, sendo a partir desse pressuposto que se gera o *etnocentrismo* que consiste em ver e analisar as outras culturas a partir das suas próprias categorias, é aceitável que a abordagem sobre Valores respeite este postulado. Seria igualmente aceitável que discutir Valores implica valorar enunciações de: Cheick Diop, segundo as quais a Cultura é um baluarte que protege um povo; de Stuart Hall, no argumento de que a identidade cultural não é apenas uma questão de *ser*, mas de *tornar-se, pertencer tanto ao futuro quanto ao passado* – pois as identidades passam por constantes transformações, transcendendo o tempo e o espaço. Consideremos, também, a crítica de Severino Ngoenha sobre as aporias entre o estatuto usado pelos missionários ocidentais para evangelizar um nativo Moçambicano sem que se ponham em causas os seus referenciais axiológicos culturais. A discussão conceptual de Valores é mais cautelosa quando incluimos estes pressupostos e elementos. Nesse prisma trazemos, a seguir, a abordagem sobre Valor em Filosofia.

## Conceito de Valor em Filosofia

A discussão que propomos sobre Axiologia baseia-se no uso de "Valor" como um termo abstracto no mais amplo sentido. O desenvolvimento da Axiologia como uma teoria geral de valor e valoração foi iniciado na segunda metade do século XIX pelo filósofo alemão Rudolf Hermann Lotz. Os axiólogos começaram a desenvolver uma concepção genérica de Valor (como substantivo abstracto) de modo a fornecer uma base unificada para contextos de vária ordem em que ocorriam os actos de avaliação.

O fenómeno do "Valor" tem sido uma questão fundamental na Filosofia desde o tempo de Platão, embora o uso comum do termo "Valor" na filosofia se estenda apenas no século XIX. Antes disso, os fenómenos de Valor eram discutidos em termos de bem, direito, beleza, virtude, verdade, obrigação, moral, julgamento, julgamento estético, etc. O reconhecimento de que tudo isso tem em conta conceitos específicos, baseados na mesma estrutura subjacente, levou ao desenvolvimento da “teoria do valor”, através das obras de filósofos eminentes como Lotze, Meinong, von Ehrenfels, e mais tarde Scheler, Nicolai Hartman, Perry, Dewey e Pepper (Pauls, 1990).

A base comum de conceitos como o bom, o belo, o certo, reside no facto de estes lidarem essencialmente com o que deveria ser (o ideal), e não com o que é (o factual). Esta distinção entre Valor e Facto atravessa todas as ciências e é objecto de significativos debates, sobretudo no campo de análise de políticas (Pauls, 1990).

Gewirth (1985) discute Valores no sentido normativo e metanormativo, numa perspectiva ética, e Dunn (1983) uma perspectiva de análise de políticas. Uma distinção primária pode ser feita entre descritivo, normativo e metanormativo. As teorias descritivas do valor fazem declarações sobre o que está no reino dos valores; por exemplo, procuram descrever **quais valores são realmente mantidos por um grupo de pessoas**. As teorias descritivas de valor são predominantemente encontradas nas ciências sociais e comportamentais.

Na filosofia, declarações descritivas sobre o que é valorizado são geralmente auxiliares de princípios normativos e metanormativos. As teorias normativas de Valor fazem julgamentos sobre o que deveria ser no domínio dos valores; por exemplo, eles fazem afirmações sobre o que se supõe ser “justo”, o que é ter comportamento “bom” ou “moral” para um indivíduo e/ou sociedade, como é o caso de onde se insere o nosso estudo sobre “Televisão e a Educação para Valores da Cultura Local em Moçambique”. As teorias metanormativas analisam valor e valoração; eles definem o que é “bondade”, “bom” e Valor e quais critérios podem ser empregues para avaliar as teorias normativas. Assim, as teorias metanormativas fornecem a base para teorias descritivas do valor (Pauls, 1990).

Os conceitos de Valor são usados em contextos e significados de vária ordem, na Filosofia. Os filósofos diferem substancialmente nas suas suposições metanormativas, bem como em as teorias normativas desenvolvidas com base nesses pressupostos. Um aspecto muito importante na distinção entre as teorias metanormativas é a escolha de uma interpretação subjetivista de “Valor”. Essa distinção atravessa todas as teorias metanormativas, independentemente das suas outras suposições.

No entanto, ao longo do tempo até o século XX, as ciências evitaram o uso de conceitos de Valores, por razões inerentes à dicotomia Facto e Valor, porque os valores eram muitas vezes tidos por subjectivos e, portanto, não considerados adequados aos objectos de estudo científico. Entretanto, nos últimos 60 anos viram contribuições significativas para o estudo dos Valores do amplo domínio das ciências sociais e comportamentais (Pauls, 1990).

O termo Valores tornou-se mais consistente com o tempo. Uma definição ampla e abrangente de Valores inclui qualquer coisa de interesse para os seres humanos, todos os tipos de desejos, vontades, gostos, prazeres, necessidades, interesses, preferências, deveres e muitas outras modalidades de comportamento selectivo. Valores podem, também, se referir ao valor como critério em geral e usado de forma intercambiável com termos como atitudes, normas e motivos, mas também pode se referir a um tipo ou classe particular de valor como critério, em distinção de outras classes, como atitudes e norma (Idem, 1990).

Para evitar confusão sobre a polissemia compreendida pelo termo Valores, de acordo com o tema e objectivo do presente estudo, adoptámos o seguinte entendimento: “Valores” não se referem a algo com que os humanos nascem. Referem-se a o que é aprendido e desenvolvido na interacção entre humanos e outros seres. Os Valores são produto da história de uma ou mais pessoas, particularmente da primeira infância e adolescência. Para além de serem mantidos por um grupo de pessoas, os Valores são percebidos pelos mais esclarecidos como aqueles que têm um carácter duradouro ou permanente, pois são ensinados e aprendidos como absolutos e com pouca referência a outros valores possivelmente concorrentes.

A valoração holística destes pressupostos e elementos, visando compreender o conceito de Valores, remete-nos ao conceito de Democracia à luz do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey. Trata-se de Democracia muito além das grades da esfera política. Defendendo a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas, visando uma educação progressiva – que ensinasse o aluno a pensar e que unisse a teoria à prática, um ensino que levasse em consideração a valorização da capacidade mental dos estudantes, preparando-os para questionar a realidade –, Dewey (1916) conceituou Democracia por “modo de vida” que está interrelacionado com as percepções e suposições, experiências comuns dos indivíduos. A

democracia é baseada na fé, na dignidade e no valor de cada indivíduo como ser humano – nesta parte John Dewey não ignora a unicidade como fê-lo Franz Boas.

Alongando-se, Dewey (1916) refere que o objectivo de uma educação democrática é, portanto, o desenvolvimento integral da personalidade de cada indivíduo, para iniciar os alunos na arte multifacetada de viver em comunidade, sendo óbvio que um indivíduo não pode viver e desenvolver-se sozinho. O valor educativo democrático toma a sua posição de topo quando incute qualidades necessárias para viver harmoniosamente; todavia, é preciso considerar que o valor das acções humanas, avaliadas em função dos costumes locais, pode sofrer mutações. Sobre isso, Menin (2002) observa que

para algumas posições filosóficas, valores são os critérios últimos de definição de metas ou fins para as acções humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos para assim existirem. Ou seja, devemos ser bons porque a bondade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante com outros valores como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um carácter natural, universal e obrigatório em nossa existência. Para outras posições, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. As acções humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época, considerado errado ou injusto (Menin, 2002, p. 93).

Aqui chegados, depois de termos discorrido à volta de Democracia e pressupostos vitais sobre Cultura, concebemos o conceito de Valores na mesma dimensão que a de Dewey (1916) e Shechtman (2002): liberdade, igualdade e justiça. O denominador comum sobre o “modo de vida”; as experiências, percepções e suposições comuns dos indivíduos sobre as questões materiais e espirituais; a noção de dignidade do valor de cada indivíduo como ser humano; a noção da vida em comunidade, que compreende a impossibilidade de o indivíduo não poder viver e desenvolver-se sozinho, designamos por Valores.

Inferimos, nesta discussão, que os Valores Culturais Locais se manifestam em distintos grupos culturais que pensam, sentem e agem de maneira diferente. Não há padrões científicos para considerar um grupo intrinsecamente superior ou inferior a outro por via dos seus Valores Locais. Estas diferenças entre grupos, etnias, povos ou nações, firmam o Conceito de Valores Locais – na medida em que tais diferenças culturais entre grupos e sociedades pressupõem uma posição de relativismo cultural, como já anunciamos. Não implica normalidade para si mesmo, nem para a sociedade. No entanto, exige julgamento (não antagónico, porém produtor) quando se trata de grupos ou sociedades diferentes da nossa. As informações sobre a natureza das diferenças culturais

entre as sociedades, suas raízes e suas consequências devem preceder o julgamento e a acção que implica o respeito pela realidade julgada. Isso pressupõe que o entendimento tem maior probabilidade de ocorrer quando as partes envolvidas entendem as razões das diferenças de pontos de vista.

### 3.4.4 Valores Culturais e a Hipertrofia da Identidade

Do ponto de vista semântico, Hipertrofia significa desenvolvimento excessivo de um órgão ou de uma parte de um órgão, sem alteração real do seu tecido (Priberam, 2013)<sup>27</sup>. Hipertrofia da Identidade refere-se à deformação das Identidades.

Já não se pode pensar Identidade Cultural sem se referir ao fenómeno Diáspora, como observa Hall (2008), e a Diáspora remete-nos ao hibridismo cultural. Hall advoga que as Identidades diaspóricas têm uma natureza híbrida. São produto da mescla de povos cujas axiologias são distintas. Para este autor, a experiência britânica é um exemplo que se pode ter relativamente à disseminação do hibridismo cultural na sociedade contemporânea e no discurso político. O Reino Unido nunca foi uma Cultura homogénea e unificada; ela resulta de conquistas, invasões e colonizações. Passou a existir enquanto Estado-Nação a partir do séc XVIII, em virtude do pacto civil, unindo culturas significativamente distintas (Escócia e o País de Gales com a Inglaterra).

Hall (2008) elenca três factores que condicionaram o hibridismo cultural: *Primeiro*: o fim do velho sistema imperial europeu e das lutas pela descolonização e independência nacional. *Segundo*: o fim da guerra fria. A ruptura pós-1989 da União Soviética, o declínio do Comunismo do Estado como modelo alternativo de desenvolvimento industrial e o declínio da esfera de influência soviética, especialmente, na Europa de Leste e na Ásia Central. *Terceiro*: Globalização. Hall refere que a exploração, a conquista e colonização europeias foram as primeiras formas da manifestação da Globalização a que Marx chamou de “a formação do mercado mundial” (hoje tratado por alguns autores, como Taimo (2019), por *Mundialização* – para se referir à implícita comunidade das maiores potências económicas do mundo). Os seus circuitos económicos, financeiros e culturais são orientados para o ocidente e dominados pelos EUA. A sua tendência dominante é a homogeneização.

Hall (2000) afirma que as culturas nacionais produzem sentidos com os quais podemos nos "identificar" e constroem, assim, as suas identidades. Esses sentidos estão contidos em histórias,

---

<sup>27</sup> in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/hipertrofia> [consultado em 01-09-2019].

memórias e imagens que servem de referências, de nexos para a constituição de uma identidade da nação.

Entretanto, vivemos actualmente numa "crise de identidade" que decorre do amplo processo de mudanças observadas nas sociedades modernas. A modernidade propicia a fragmentação da identidade. O que existe agora é descentramento, deslocamentos e ausência de referentes fixos ou sólidos para as identidades, inclusive as que se baseiam numa ideia de nação. Como língua e cultura são indissociáveis, também a Identidade Linguística é relevante para a identidade cultural, porque o uso da própria língua é uma maneira de praticar sua cultura e mantê-la viva (Hall, 2000).

Sumariamente, compreendemos Hegemonia como o poder que uma classe exerce sobre outra em termos de pensamentos e valores, no seio de uma sociedade ao longo de um intervalo histórico particular. O tecido dependente, que se tende a tornar continuamente submisso, é guiado a conceber e concordar com os aspectos decisores da vida em benefício da classe dominante.

Conceptualmente absorvemos que Cultura são Valores de ordem espiritual e material de um povo e tem uma função protectora – na medida em que dá ao individuo a alternativa de conhecer o seu passado e decidir o presente.

Depreendemos que os Valores Culturais Locais resultam da história de uma ou mais pessoas, especificamente da tenra idade, e se referem aos aspectos espirituais e materiais aprendidos e desenvolvidos no processo interactivo entre elementos de uma sociedade ou comunidade.

## CAPÍTULO 4

### TELEVISÃO E EDUCAÇÃO PARA OS VALORES DA CULTURA LOCAL

#### 4.1 Televisão, Educação e Cultura

Ao assumirmos que a Televisão, enquanto um dos maiores símbolos da revolução mediática audiovisual, é produto do iluminismo e modernismo, aceitamos que a discussão sobre este tipo de *Media* seja relativamente recente tanto quanto a sua invenção e popularização. Sobre a Cultura, temos uma posição não distante à da Televisão, embora tenha sido no século XIX que o termo brotou. O conceito de Cultura reúne escassos consensos e há sobre ele centenas de autores; todavia, trouxemos alguns que se anteciparam e outros que vieram *a posteriori*, tendo todos estes merecido atenção pela pertinência das suas abordagens, as quais oferecem informação de utilidade para a principal discussão.

Sobre a função educativa da Televisão enquanto uma das instituições da Sociedade Civil, como sublinhámos, a referência é Antonio Gramsci, para compreendermos o que são os aparelhos privados de hegemonia, quem são os intelectuais<sup>28</sup> da Televisão e como isso se relaciona com a questão da Hegemonia Cultural. Incluímos Noam Chomsky (2015) para estabelecermos um paralelismo entre a sua teoria de manipulação mediática, com a exploração da técnica da *distração*, e o modelo centro-periferia em termos de produção de conteúdos de Televisão.

Maxwell McCombs (1996), Nelson Traquina (1995) e Mauro Wolf (1986) trazem lentes interpretativas sobre o lugar do *Agenda Setting* na Televisão. Com António Gramsci (1992) discutiremos a hegemonia cultural no contexto da Televisão.

Trouxemos, à discussão, Eduard Tylor pela audácia de ter sido pioneiro ou introdutor do termo *Culture*, sem descurar a sua classificação, superada por aqueles que o sucederam. Convidámos Franz Boas como um dos pioneiros críticos da noção de Cultura trazida por Taylor. Trouxemos, também, Claude Lévi-Strauss em Cabral (2019) para rebater Taylor (1832) e fornecer aporte de utilidade à compreensão da noção de Cultura sem reducionismo. Cheick Anta-Diop (1991) trouxe uma visão transcendental com acentuado respeito e honestidade pela História e pela ecologia de saberes quando se tem que pensar Cultura – foi importante tê-lo no debate para explorar a sua veia denunciadora sobre as narrativas que branqueiam a História de África no entendimento sobre Cultura.

Gramsci (1992) deu-nos a entender a lógica que orienta a Cultura global através do nosso principal objecto de estudo, a Televisão. Na presente abordagem, Stuart Hall (2008) herdou a veia

---

<sup>28</sup> Sobre os intelectuais, faremos a discussão a partir da página 82, na secção 4.4

*gramsciana* e trouxe uma luz à compreensão das questões hegemónicas culturais. Trouxemos Severino Ngoenha (2000) para questionar a Cultura moçambicana a partir dos referenciais ocidentais trazidos pelo catecismo religioso oferecido pelos sacerdotes ocidentais. No entanto, na discussão que propomos a travar, interessa-nos compreender *qual é o significado e sentido da Televisão e da Cultura, tomando por base a lógica da Televisão enquanto um aparelho de mediação educativa não-formal?*

## 4.2 Televisão

Uma visita à História sensibiliza-nos a inferir que não é racional indicar um único inventor da Televisão, na medida em que as contribuições específicas que lhe deram origem são oriundas de vários criadores e há, entre elas, uma relação de interdependência na cronologia das descobertas. O conhecimento precedente foi útil ao posterior.

Parece, à primeira vista, que a pré-história da Televisão é recente, mas não. Ela remonta à segunda metade do século XIX, com a criação da fotografia, a designada era da grande revolução das imagens pelas invenções de Joseph Niépce (inventor da fotografia) e Louis Jacques M. J. M. N. Daguerre (inventor do daguerreótipo<sup>29</sup>). Nessa altura, é inventado todo o complexo processo que originou o cinemascópio (Cádima, 1995).

Foi em 1817 que o cientista químico sueco Jons Jakob Berzelius, observando a fotossensibilidade do selénio quando o expôs à luz, descobriu que o selénio possuía a propriedade de transformar a energia luminosa em energia eléctrica. Tal facto só ficou comprovado em 1873 pelo engenheiro telegrafista irlandês Willoughby Smith May, na sequência da realização de mais pesquisas com o selénio. Onze anos depois, em 1884, por ter patenteado uma proposta de transmissão de imagens à distância, o técnico alemão Paul Gottlieb Nipkow assumiu a paternidade de criador da técnica de Televisão. Paul Nipkow criou um disco repleto de pequenos furos que, ao girar em alta velocidade, podia projectar a imagem de uma pequena cruz a grandes distâncias (Abreu e Silvey, s/d).

Para além do engenho e a arte de Nipkow, com o seu famoso disco perfurado em espiral, veio a descoberta, em 1887, das ondas eletromagnéticas pelo físico alemão Heinrich Rodolf Hertz. As ondas, capazes de transmitir sem fio os sinais correspondentes a cada um dos pontos de uma dada imagem, tomaram o nome do seu inventor e passaram a ser designadas por *ondas hertzianas* (Cádima, 1995).

---

<sup>29</sup> Foi o primeiro processo fotográfico a ser anunciado e comercializado ao grande público. Foi divulgado em 1839, tendo sido substituído por processos mais práticos e baratos apenas no início da década de 1860. Consiste numa imagem fixada sobre uma placa de cobre, ou outro metal de custo reduzido, com um banho de prata (casquinha), formando uma superfície espelhada. A imagem é ao mesmo tempo positiva e negativa (fotografia) — negativa dependendo do ângulo em que é observada.

Ainda no século XIX, concretamente em 1892, Alemanha fez-se representar através dos cientistas Juluis Elster e Hans Geitel, ambos inventores da célula fotoelétrica que alargaram os estudos de Smith. Em 1900, o cientista russo Constantin Perskyi apresentou, no Congresso Internacional de Eletricidade de Paris, uma tese que descrevia o funcionamento de um equipamento baseado nas propriedades fotocondutoras do selénio, transmitindo imagens à distância (Abreu e Silvay, s/d).

Foi, portanto, com base nestas inovações científicas que, em 1894, Guglielmo Marconi realizou as experiências decisivas que originaram as primeiras emissões hertzianas. Com isso, abriu-se um precedente para que o escocês John Baird ficasse para sempre ligado ao aparecimento da televisão, em 1925, com a primeira transmissão à distância de imagens em movimento com um sistema próprio. John Baird cria, em 1926, o Televisor - um aparelho que funcionava por via de um sistema de 30 linhas e a 12,5 imagens por segundo, tendo evoluído progressivamente, para responder às normas exigidas pela BBC que inaugurou, em Alexander Palace, as suas emissões regulares para o grande público (Cádima, 1995).

Etimologicamente, o termo Televisão surge a partir da reunião de dois termos: *Tele*, que pode ser traduzido do grego por longe, e *Videre*, que, em latim, significa ver. Este significado converge com o postulado em Priberam e JWSAT que etimologicamente se referem ao termo *Tele* como o que exprime a noção de distância e *visione* (visão) que exprime a acção ou efeito de ver, neste caso à distância.

Estudiosos do campo da Televisão como Machado (2000) e Santos e Correia (2004) dão a conhecer que ela envolve vários componentes na sua concepção que não devem ser ignorados nesta abordagem. Parte integrante de tais componentes é a Comunicação, cuja materialização é parcialmente possível pela Televisão. Santos e Correia (2004, p. 133) referem que “a Televisão envolve a combinação de uma mensagem áudio e visual cuja Comunicação traduz os processos de interacção que se estabelece”. É, no entanto, nesta troca simbólica que a Televisão entra como um meio usado na difusão destes conteúdos. Sobre os conteúdos, Machado (2000) afirma que a Televisão abrange um conjunto bastante amplo de eventos audiovisuais, a cada um dos quais os semioticistas chamariam de enunciado, mas que na pesquisa tratamos por conteúdo. Cada conteúdo concreto, ainda que singular, teria sido produzido dentro de uma certa esfera de intencionalidades, sob a égide de uma certa economia, com vista a abarcar um certo campo de acontecimentos, atingir um certo segmento de telespectadores e, inevitavelmente, ocorrer uma Educação, como observam Anderson, Lavigne & Hanson (2012).

Entenda-se, nesta pesquisa, Televisão como um meio de comunicação que compreende a dicotomia áudio e visual em que ocorre a transmissão electrónica de informações em imagem-som

- conceito absorvido no ponto de convergência dos autores Marandino; Selles; Ferreira (2009); Priberam; JWSAT e Squirra (1995, p. 33). Raupp (2010) observa que a Televisão, para além de se ter tornado no “fenómeno cultural mais impressionante da história da humanidade, tornou-se no árbitro do acesso à existência social e política. Uma questão que pode emergir é saber, além do senso comum, como a comunidade científica aborda a questão do impacto que a *Televisão* causa sobre os telespectadores, ou seja, como é discutida a relação Televisão e Educação num contexto Não-Formal.

### 4.3 A função educativa da Televisão

Tomamos por base que dirigir cultural e ideologicamente uma sociedade constitui o fundamento para manter a supremacia da classe dominante, ressaltando a importância dos meios de comunicação enquanto aparelhos privados de hegemonia, que determinadamente mantêm a coesão de blocos sociais. Por isso, como observa Rummert (1986), os Media podem ser considerados um intelectual colectivo e vital à materialização do objectivo das classes dominantes. É com base nessas considerações que podemos compreender a lógica da Televisão.

Na discussão acima, relativamente à questão da Educação que atravessa a hegemonia cultural, percebemos que as teorias de Gramsci passaram por um exame não estático, senão dinâmico, sobre o conceito de hegemonia. Observamos que, para Gramsci (1971), dois tipos de mecanismos de controlo operam dentro do Estado: os mecanismos do próprio Estado (controlo e coerção) e os mecanismos da Sociedade Civil (que actuam na esfera privada, criando maioritariamente consenso, e algum dissenso, através da hegemonia que compõe as instituições sociais e culturais). Entendemos, no entanto, que o conceito de hegemonia está saliente nos Media, particularmente na Televisão, por causa de seu foco na Cultura e na Ideologia. É a Televisão comercial, como um meio da indústria cultural, que está alicerçada aos dois mecanismos de controlo: (i) a realidade social e política é governada por regras e regulamentos e (ii) a realidade simbólica que gera na maioria consenso, e pouco dissenso, através da disseminação de símbolos e representações. Estas duas realidades estão em constante interacção.

Sobre a principal função da Televisão, enquanto aparelho de hegemonia, que se manifesta nos dois mecanismos de controlo, Rummert (1986) infere que

A atuação dos meios de comunicação se dá através de vários mecanismos, dentre os quais podemos destacar: a difusão de normas culturais e ideológicas convenientes à manutenção do sistema capitalista; a legitimação da estrutura dominante através de uma abordagem *natural* da mesma, que encobre sua arbitrariedade; seu papel conservador que perpetua (mesmo quando aparentemente renova) as relações de produção e as relações

sociais; a própria construção da percepção da realidade pela sociedade, através das informações veiculadas (Rummert, 1986, p. 133).

Desta colocação *rummertiana* compreendemos que a operação da Televisão, enquanto aparelho hegemónico, pode ser entendida usando o conceito de consenso, já anunciado por Gramsci (1971), que inclui bom senso. Ambos são histórica e socialmente construídos e incorporados - cada estrato social tem seu próprio “senso comum” e seu próprio “bom senso”, que são basicamente as concepções mais difundidas da vida e do Homem pela Televisão. Sobre isso, vale a pena lembrar a afirmação de Hall (1997), segundo a qual o senso comum é um mecanismo que reconstrói a ideologia e a cultura dominantes. É, para Gramsci (1985), uma concepção, inclusivamente no cérebro do indivíduo, inacabada, incoerente e conflituosa, e entra em conformidade com a posição social e cultural das massas sobre a qual recai tal forma de pensamento, criando o folclore do futuro que é uma fase mais ou menos rígida de um certo tempo e lugar.

No entanto, o bom senso e o senso comum são essencialmente conceitos de ideologia, crenças e a noção de vida quotidiana. Significativamente, o processo de representação por via da Televisão, então, torna-se digno de nota e digno de exame, pois a representação, através da Televisão, simula e reproduz a ideologia. Esta nota evidencia a lógica de hegemonia que toma a Televisão enquanto aparelho de mediação educativa na Sociedade Civil, cujos objectivos satisfazem a classe (dominante) que comanda tal aparelho e exerce controlo das massas através dos conteúdos que dissemina. Aliás, Habermas (1996) e McGuigan (2005) percebem os Media como elemento político e cultural, espaço público no qual diversos grupos sociais aparecem em várias culturas e, ao mesmo tempo, como um espaço cultural produto que constrói consenso sobre a ideologia dominante desses grupos sociais dentro das culturas – embora haja casos particulares de dissenso.

No curso desta discussão, na busca pela compreensão do lugar da Televisão nas instituições da Sociedade Civil, faz algum sentido absorvermos a ideia de a Televisão portar uma força superior à dos seus mentores, na medida em que se mostra capaz de firmar nas classes subalternas a ideologia da classe dominante sem, no entanto, mostrar sinais de imposição e coerção – ao contrário do que fazia outrora o tecido dominante na ausência destes meios. Para uma compreensão mais alargada sobre o assunto, Rummert (1986) é muito exaustiva ao explicar que

ao analisar a importância dos partidos, Gramsci afirma que os órgãos de informação são portadores de uma força dirigente por vezes superiores à dos próprios partidos políticos. Dentro dessa perspectiva podemos considerar que *um jornal (ou grupo de jornais), uma revista*

*(ou um grupo de revistas) são também eles partidos, frações de partidos ou funções de um determinado partido.* Para ilustrar essa afirmação, Gramsci recorre ao exemplo do “Times”, na Inglaterra e do *Corriere della Sera* na Itália e destaca, também, a permanente presença do fator ideológico mesmo quando a imprensa se reveste de um carácter de neutralidade, como no caso da *imprensa de informação supostamente apolítica* e até mesmo da imprensa técnica e esportiva. Estabelecendo esta estreita relação entre os meios de comunicação de massa (no caso a imprensa) e os partidos políticos, Gramsci evidencia o papel desses meios na sociedade moderna enquanto aparelhos de hegemonia (Rummert, 1986, pp. 133-134).

Uma vez mais, fica patente que a Televisão se reveste de uma força superior à dos seus comandantes (os grandes centros mediáticos) pela sua capacidade de instituir, nas classes subordinadas, a visão ideológica dominante, transparecendo a pseudo ideia da imparcialidade, cuja imposição está oculta. Fica patente o lugar que a Televisão ocupa nas instituições da Sociedade Civil. A Televisão afigura-se um instrumento de mediação na sociedade moderna visando disseminar, significativamente, a ideologia arbitrária, em benefício de uma classe e em prejuízo da outra. Através da Televisão, a classe dominante busca legitimar pseudo ideias sobre o bom senso – este que Coben (1998) toma por conjunto incoerente de suposições e crenças gerais comuns a qualquer sociedade e época. Através da Televisão, a classe dominante busca igualmente legitimar o senso comum. É com base na legitimação do senso comum, através da Televisão, que se disseminam e firmam filosofias dominantes que encobrem a imposição e a coerção e tornam a classe consumidora (subordinada) cada vez alienada com escassas possibilidades ao cultivo da intelectualidade e à liberdade racional.

Na sociedade capitalista moderna, cujo pluralismo é pseudo e não está além de uma invenção que serve para acobertar o monopólio, a Televisão torna-se relevante pela sua função hegemónica dentro de uma indústria cultural (ampla rede de meios de comunicação) que está ao serviço da classe dominante. Exhaustivamente, Rummert (1986) afirma que

a classe dominante elabora e executa sua política cultural como uma estratégia que garanta seu poder de direcção sobre a sociedade e utiliza-se dos meios de comunicação de massa para difundir e inculcar, da forma mais extensa e intensa possível, sua ideologia. Uma das estratégias básicas de direcção cultural e moral da sociedade consiste em **difundir a concepção de mundo da classe dominante, transformando-a no padrão cultural da totalidade social.** Através desse recurso, o que é expressão de uma classe numericamente inferior no bloco social, torna-se, artificialmente, a expressão de toda a sociedade e é conhecida como cultura nacional. (...) a concepção de manifestações culturais de carácter nacional, ignora tacitamente, a questão da luta de classes que permanece latente na sociedade, visando a solidificar, a partir da ideia de unidade cultural, vários mitos como o da igualdade de oportunidades e condições sociais, o da

solidariedade entre os homens, sem distinção de classes, o da luta por objetivos comuns que são os objetivos maiores da nação. A difusão de tais mitos, que objetiva encobrir o antagonismo entre as classes, transformando-o em simples diferenças, irá contribuir de forma decisiva para a anuência das classes subalternas à própria condição de classes exploradas, solidificando, assim, através de consenso, o poder da classe dominante (Rummert, 1986, pp. 134-135).

Absorvemos, no entanto, que a opinião pública é condicionada pelos conteúdos disseminados pelos Media, no caso particular a Televisão, que exercem forte interferência no processo de formação opinativa do público. É óbvia a capital importância que a formação da opinião pública tem para a manutenção da hegemonia da classe dominante. É igualmente óbvio que a política cultural, enquanto instrumento que materializa a hegemonia, seja concebida pela classe dominante - daí a explicação sobre estes serem proprietários da indústria mediática que detém o controlo sobre a produção de conteúdos audiovisuais que alimentam a Televisão nos quadrantes do universo. Toda a forma de actuação da Televisão materializa uma função educativa, boa ou má, através de várias estratégias e, sobre isso, Rummert (1986) cita as seguintes:

- o controlo sobre a divulgação de informações e sobre os valores difundidos na sociedade;
- a mobilização da sociedade em torno dos objectivos da classe dominante;
- a legitimação do sistema social e político;
- a abordagem da estrutura capitalista como algo natural e imutável;
- a substituição dos valores culturais qualitativos pelos valores quantitativos que atendem a sempre crescente necessidade de consumo;
- a reorganização das diferentes modalidades de produção cultural, dos vários segmentos sociais, num conteúdo único e homogeneizado – a cultura de massa;
- a construção da ilusão social de que todos podem conquistar, por seus próprios méritos, o direito de usufruir igualmente dos bens produzidos na sociedade capitalista.

Essas estratégias, através das quais se materializa a função educativa, parecem estar em consonância com as estratégias de *manipulação mediática* à luz de Noam Chomsky<sup>30</sup>, usadas para criar um senso comum, acrítico em relação às origens dos problemas sociais, e fazer a população agir conforme os interesses de uma classe dominante através da técnica do dilúvio. Na sua concepção sobre as 10 estratégias de *manipulação mediática*, Chomsky refere-se a um mundo mergulhado numa

---

<sup>30</sup> Ferreira, A. (2011): A Mídia e a política externa dos Estados Unidos: uma análise crítica. Brasília.

conjuntura de pura distração. Chomsky formulou as seguintes dez estratégias de manipulação mediática:

(i) *Distração* - através de uma avalanche de informações desnecessárias, desviar a atenção do público dos problemas importantes e das mudanças decididas pelas elites políticas e económicas, para que o conhecimento não propicie a insubordinação das massas e ameaça ao sistema. Mantendo a população ocupada, e sem tempo para a reflexão, garante-se uma mentalidade de “rebanhos” sem orientação própria.

(ii) *Criar problemas e oferecer soluções* – criar situações que causem uma reacção prevista no público, com objectivo de responder imediata e cabalmente às medidas exigidas pelo público para pôr fim ao falso problema.

(iii) *Gradualidade* – aplicar gradualmente uma medida inaceitável para que ela seja aceite a conta-gotas, por anos consecutivos.

(iv) *Diferir* – adiar ou relegar uma decisão ou problema para um futuro desconhecido, esperando que “amanhã tudo irá melhorar”, de modo que este venha a ser esquecido pela população com o tempo.

(v) *Dirigir-se ao público como crianças* – dirigir-se ao telespectador como se ele tivesse a idade de 12 anos ou menos, para que ele, também, se comporte como criança, na medida em que as suas reacções estejam desprovidas de sentido crítico.

(vi) *Utilizar o aspecto emocional muito mais do que a reflexão* – usar emoção para castrar a racionalidade e o sentido crítico dos indivíduos.

(vii) *Manter o público na ignorância e na mediocridade* – tornar o público incapaz de compreender as tecnologias e os métodos utilizados para o seu controlo e alienação. Dar a mais pobre e medíocre qualidade de Educação às classes sociais inferiores, para que o intervalo da ignorância entre as classes sociais inferiores e as classes sociais superiores seja e permaneça inalcançável pelas classes inferiores.

(viii) *Estimular o público a ser complacente com a mediocridade* – promover a crença segundo a qual “ser estúpido, vulgar e inculto está na moda”. Edificar a ideia de que quem argumenta demais e pensa demais é chato e mal-humorado para que o indivíduo viva superficialmente, sem se preocupar com as questões vitais ao desenvolvimento pessoal e colectivo.

(ix) *Reforçar a autculpabilidade* – fazer o indivíduo crer que somente ele é culpado pela sua própria desgraça devido à insuficiência de sua inteligência, das suas capacidades, ou dos seus esforços para que este não se rebelde contra o sistema económico – levando-o a menosprezar-se e a gerar um estado depressivo que o inibe das acções e questionamento.

(x) *Conhecer aos indivíduos melhor do que eles mesmos se conhecem* – o sistema procura conhecer melhor o indivíduo comum do que ele conhece a si mesmo, para que o sistema consiga exercer um controle maior, e um grande poder, sobre os indivíduos mais do que os próprios indivíduos sobre si mesmos.

Chomsky esclarece que as estratégias centram a sua atenção em manter o público distraído, longe dos verdadeiros problemas sociais, seduzidos por temas sem importância real; manter o público ocupado sem nenhum tempo para pensar em assuntos de capital importância social. Vai mais longe defendendo que as estratégias visam tirar a atenção do público dos problemas importantes e das mudanças ditadas pelas elites políticas e económicas, mediante a técnica do “dilúvio” de distrações e de informações insignificantes. É com base em tais estratégias que o público perde o interesse por conhecimentos essenciais na área da ciência, da economia, da psicologia, da neurolinguística, e da cibernética, ou em tudo quanto seja vital ao desenvolvimento individual e colectivo – tornando-se num autêntico “rebanho desorientado”.

É nesta ordem de raciocínio que Rummert (1986) desenvolve a sua abordagem sobre a manipulação a partir dos Media, enquanto aparelhos de hegemonia. A autora refere que

uma questão básica referente à função educativa exercida pelos meios de comunicação prende-se à manipulação do conteúdo e da extensão dos saberes que devem circular na sociedade. (...) os meios de comunicação de massa, por sua forma de atuação, regulam a quantidade e qualidade do saber que deve ser difundido na sociedade, através de recursos como a censura, o controle de informações, a forma de abordagem dos fatos e os critérios de produção dos bens culturais. (...) dessa maneira é regulada também a extensão do poder do Homem, sua capacidade de gerir seu próprio destino e sua percepção crítica da realidade social. Através do conhecimento produzido pela indústria cultural, a classe dominante procura administrar convenientemente o processo de desenvolvimento e conscientização da sociedade (Rummert, 1986, p. 137).

Neste prisma, este sentido de Cultura que se oferece através da janela mediática televisiva entra em colisão com o sentido de Cultura já anunciado por Gramsci, o qual se refere a algo capaz de levar o indivíduo ao desenvolvimento, como também defende Sen (2010)<sup>31</sup>, e não à alienação que condena as classes desfavorecidas, periféricas, e menos instruídas intelectualmente, à subordinação permanente. Para que esta subordinação dure, ou seja permanente, a classe dominante seduz a subalterna a desviar o plano de luta a favor dos seus direitos a representações emocionantes, em ficção, de modo a que os subalternos vejam os seus anseios, que não podem viver no mundo real, concretizados ao nível da ficção. Aqui faz muito sentido quando Rummert

---

<sup>31</sup> Sen, A. (2010): *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.

(1986) cita Javier Madrid para afirmar que os meios de comunicação de massa constituem a maior cobertura ideológica de que há registo no interior da Sociedade Civil.

Portanto, se a cultura de massa divulgada pelos Media se funda-se na estruturação da sociedade de consumo, parece racional assumirmos que a lógica e o lugar da Televisão na sociedade capitalista moderna a orienta para uma função de mediação educativa, comportando-se como verdadeira escola sem paredes, visando disseminar, significativamente, a ideologia arbitrária em benefício económico de uma classe e em prejuízo da outra. É aceitável inferirmos que a lógica e o lugar da Televisão nas instituições da Sociedade Civil são a de afirmá-la como um espaço cultural que constrói o consenso da ideologia dominante sobre os grupos sociais subalternos. A lógica e o lugar da Televisão são a de legitimar a estrutura dominante através de uma abordagem que encobre a sua arbitrariedade, ocultando sobretudo os sinais de imposição e coerção.

#### **4.4 Os intelectuais da Televisão segundo a perspectiva de Gramsci**

Começamos a discussão sobre os intelectuais referindo que Gramsci (2006<sup>a</sup>) é o único entre os marxistas clássicos que lhes dedica muita atenção, relacionando-os com as classes subalternas e com as classes dominantes. No primeiro capítulo, Karl Marx (1979) não foi capaz de explicar-se a si mesmo, primeiro, como poderia um intelectual burguês associar-se à classe proletária na luta contra a burguesia; e, segundo, como, e por que, toda a sua produção literária era importante para a formação de classes e a luta de classes. Talvez tenha algum sentido absorvermos que Marx (*idem*) não tinha algo sistemático a dizer sobre os intelectuais. Gramsci foi mais exaustivo e o seu interesse pela dominação cultural e pela consciência da classe proletária levou-o a tomar a sério a compreensão sobre o papel e o lugar dos intelectuais.

Gramsci (2006<sup>a</sup>) inicia com a importante suposição de que todos são teóricos, todos operam com teorias do mundo, mas há aqueles que se especializam em produzir tais teorias, aos quais chamamos de intelectuais ou filósofos. Destes, existem dois tipos: intelectuais orgânicos e tradicionais. O primeiro está organicamente conectado à classe que representa, enquanto o segundo é relativamente autónomo da classe que representa. Sob o capitalismo, as classes subordinadas dependem da primeira, enquanto as classes dominantes são favorecidas pela segunda.

Para transformar a classe proletária numa força revolucionária é essencial que os intelectuais concebam o seu “bom senso” dentro do senso comum. Essa concepção ocorre por via do diálogo entre a classe proletária e um intelectual colectivo (comunista), o designado “Príncipe Moderno”, que age como persuasor permanente. Em algumas leituras de Gramsci percebemos o significado de “ser oriundo da classe proletária” – o que pressupõe, segundo Gramsci (2006<sup>a</sup>), que

o intelectual orgânico só pode ser eficaz tendo uma relação íntima com a classe subalterna, compartilhando a sua vida, para que possa edificar sobre a classe o que já está dentro dela.

Seguindo a discussão, convidamos Pierre Bourdieu, para quem o papel do intelectual é um autêntico contrastante, na medida em que há um inequívoco distanciamento entre intelectuais e a massa subalterna. Bourdieu (2004) afirma que não se trata da verdade ou da falsidade da imagem insuportável do mundo operário que o intelectual produz quando, colocando-se no lugar de operário sem ter os hábitos de operário, apreende a condição operária por meio de esquemas, percepções e apreciações alheias aos membros da classe proletária. A experiência que um intelectual pode obter do mundo operário implica colocar-se provisória e deliberadamente na condição operária. Na visão de Bourdieu, o grau de independência do intelectual é mensurável à medida que os problemas externos, sobretudo os do fórum político, são refletidos no campo.

Usando outros termos, o intelectual cujos hábitos diferem dos do mundo que não é orientado pela necessidade material não está em condições de apreciar a condição da classe proletária. A imersão temporária na vida de trabalho fabril gera uma reacção no intelectual que abomina as condições de vida da classe proletária, enquanto que a própria classe trabalhadora, habituada à sua submissão, olha de forma imperceptível e pacífica.

Os intelectuais, como assegura Bourdieu (2004), por serem parte integrante do tecido dominado da classe dominante, ensaiam uma vida de submissão, levando alguns a identificarem-se com as classes subalternas. Todavia, tal identificação não passa de ilusória - afinal, há muito pouco em comum entre os intelectuais e a classe proletária. De uma ou de outra forma, entendemos que isso pressupõe que a função ideológica do intelectual fica exposta à denúncia.

Gramsci e Bourdieu são reflexos opostos. Bourdieu ataca o intelectual orgânico de Gramsci como mítico, enquanto Gramsci antecedeu-se criticando o intelectual tradicional referindo ser o que se ilude. No fundo, a divergência repousa nas afirmações sobre a (in)capacidade dos dominados de compreenderem o mundo e a (in)capacidade dos intelectuais de transcenderem os seus interesses corporativos ou de classe. Este é o ponto de convergência.

Na discussão supra, sobre a lógica e o lugar da Televisão nas instituições da Sociedade Civil, passando pela abordagem inerente à hegemonia, absorvemos que a hegemonia, tanto quanto a dominação simbólica do sociólogo francês Pierre Bourdieu, garante a manutenção da ordem social, não por meio da coerção, mas por via da dominação cultural, onde a Televisão constitui o aparelho de mediação educativa que materializa tal dominação. Inferimos que hegemonia é uma forma de dominação que Gramsci (2006<sup>a</sup>) definiu por combinação de força e consentimento, que se equilibram reciprocamente, sem que a força predomine excessivamente sobre o consentimento. Na verdade, como observou Rummert (1986), sempre se tenta garantir que a força pareça estar

baseada no consentimento da maioria – o que é corporizado pela implantação da ideia de senso comum.

Nessa concepção de Gramsci, a hegemonia está estruturada na Sociedade Civil, mas também abrange o Estado que se resume em todo o complexo de actividades práticas e teóricas com as quais a classe dominante não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consentimento activo daqueles sobre os quais ele governa.

Na nossa absorção, para que a classe dominante consiga concretizar o consenso ou anuência da classe subalterna, os Media (Televisão) são usados para exporem os porta-vozes da ideologia sobretudo dominante, designados por intelectuais, no caso, da Televisão. Tais porta-vozes, já categorizados por intelectuais orgânicos e tradicionais por Gramsci (2006<sup>a</sup>), estão ao serviço ideológico independentemente da classe com qual se identificam.

Conforme o observado no primeiro volume dos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2006<sup>a</sup>) afirma que todas as classes sociais criam para si os seus intelectuais que lhes conferem uniformidade e consciência da própria função em todos os campos - cultural, económico, social e político. Isso pressupõe que Gramsci exclui a ideia de imparcialidade política por parte dos intelectuais. Gramsci vai além ao afirmar que não é o exercício intelectual que distingue os intelectuais orgânicos, sob o ponto de vista de função ideológica, mas a organização do grupo social a que se vincula é o que os caracteriza.

Estas assunções abrem um precedente para concordarmos com o pensamento segundo o qual os intelectuais, de modo geral, desempenham funções no campo ideológico. Aqui chegamos ao âmago da compreensão sobre o papel dos intelectuais da Televisão. Se os intelectuais orgânicos se distinguem, apenas, por representarem classes e grupos sociais, então é racional aceitar que, na Televisão, os intelectuais orgânicos vinculados aos grupos subalternos, cuja conduta se orienta para construção de uma contra-hegemonia, estão muito aquém de “defender” ou representar esta classe por nunca ousarem conhecê-la integralmente, dada a distância que separa as realidades das suas vidas. Isso pressupõe que cada grupo cria os seus intelectuais e a Televisão é o meio de difusão das ideias das classes sociais fundamentais, obviamente que também haverá intelectuais da Televisão preocupados com as classes subalternas procurando difundir as suas ideias.

#### **4.5 A Televisão e a Educação para Valores da Cultura Local**

Na abordagem sobre o papel e lugar da Televisão nas instituições da Sociedade Civil, referimos que a Televisão opera como aparelho hegemónico que propaga valores ideológicos, através dos intelectuais orgânicos que se afiguram principais rostos com a função de edificar o “senso comum”. Referimos ainda que cada extracto social tem o seu próprio “senso comum” e

o seu próprio “bom-senso”, que são, basicamente, as concepções mais difundidas da vida e do Homem pela Televisão. Fizemos referência que o senso comum seria um mecanismo que reconstrói a ideologia e a cultura dominantes – o pensamento individual, quando diferente, muda e entra em conformidade com a posição social e cultural das massas sobre qual recai tal ideologia hegemónica, criando o folclore do futuro.

Tentamos explicitar, na discussão, que os objectivos da Televisão, enquanto aparelho de mediação educativa na Sociedade Civil, satisfazem a classe hegemónica que comanda tal aparelho e exerce o controlo das massas através dos conteúdos que dissemina. Recorremos a Habermas e McGuigan para explicar que a Televisão sintetiza um elemento político e cultural, e/ou espaço público, no qual diferentes agregados sociais surgem em várias culturas e, ao mesmo tempo, como um espaço cultural que constrói consenso sobre a ideologia dominante desses grupos sociais dentro das culturas. Nesta perspectiva, a Televisão global materializa a globalização no sentido apenas romântico.

A Televisão global, também chamada de Televisão transnacional, é sinónimo das grandes empresas televisivas que podem ser entendidas, em termos do seu domínio hegemónico sobre a indústria cultural mundial, através da disseminação de produtos culturais, designadamente notícias, música, filmes, desenhos animados e outras formas de arte (Herman & McChesney, 2006). Embora operem numa perspectiva institucional, não são simples empresas ou agências governamentais - são organizações complexas com funções simbólicas (Stevens, 2003) e volumes de negócios que chegam a milhões de dólares (Sparks, 2009). As operações dos gigantes da Televisão como, por exemplo, a British Broadcasting Corporation (BBC), Reuters, Sky News, Disney, Time Warner, Media 24 e America Online, abrangem tecnologia, política, economia, cultura e também arte.

A sua prática operacional, muitas vezes, destaca tendências de concentração Televisiva que ocorre quando os meios de produção no mercado de Televisão são propriedade de poucos e, principalmente, grandes grupos de empresas (Devereux, 2014). Essa estrutura de propriedade geralmente provém de fusões que incorporam a propriedade de algumas das maiores empresas de Media do mundo para formar redes globais, como a Cable Network News (CNN), a TransNational Telecomms (TNT) e redes de desenhos animados da Disney. Consequentemente, cada vez menos empresas acabam a dominar os mercados de Media e Televisão em particular (McPhail, 2006).

Esta realidade, muitas vezes, leva a tendências de monopólio (ou mesmo de oligopólio) com o potencial de minar a soberania e os valores democráticos dos Estados com economias periféricas, com fraca ou ausente cadeia de valores para produção de conteúdos de Televisão.

Sobre isso, o *Agenda Setting* joga um papel vital aos interesses dos principais centros de produção de conteúdos de Televisão.

Muito foi escrito sobre a evolução dos estudos do agendamento em Media. Os pesquisadores têm, na maioria, grande fascínio em estudar o *Agenda Setting* centrando-se em assuntos de relativismo político, como campanhas eleitorais, e negligenciam outros temas como, por exemplo, educação, cultura, arte, economia, desporto e entretenimento. A abordagem que segue é aplicável a qualquer área ou categoria de Media.

Autores como Traquina (1995), McCombs (1996) e Hohlfeldt (1997) abordaram a filosofia adjacente ao *Agenda Setting*. Atribui-se a Maxwell McCombs e Donald L. Shaw a paternidade desta teoria, embora inspirados por Walter Lippmann por este ter destacado o papel desempenhado pelos meios informativos na definição do nosso mundo, dizendo-nos quais são os assuntos mais importantes ao nosso redor. McCombs (1996) argumenta que os meios informativos esboçam muitas destas imagens nas nossas mentes. Esta influência da janela mediática é vincada por Lippmann quando refere que o mundo parece diferente para pessoas diferentes, dependendo do mapa que lhes é desenhado pelos redactores, editores, *gatekeepers* e directores do jornal que lêem (Traquina, 1995).

Os pressupostos do *Agenda Setting* assentam sobre a ideia de que as pessoas agendam os seus assuntos e as suas conversas em função do que os Media veiculam (Barros, 1995). A formulação clássica desta teoria defende que as pessoas têm tendência a incluir ou excluir dos seus próprios conhecimentos aquilo que os Media incluem ou excluem do seu próprio conteúdo. Sobre isso, Wolf (1986. p. 128) refere que “o fundamento do *Agenda Setting* reside no facto da compreensão que as pessoas têm de grande parte da realidade social lhes ser fornecida, por empréstimo, pelos Media” e muito em particular pela Televisão.

Embora as Televisões locais tenham desempenhado um papel educacional e informativo significativo, preenchendo lacunas de conhecimento que a maioria das instituições sociais não rompeu (Coronel, 2003), a Televisão global avançou nesse quesito e foi além das fronteiras nacionais. Ela assumiu o papel das instituições educacionais e estruturas cívicas da sociedade como provedores de acesso irrestrito à informação a milhões de pessoas que antes não tinham informações básicas. As notícias diárias através da Televisão alertam o público internacional sobre os eventos mais recentes inerentes ao ambiente mais amplo, além das suas experiências imediatas, por meio de vários sinais tecnológicos que destacam os principais eventos globais.

Por meio de critérios específicos de selecção de conteúdos, editores de notícias e directores de programas redireccionam a atenção do seu público para influenciar as suas percepções sobre como se relacionar com questões importantes no mundo (McCombs, 2013). Isso confirma o papel

da definição da agenda dos Media de notícias, que pretende influenciar a relevância de questões específicas que podem não ser normalmente importantes para certos sectores da sociedade. O processo ocorre independentemente de uma audiência significativa tomar o assunto em causa por algo que vale a pena ter, ou não, uma opinião. Isso inclui notícias como recessão económica global, terrorismo e celebridades. Enquanto muitas questões competem pela atenção do público, apenas algumas conseguem fazê-lo, confirmando que a Televisão dominante exerce influência significativa na visão dos telespectadores sobre a realidade (McCombs, 2004).

A Televisão global tem o poder de definir a agenda para o pensamento e a discussão pública em que o seu conteúdo se torna, num grau considerável, a agenda do público mundial (Stevens, 2003; McCombs, 2013). São esses conteúdos e dinâmicas de programação pré-determinadas, e produzidos a partir dos grandes centros mediáticos para os centros periféricos, que tornam a hegemonia da Televisão global uma área interessante de estudo na África pós-colonial.

Recordemos que o aparecimento da imprensa, no século XV, conferiu uma nova dinâmica aos instrumentos da mediação que adquirem, a partir do Século XIX, um estatuto singular em função das tecnologias e dos ciclos económicos e políticos das sociedades ocidentais (Cunha, 2011). Assim, afirma-se que os Media (imprensa, internet, a televisão, *etc.*) contribuíram, significativamente, para o surgimento de uma nova filosofia de vida na sociedade.

Nos países cujas alavancas do poder estão nas mãos da burocracia estatal, o controlo do monopólio que os Media exercem, frequentemente complementado pela censura oficial, torna claro que os Media são utilizados para o alcance dos objectivos de uma elite dominante (Herman & Chomsky, 2003). Esta é, dentre várias, uma das evidências de que, de facto, a elite dominante é quem controla e dita as regras de convivência influenciando o *modus vivendi* da classe socialmente subalternizada. Esta subalternização abre um precedente para pôr em causa os valores culturais, sociais, políticos e ideológicos desse extracto social.

O modelo de propaganda ou manipulação mediática de Chomsky (2015) focaliza a desigualdade de distribuição de renda e do poder e seus múltiplos efeitos sobre os interesses e opções dos Media de massa. Ele traça as rotas pelas quais o dinheiro e o poder são capazes de filtrar as notícias adequadas para serem tornadas públicas, marginaliza as opiniões contrárias e permite que o governo e os interesses privados dominantes transmitam as suas mensagens ao público.

Salienta-se que a indústria mediática não manipula o seu “oprimido” de forma física, mas antes o faz através de métodos cognitivos e psicopolítica<sup>32</sup> de Byung-Chul Han (2020), que atingem o seu alvo de forma natural e falsificada, conforme se denota no discurso quando Herman & Chomsky (2003) referem que

a dominação da mídia pela elite e a marginalização dos dissidentes resultante da operação desses filtros ocorre tão naturalmente que o pessoal da mídia de notícias, frequentemente, actuando com completa integridade e boa vontade, é capaz de se convencer de que escolhe e interpreta objectivamente as notícias com base nos valores profissionais dessas notícias (Herman & Chomsky, 2003, p. 62).

Entretanto, as elites que dominam o mundo que Chomsky (2014) apelida de classe especializada apoderam-se dos Media para implementar, junto da periferia, centros de difusão de programas televisivos através dos quais manipulam a mente humana. Aliás, Chomsky (*idem*) avança que a propaganda política patrocinada pelo Estado, quando apoiada pelas classes instruídas e quando não existe espaço para contestá-la, pode ter consequências importantes.

Conforme anunciámos, Chomsky (2015) desenvolveu dez estratégias de manipulação dos princípios sociais e económicos de forma a atrair o apoio inconsciente dos meios de comunicação para a manipulação; vamos, porém, direccionar o nosso foco para a estratégia da *distração*. Esta estratégia consiste em desviar a atenção do público dos problemas importantes e das mudanças decididas pelas elites políticas e económicas usando a técnica de dilúvio ou inundações de contínuas distrações e de informação sem importância.

A manipulação mediática foi usada por Hitler e por muitos outros que a têm adoptado até os dias de hoje. Conforme refere Chomsky (2014),

outro grupo que ficou impressionado com esses resultados foi o dos teóricos da democracia liberal e figuras de destaque da mídia, como Walter Lippmann, decano dos jornalistas americanos, importante crítico da política interna e externa e também importante teórico da democracia liberal. Se dermos uma olhada em sua coletânea de ensaios, verificaremos que eles trazem subtítulos como “Teoria progressista do pensamento liberal democrático”. Lippmann estava envolvido com essas comissões de propaganda e valorizava seus feitos. Ele defendia que aquilo que denominava “revolução na arte da democracia” podia ser usado para “construir o consenso”, isto é, obter a concordância do povo a respeito de assuntos sobre os quais ele não estava de acordo por meio das novas técnicas de propaganda política. Ele também achava que essa era uma boa ideia, e, na verdade, necessária. (...) os interesses comuns escapam completamente da

---

<sup>32</sup> O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han advoga que a presença contínua no ambiente virtual modifica a experiência intersubjetiva das pessoas, implicando a formação de perfis e tendências comportamentais que reforçam a sujeição e impedem a resistência. Esse seria o esquema básico de uma nova forma de dominação do homem na civilização tecnológica, forma essa que denomina de “psicopolítica”.

opinião pública” e só podem ser compreendidos e administrados por uma “classe especializada” de “homens responsáveis” que são suficientemente inteligentes para entender como as coisas funcionam (Chomsky, 2014, p. 8).

Lippmann reforçou tal argumento por meio de uma teoria de democracia gradual bem elaborada. Afirmava que numa democracia adequadamente funcional existem classes de cidadãos que têm de assumir um papel activo na gestão de assuntos de interesse público (classe especializada). São pequenos grupos de pessoas que analisam, executam, tomam decisões e administram as coisas no sistema político, económico e ideológico. No entanto, fora deste pequeno grupo, encontrava-se a maioria da população que Lippmann a chamava de *rebanho desorientado*. A sua função era a de “espectador” e não a de participante da acção.

Os detentores da hegemonia querem sempre manter-se no poder, tanto ao nível local como a nível mundial, e, para isso, manipulam a periferia através da indústria mediática, isto é, as ordens, decisões, Cultura, ideologias devem ser centro – periferia, tentando incutir valores “correctos” numa aparente democracia. Para o sucesso dos seus intentos, estes devem não só manipular a população, mas também, distraí-la.

A este respeito, Chomsky (2014) salienta que os da classe especializada (detentores da hegemonia) privam o resto da população de qualquer forma de organização porque organização só causa transtorno. Assim, estes *rebanhos desorientados* devem ficar sentados sozinhos em frente ao televisor absorvendo a mensagem segundo a qual o único valor importante na vida é possuir mais bens de consumo ou viver como aquela família de classe média/alta que estão a ver, e cultivar valores apropriados, como harmonia e americanismo.

Neste caso, o telespectador, distraído pelos programas sem muita importância, desenvolve um hábito encarado de forma natural que se torna num ciclo vicioso. Este fenómeno impacta em vários sentidos: por exemplo, a perda de tempo em coisas fúteis. De acordo com Chomsky (2015), a ocupação em programas televisivos Enlatados visa impedir o público de se interessar pelos conhecimentos essenciais na área da ciência, economia, psicologia, neurologia ou cibernética.

Este facto abre um precedente para admitirmos uma *atmosfera* propícia à absorção axiológica contraproducente sob o ponto de vista de valores culturais dos centros periféricos extremamente dependentes de Enlatados televisivos, o que possivelmente poderá vir a criar condições, ou a propiciar, a designada “crise de valores” genuinamente nacionais em diversas faixas etárias dos centros periféricos, cuja pirâmide etária é de base larga - população maioritariamente jovem (Silva *et al.*, 2002). Todavia, a Televisão não é de todo um mal.

Na segunda metade da década de 1970, os investigadores começaram a mudar o seu foco de atenção, centrando-se nos efeitos pró-sociais da Televisão, explorando as sete categorias

socialmente valorizadas, designadamente (i) altruísmo; (ii) controlo de impulsos agressivos; (iii) adiamento da gratificação; (iv) explicação ou clarificação de sentimento do próprio ou dos outros; (v) correcção do comportamento errado; (vi) resistência à tentação e (vii) simpatia que constrói um novo ser social (Silva *et al*, 2002). Embora a lógica do *Agenda Setting* da Televisão Global, como vimos ao longo da abordagem, seja a de vincar os conteúdos televisivos produzidos a partir dos grandes centros mediáticos e disseminados aos centros periféricos, pela sua fraca capacidade produtiva em audiovisual, a realidade de os pesquisadores começarem a orientar seu foco para potenciar os aspectos positivos da Televisão abre uma janela de esperança aos consumidores da indústria mediática televisiva.

#### **4.5.1 A dependência em termos de conteúdos de Televisão e os Valores Locais**

Embora tenhamos travado uma discussão sobre a lógica da Televisão à luz de Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Sonia Rummert e Noam Chomsky, alguns estudiosos de Media argumentaram que o poder económico da Televisão e os artefactos culturais das potências ocidentais dominantes, como os Estados Unidos da América, exercem influência desonesta sobre o mundo em desenvolvimento, dominando e colocando na sua dependência os Media e as Culturas dos países economicamente periféricos.

Ao longo de décadas, a situação mundial caracterizou-se pelo domínio das nações produtoras de informação sobre as nações receptoras, na forma de uma práxis centro-periferia. As nações receptoras de informações foram rotuladas de “importadores líquidos” que dependem dos países desenvolvidos para obterem conteúdos de Media, designando paralelamente as nações produtoras de conteúdos por “exportadores líquidos”, conhecidos por empacotar ou “enlatar” e distribuir conteúdo para as nações pobres (Muswede & Lubinga, 2018), particularmente as do continente africano como é o caso de Moçambique.

Esta condição de incapacidade de produção de conteúdos de Media conduz ao domínio imperial das informações do mundo na indústria por meio da disseminação de produtos culturais como notícias, música, filmes e desenhos animados, das nações desenvolvidas para as nações em desenvolvimento. Embora todos os países do mundo tenham absorvido as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), prevalece um desequilíbrio na produção, volume e tipos de informação que trocados entre os países desenvolvidos e os países economicamente periféricos. Tal realidade deve-se ao facto de as nações em desenvolvimento dependerem dos países desenvolvidos para aquisição de activos à indústria da comunicação como, por exemplo, equipamentos, *software*, infra-estrutura, capacitação, *etc* (Muswede & Lubinga, 2018).

#### 4.5.1.1 A hegemonia televisiva e a erosão dos valores locais

A hegemonia cultural mediática, conforme já anunciámos na discussão, refere-se a um tipo particular de desenvolvimento cultural que é comunicado de forma persuasiva e massiva às nações receptoras de informações direcionadas. A concepção é entendida no âmbito do domínio que as grandes potências da indústria cultural mundial exercem através da propagação de produtos culturais televisivos de vária ordem (notícias, música, filmes, *etc*). A hegemonia cultural mediática compreende o reconhecimento das mudanças culturais ocasionadas pela globalização e pelas TIC, tanto ao nível macro como micro, que mudaram os hábitos diários, experiências e modos de partilha de informações (Muswede & Lubinga, 2018). Sobre esta parte, Byung Chul-Hun (2020) alertou através da psicopolítica que a liberdade do neoliberalismo é apenas romântica e imaterializável. No entanto, é por meio da globalização da comunicação que as culturas tradicionais são subjugadas, levando à intrusão da Cultura ocidental e de valores, como os padrões de consumo, a nível local.

O crescimento dos Media globais e o seu processo de socialização têm um efeito negativo no desenvolvimento das culturas nativas devido à edificação de uma Cultura compartilhada que é acompanhada por influências que se baseiam em percepções externas e valores alheios aos nativos. Ressalte-se que tal força cultural ocidental tem o potencial de deslocar, ou mesmo alterar, valores culturais, hábitos, actividades ou rituais familiares existentes. Trata-se, no entanto, de uma nova Cultura estimulada principalmente por grandes conglomerados de Multimédia que controlam, reproduzem e espalham o fluxo global de texto, imagens e som na forma de impressos, filmes, Televisão e plataformas de internet. A tónica dos conteúdos das reportagens geralmente exhibe, e defende, estilos de vida dos países centrais aos países periféricos, de modo a criar uma espécie de “clientes perenes” para a sua crescente gama de serviços, incluindo linhas de produtos de jornalismo electrónico na Internet (Muswede & Lubinga, 2018).

Thabiso Muswede e Elizabeth Lubinga socorreram-se de McPhail (2006), que se refere à teoria do “colonialismo electrónico”, para explicar como os Media global capturam as mentes e, em certa medida, os hábitos de consumo das audiências, pois concentram-se na influência dos Media sobre como as pessoas pensam e agem nas suas vidas diárias. Vão além explicando como os meios de comunicação de massa influenciam a mente dos utilizadores como parte da revolução da informação que se concentra nas consequências relativas ao comportamento do consumidor global.

Observam que, ao contrário do período histórico em que os idosos da comunidade desempenhavam um papel central na criação, transmissão e transferência de Cultura, hoje a Cultura é veiculada num ambiente Multimédia. A partir desta realidade edificou-se o “senso

comum” e firmou-se uma Cultura global compartilhada, acompanhada por influências baseadas em percepções externas e valores que resultam dos Multimédia. Essa influência tende a ser produto dos gigantes da comunicação global com o potencial de causar impacto nas comunidades em detrimento da axiologia local.

Em última análise, como observa McPhail (2006), o processo de socialização foi sequestrado para criar um “império da mente” onde as pessoas se tornam no que assistem. As perspectivas de desenvolvimento das nações pobres tornaram-se impulsionadas principalmente por grandes conglomerados de Multimédia que controlam, reproduzem e influenciam as audiências globais sobre como a sociedade pode e deve ser organizada.

#### **4.5.1.2 Os Media e os repercussões da hegemonia cultural no neoliberalismo**

Ao pensar sobre os Media dominantes, é importante considerar não apenas a sua dimensão e raio de alcance internacional, mas também a sua influência cultural, económica e política, uma vez que, geralmente, atendem aos interesses da classe dominante, os quais estão em harmonia com os objectivos das instituições financeiras de Bretton Woods, como o Banco Mundial e o FMI, que elegem a retórica de “modelos não criticados e ideologizados de democracia liberal, mercado e sociedade civil”. Devido à sua capacidade de controlar e justificar essa ordem por meio dos Media, a hegemonia torna-se alcançável à medida que o poder do grupo dominante passa a parecer natural e legítimo (Muswede & Lubinga, 2018).

Essa forma de poder não é exercida com base no controlo político directo, mas é mantida por via da construção ideológica de uma visão de mundo particular que parece estar baseada no “bom senso” e “senso comum” para as audiências. Isso funciona através da divulgação de produtos culturais como notícias, documentários e entretenimento, que fornecem um quadro para a compreensão das políticas actuais no contexto de um *status quo* indispensável. Assim, os Media dominantes continuam a promover uma forma de definir os limites do debate político e do reforço do extremismo económico do neoliberalismo (Muswede & Lubinga, 2018), contra os ventos de mudança na África pós-colonial.

Como principais interessados no processo de produção e distribuição de notícias, os Media dominantes também desempenham um significativo papel na disseminação de produtos ideológicos. A sua ordem está intimamente ligada a uma rede subtil e invisível da elite política, ideológica e económica de base central que usa a indústria da comunicação para perpetuar necessidades, gostos, valores e atitudes particulares de modo a aumentar os lucros. Os Media são, em grande medida, movidos por tendências de expansão que determinam a sua estrutura corporativa e comportamental para servir os interesses dos seus financiadores baseados nos

grandes centros economicamente robustos. Ligados aos interesses dos anunciantes, os Media globais apoiam as políticas económicas neoliberais que atendem à comunidade empresarial e aos interesses gerais das empresas transnacionais, ao mesmo tempo que minam as realidades sociais e democráticas. Um exemplo concreto é a ideia tradicional de radiodifusão de serviço público que está gradualmente a tornar-se obsoleto à medida que a competição dessas entidades se materializa face às obrigações de sustentabilidade (Muswede & Lubinga, *idem*).

Em síntese, Televisão é um meio de comunicação que compreende a dicotomia áudio e visual e significa ver à distância. Considerando o facto de ter sido a guerra e coação de massas que moveu a criação da Rádio e da Televisão, o seu sentido e posição na sociedade que se guia pelo capitalismo contemporâneo é guiado pela sua utilidade de mediação educativa, ao constituir-se escola não formal na disseminação ideológica arbitrária, em benefício económico de uma classe e em prejuízo da outra. É nosso entender que estabelecer-se como um campo cultural que ergue consenso da ideologia dominante sobre os grupos sociais subalternos encerra o sentido e posição da Televisão nos organismos da Sociedade Civil. Entendemos igualmente que a Televisão legitima o tecido dominante construindo narrativas que ocultam a arbitrariedade de tal classe dominante.

Sugámos que o telespectador alienado pela Televisão é o potencial alvo da distração dos programas Enlatados fúteis, que não levam ao desenvolvimento, na medida em que este vê-se “impedido” de gerar interesse por conhecimentos de utilidade a si – sobretudo nas diversas áreas das ciências. Este telespectador alienado fica vulnerável a conceber ideologias das classes dominantes, quase sem hipóteses de questionar os interesses comerciais das classes elitistas capitalistas, que se servem da agenda televisiva para manter o *status quo* em benefício exclusivo de si mesma. Trata-se de um telespectador que, de algum modo, resulta dos malefícios dos processos educativos formais no País, como veremos a seguir no capítulo sobre a Educação Em Moçambique.

## **CAPÍTULO 5**

### **A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE**

#### **5.1 A Educação no Moçambique colonial**

A mediação educativa dos valores culturais em todo o universo não é de hoje; é produto da existência humana e remonta a um período secular anterior a Cristo, conforme já anunciámos. No território hoje designado Moçambique, a mediação educativa (tradicional), centrada na oralidade, existe muito antes da penetração portuguesa. Enquanto produto do império, após a penetração portuguesa, a Educação moçambicana fica sob a égide do sistema colonial entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

As abordagens, com teor científico e não só, sobre Educação em Moçambique começam a intensificar-se a partir da primeira República, com a chegada da Independência Nacional, em Junho de 1975, que abriu um precedente para revolucionar o ensino superior e a investigação no campo educativo. Com o abandono do socialismo, e adesão ao neoliberalismo, pelo governo liderado pela FRELIMO, a Educação assume outra tónica assente nas políticas das instituições de Bretton Woods, na primeira metade da década 1980, que se estendem à actualidade.

Relativamente à Televisão, é a partir dos finais da década 1970, concretamente em 1979 e progredindo à primeira metade de 80, que situamos o nascimento da Televisão no Moçambique independente, num contexto de monopólio político, económico e mediático. Com a aprovação da nova Constituição da República, em 1990, que se abriu ao pluralismo de várias ordens, nasceu a Lei de Imprensa que favoreceu o pluralismo televisivo.

Para a discussão sobre a Educação e Televisão em Moçambique propomos alguns autores cujas pesquisas estão disponíveis e oferecem aportes vitais à compreensão da História e das narrativas sobre ambos. Para a Educação em Moçambique trouxemos Eduardo Mondlane (1975), Brazão Mazula (1995), Miguel Buendia Gomez (1999), Tereza Cruz (1999), Severino Nogenha (2000), José Luís Cabaço (2007), António Gonçalves (2009) e Jamisse Taimo (2010, 2019), aos quais acrescentámos diplomas legislativo como a Lei nº 4/83, de 23 de Março de 1983, e a Lei nº 6/92, de 6 de maio, de 1992 (Sistema Nacional de Educação), entre outros. Para Televisão convidámos João Miguel (2013), Leonilda Sanveca Muatiacale (2007); Vicente Nhacumba (2011) e ainda a Lei nº 18/91, de 10 de Agosto (Lei de Imprensa), entre outros.

Neste capítulo, ao trazermos a génese da Educação desde a era colonial até a Educação Pós-Independência, ao discutirmos o panorama histórico-político da Educação, sobretudo, antes e após a conquista da Independência Nacional pelo governo da FRELIMO, no regime de Samora

Machel<sup>33</sup>, ao procurarmos ampliar a compreensão sobre a Televisão moçambicana, suas características e o *Agenda Setting* na sua grelha de programação, pretendemos consolidar a problematização e buscar respostas à primeira inquietação: *Como é que a noção de Cultura foi ditada pelos sistemas educativos em Moçambique?*

---

Por consequência da existência humana surgiu a Educação em todo o universo. Tal facto pressupõe que, antes da penetração portuguesa no território que se viria chamar Moçambique, já existia um determinado tipo de Educação designada por “Educação Tradicional”, baseada na transmissão de valores de geração para geração. Tais valores eram transmitidos por via da oralidade, através dos ritos de iniciação. Pelo dogma, “superstição” e magia, o indivíduo era preparado a deixar-se explorar e absorver a exploração como princípio natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na família, na sua tribo, etnia e raça (Lei n.º 4/83, de 23 de Março).

No entanto, a Educação como factor da presença colonial portuguesa é discutida no âmbito da expansão europeia. O sistema colonial invadiu territórios alheios entre finais do século XIX<sup>34</sup> e as primeiras décadas do século XX, visando preparar os colonos para a direcção política e económica do país (Gasperini, 1989). Esta visão colonial de direcção política e económica do país é bem explicada por Castiano, Nogenha e Berthoud (2005) ao inferirem que esta Educação tinha por objectivo o controlo da terra, da mão-de-obra dos nativos, do comércio e da subjugação financeira de Moçambique. Na mesma esteira, Rodney (1975) refere-se ao treino dos africanos visando fornecer mão-de-obra às empresas capitalistas privadas, pertencentes a europeus. Para o autor, este sistema educativo não se destinava a transmitir aos jovens o orgulho e a firmeza do ser africano, tão pouco a promover uma utilização mais racional dos recursos materiais e sociais, mas antes a construir neles um sentimento de submissão face ao europeu e ao capitalista.

Quem também inferiu haver propositada intenção de uma Educação que visasse distanciar os nativos dos seus valores culturais foi Eduardo Mondlane que, sem distinguir os países, afirmou que os colonialistas no geral desrespeitaram e ignoraram a Cultura e Educação africanas tradicionais, impondo o seu próprio sistema de Educação que se mostrava completamente alheio ao contexto axiológico africano – o que paulatinamente foi afastando os nativos das suas ancestralidades para que se adaptassem à sociedade colonial. Entre os objectivos estava a necessidade de o próprio africano adquirir desprezo pelos seus próprios ancestrais e todo o seu passado. Para a materialização desse desiderato educativo colonial português, o colono definiu

---

<sup>33</sup> Samora Machel, primeiro presidente da República Popular de Moçambique

<sup>34</sup> Até ao início do século XIX, a presença portuguesa caracterizou-se pela existência de agregados populacionais dispersos e com pouco significado demográfico, sendo os mais importantes os que se encontravam em Sofala, no vale do rio Zambeze, Ilha de Moçambique e outros centros portuários de Quelimane e Inhambane.

duas metas: (i) instruir um futuro intermediário entre o Estado colonial e as massas e (ii) impingir uma cultura de servilismo no africano educado (Mondlane, 1975).

Um olhar rigoroso ao sistema educacional instituído pela administração colonial leva-nos a depreender a existência de um carácter elitista, discriminatório, com fins de dominação e exploração do povo moçambicano (Mazula, 1995; Gomez, 1999), factor que explica a lógica por trás da diferenciação dos sistemas de ensino pela metrópole. Sobre a desigualdade de classes sociais, e a sua relação com as propostas de Educação e de Escola para cada uma dessas classes, abordaremos, exaustivamente, mais adiante à luz da discussão *gramsciniana*.

Retomando a evolução dos processos educativos em Moçambique, em 1930 foi criado o Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio, uma justificação para a separação do tipo de ensino e da distinção dos seus respectivos objectivos (Mazula, 1995). Brasão Mazula refere que tal Diploma concebia os seguintes sistemas educativos:

- (i) um *sistema oficial* – destinado aos filhos do colono e assimilado<sup>35</sup> que, por sua vez, visava dar ao educando instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura, preparando-o para a vida social. Sobre isso, refira-se que, em termos de organização curricular, este sistema estruturava-se em ensino primário e liceal, sendo o primeiro o que consistia em quatro anos de estudos e o segundo composto por três ciclos: o primeiro ciclo (dois anos); o segundo (três anos); e o terceiro (dois anos) – este ciclo era preparatório para a entrada nas universidades portuguesas; e
- (ii) um *sistema indígena*<sup>36</sup> - destinado aos nativos, visando, segundo eles, fazer evoluir gradualmente da vida selvagem para a civilizada dos povos cultos, a população autóctone das províncias ultramarinas. Ler, escrever e contar (Sousa, 2008) era o que a escola podia dar aos indígenas.

A estrutura curricular dos estudantes africanos compreendia *iniciação, primeira e segunda classe*. A próxima etapa seria o ensino primário: a terceira classe, a quarta classe e a admissão que preparava o aluno para a entrada no liceu (Cruz & Silva, 1999). Neste sistema de ensino constituíam as disciplinas curriculares as seguintes: Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Geografia e História de Portugal, Desenhos e Trabalhos Manuais, Educação Física e Higiene, Educação Moral e Canto Coral. Ressalte-se que tais disciplinas compreendiam conteúdos

---

<sup>35</sup> Eram indivíduos da “raça preta” ou descendente que tivessem abandonado inteiramente os usos e costumes dessa raça - falassem, escrevessem, lessem em língua portuguesa, adoptassem a monogamia, exercessem profissão, arte ou ofícios compatíveis com a “civilização europeia” ou que tivessem obtido por meio lícito rendimento que fosse suficiente para a alimentação, sustento, habitação e vestuário deles e das suas famílias (Silva, 2017, pp. 58-59).

<sup>36</sup> Eram classificados como moçambicanos negros desprovidos de valores e hábitos civilizados e, como tal, deveriam ser tutelados pelo Estado ou mesmo pelos sectores civilizados da colónia (Mindoso, 2017, p. 14).

cujos exemplos tomavam por consideração as questões axiológicas de uma alegada classe burguesa vigente.

Ora, se nos estudos culturais a língua de expressão é tida por principal vector de difusão cultural convém-nos referir que todo o ensino ministrado em língua portuguesa não contemplava quaisquer aspectos da língua nativa moçambicana, muito menos da história de África. Essa propositada omissão constituía um dos principais objectivos da política de assimilação, pois os conteúdos locais inerentes à tradição, designadamente religião, as línguas nativas, as tradições e rituais, deviam ser excluídos (Pastore & Barros, 2018).

Os aspectos já anunciados trazem evidências de um ensino discriminatório, selectivo, desvinculado da realidade moçambicana, sobretudo por compreender conteúdos que promoviam valores e questões axiológicas de uma alegada classe burguesa vigente que, de forma contundente, procurava castrar toda a ecologia de saberes. Sobre isso Cabaço (2007) refere que

o sistema educacional era unificado a todo império pelo modelo em vigor na metrópole. Na escola primária, em Moçambique estudava-se (eu estudei), até aos meados de 1960, em textos que se referiam à vida rural, em Portugal, sua vegetação e fauna, sua paisagem, seus usos e costumes. Era a tentativa de alienação física do espaço sociocultural e da natureza que cercava a criança das colónias. As disciplinas de História e Geografia, Física Humana e Económica, que se prolongavam por todo Ensino Médio, referiam-se à história e geografia de Portugal, visando comprometer deliberadamente, o universo da imaginação e mitificar a metrópole (Cabaco, 2007, p. 158).

O governo colonial português definiu que o objetivo de tal Educação “indígena” seria o de promover essa população da sua condição “primitiva” ao *status* de “civilizada”, tornando-se portuguesa e sendo útil à sociedade. Uma ferramenta dessa política era a Escola Rudimentar, que devia ser frequentada por todos os “pretos”, excepto os filhos dos legalmente assimilados (Cruz & Silva, 1999). A política do ensino para os indígenas assentava-se numa trilogia orientadora que englobava a expansão da fé e do aprendizado de costumes portugueses, visando a assimilação pelo trabalho (Ribeiro, 2015).

Sucedo, no entanto, que o sistema indígena passa a cargo da Igreja Católica através do Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de Maio<sup>37</sup>. Mencionemos que Salazar via a Igreja Católica como um elemento que formava a alma da Nação e um traço dominante do carácter do povo português. O seu papel nas colónias foi delimitado, tanto no contexto constitucional, quanto na Carta

---

<sup>37</sup> Entre outros fins, esse diploma constituiu-se como uma forma de instrumentalização religiosa com o seu modo de significar a vida e as relações sociais, além de produzir uma expansão do catolicismo usando como justificativa a noção de melhoria da educação que era extremamente carente (Lanza *et al*, 2020).

Orgânica do Império Português, como instituições de educação e, principalmente, instrumentos de civilização (Silva, 2017).

Com isso, o Vaticano pretendia desenvolver uma identidade única em todos os territórios colonizados, razão que o levou a implementar a Concordata - uma prática de o Estado Vaticano produzir acordos internacionais, sobretudo com os países colonizados. Em 1940, o governo de Salazar, ditadura portuguesa, assina um acordo considerado uma concordata com a Santa Sé, a qual outorgava a personalidade jurídica da Igreja Católica (Cabaço, 2007). Esta concordata foi determinante para abertura de novos acordos entre a Santa Sé e os países lusófonos.

O Acordo entre a Igreja Católica e o Estado trazia uma ideia de que era possível utilizar o fenómeno religioso como um elemento estabilizador da sociedade, um aparelho privado de hegemonia, capaz de reintegrar à Nação Portuguesa a sua unidade. Entretanto, ainda que existisse uma separação entre a Igreja e o Estado, havia um acordo que atribuía ao catolicismo a responsabilidade de levar a língua e os costumes portugueses às populações africanas (Silva, 2017).

As “incurções” da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), visando materializar o desiderato da edificação do “senso comum”, conforme anunciamos, foram além e extravasaram fronteiras. Sobre isso Jamisse Taimo refere que

desde os primórdios da colonização a relação Igreja e Estado no processo da colonização portuguesa foi algo notório. À chegada dos portugueses em África, Ásia e Américas (Brasil) era realizada a missa, para marcar o início da presença colonial. É por isso que na educação, em Moçambique, as duas instituições estarão de “mãos dadas” complementando ações entre elas; seja através das escolas missionárias católicas (com missão específica) ou escolas oficiais em que o padre ia rezar a missa uma vez por semana de modo a complementar a ação desenvolvida pelo professor. O Estado Novo deu maior campo de atuação à Igreja Católica nas colónias. (...) as mudanças a nível internacional ocorriam em grande velocidade, a Sociedade das Nações havia criado uma Comissão Africana de Educação que teria a responsabilidade de inspecionar a educação na África colonial. Na primeira avaliação feita nas colónias portuguesas em particular, em 1924, Moçambique recebeu uma nota negativa. Esta comissão não viu desenvolvimento na educação neste território dominado por Portugal. Talvez este seja um dos aspectos que levou a que Portugal chamasse a partir do Acto Colonial em 1930 à colaboração da Igreja para a educação (Taimo, 2010, pp. 70 – 71).

As concordatas apresentadas no Brasil e Moçambique são frutos da tentativa da ICAR não se sujeitar às constituições laicas, burlando-as com lei sob âmbito internacional, e resultado da sua capacidade de as produzir, uma vez que o Vaticano é um Estado. Tal como afirma Silva (2017), o objectivo prático era criar as escolas rudimentares e técnicas incumbidas de expandir o uso do

português na colônia e formar uma pequena camada de quadros técnicos intermediários (Quimuenhe, 2018), importantes para o funcionamento do sistema colonial. Neste período, a Educação centrava-se essencialmente no ensino primário, conforme refere Taimo (2010):

a educação neste período do Estado Novo prende-se essencialmente ao ensino primário na medida em que o ensino secundário não era expressivo ou mesmo inexistente e muito menos o ensino superior. A lei nº 238, de 15 de Maio de 1930; a Concordata de 1940 assinada entre a Santa Sé e o governo português; o Estatuto Missionário de 1941; o regulamento de ensino primário de 1950, assim como o decreto 4.5908/64 da reforma do ensino primário, permitirão claramente expôr aquilo que a estrutura do sistema educacional colonial é para as colônias, assim como os seus objectivos. Não era objetivo do Estado Novo ensinar/educar as populações, apesar do alto índice de analfabetismo na Metrópole; pois, saber ler e escrever constituía perigo para a sobrevivência do Estado colonial. Se esta era a concepção em relação à Metrópole, o que seria para as colônias? O governo colonial, pela aliança que tinha com a Igreja Católica para a civilização do africano, transfere para si a função de alfabetizar e ensinar até o quarto ano de escolaridade. A Igreja teria a responsabilidade de dar os ensinamentos cristãos e portugueses, pois somente a Igreja iria garantir a unidade política do território português, tornaria os africanos mais dóceis. Para isso a literatura (livros), o seu conteúdo, perpassava este sentido de docilidade (Taimo, 2010, p. 71).

As escolas rudimentares constituíam a primeira etapa dos estudos africanos, que também era denominado de ensino de adaptação, e era de responsabilidade exclusiva das missões católicas, distribuídas ao longo do tempo conforme ilustra a tabela a seguir:

Tabela 2: Distribuição das missões católicas por período

<b>Período</b>	<b>1910</b>	<b>1930</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>
<b>Nº de missões católicas</b>	25	30	60	120	230

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados de Silva (2017)

Na distribuição dessas missões não foi observada a questão da localização espacial. A tabela chama-nos a atenção para a tendência crescente de número de missões católicas em cada período. Todavia, apesar dessa tendência crescente, constatava-se uma demanda maior olhando o número dos alunos que deviam frequentar os diferentes subsistemas de ensino ora instituído. Por causa dessa grande demanda e do número insuficiente de missões católicas, algumas missões protestantes possuíam autorização para exercer esta atribuição (Silva, 2017). Os professores das

escolas rudimentares eram catequistas com pouca instrução, o que se reflectia na baixa qualidade do ensino.

Os missionários protestantes, antes de uma forte presença da administração colonial portuguesa em Moçambique, mantiveram boas relações com os chefes locais. Para o governo colonial, as igrejas protestantes e africanas independentes representavam um potencial foco de oposição ao governo, pois tinham um grande poder de cooptação das populações locais, mas também foram vistas como desnacionalizadoras, exactamente por valorizarem as línguas africanas e as culturas locais (Silva, 2017).

Sobre as missões protestantes, Cabaço (2009) salienta que, apesar de apresentar aos africanos um cristianismo muito ocidentalizado, eles diferenciam-se dos católicos que acreditavam que a sua missão civilizadora só era possível com a erradicação da Cultura Local e a sua substituição pela Cultura portuguesa. Os protestantes buscavam o acesso dos africanos à modernidade ocidental incluindo novos valores no quadro, tanto quanto possível, da estrutura cultural nativa. Neste sentido, a postura das missões protestantes colocou em decadência as missões católicas, o que levou o governo português a declarar o encerramento das escolas protestantes, com a prisão de muitos professores e a proibição de ensinarem.

Há, entretanto, um olhar exaustivo e crítico sobre as missões protestantes, acerca do qual vale a pena trazer e compreender a discussão travada por Severino Ngoenha no *Estatuto e Axiologia da Educação*, onde o autor assume uma posição de “inconformismo” e pertença local ao questionar o significado da acção educativa e da sua dimensão axiológica social para os moçambicanos. Em que medida tal “instrução” pode ser tomada ou considerada não alienatória? Ou, se quisermos, libertária para o africano e o moçambicano em particular? Como pode um estatuto axiologicamente diferente, com valores intrínsecos a uma realidade alheia aos nativos moçambicanos, ser usado para emancipar tais moçambicanos? Estes questionamentos emergem no âmbito das missões “protestantes” e coloniais que, segundo Ngoenha (2000), não será importante distinguir, entenda-se, por nenhuma delas mostrar evidências de ser libertária.

Tomando por base as acções educativas da Missão Suíça, por causa da proposta dos valores dos conteúdos a serem difundidos, Ngoenha questiona a que valores a Educação moçambicana deve responder e qual é o estatuto do saber moçambicano? Que significado e valor social tem a Educação proposta pelos missionários? E que valores os pais devem transmitir aos filhos?

Sobre a proposta educativa colonial portuguesa, Ngoenha tem uma visão mais crítica ainda. Infere que o ensino em língua portuguesa se tornou obrigatório e somente a religião podia ser instruída em línguas nativas – uma realidade que beneficiava apenas as crianças portuguesas por

aprenderem a partir da sua língua de nascença, e prejudicava as crianças nativas, que se viram forçadas a aprender a leitura e escrita a partir de uma língua alheia ao seu meio (Ngoenha, 2000). É justa a afirmação do autor quando refere que a educação portuguesa se inclinava a castrar os valores locais nas crianças africanas e, em substituição, edificar nelas valores portugueses sem intenção de as assimilar, mas com a intenção de as domesticar e torná-las submissas aos portugueses.

A discussão acima evidencia que a Educação imposta aos moçambicanos, no período colonial, estava dissociada dos valores culturais e sociais do seu quotidiano, sendo garantida pelas missões católicas, dado que este ensino visava mais a submissão ideológica e cultural da mão-de-obra do que a sua formação técnica e profissional (Quimuenhe, 2018). Para Mazula (1995), a Educação para os indígenas visava a formação e a criação da figura jurídico-política de “assimilado” como necessidade de força de trabalho qualificada para maior exploração capitalista. A prática de classificação da população em “indígena” e “colono” fez parte dos processos históricos que marcaram a formação de Moçambique e precisam de ser considerados quando se discute a formação social, enfaticamente, no que diz respeito à Educação e ao sistema de ensino no país (Cabaço, 2007).

Tal situação fez com que surgisse, em Moçambique, uma onda de reivindicações, que começou a espalhar-se entre os moçambicanos (Pastore & Barros, 2018). A esse respeito, Ribeiro (2015) salienta que, apesar da dura repressão, da violência e da dissimulada exclusão social, eclodiu a resistência sob todas as formas: revoltas, greves, sabotagens, movimentos que enfraqueceriam, pouco a pouco, as estruturas do regime colonial.

Estudos de Mazula (1995) e de Gomes (1999) mostram que a administração colonial tomou a Educação por aparelho privado de hegemonia, na lógica de Antonio Gramsci – que abordaremos mais adiante, para melhor dominar o povo africano, em particular o moçambicano, conforme assevera o Diploma Legislativo nº 238 de 17 de Maio de 1930, o qual reconhece a instrução como agente civilizador, meio para a consolidação do domínio português na África e a base do progresso da colónia, devendo, por isso, merecer a todas as autoridades a mais esperada solicitude (Ribeiro, 2015). O autor junta-se à posição de Ngoenha e outros advogando que a Educação em Moçambique foi instituída, por um lado, como um instrumento de dominação - instruir para melhor dominar o povo moçambicano, afastando-o dos seus hábitos, costumes, Cultura e religião. Por outro, como “fonte de emancipação e libertação” (Ribeiro, 2015). As limitações iam além da possibilidade de os nativos estudarem níveis mais altos, pois a escola secundária era quantitativamente diminuta – o que à partida leva a depreender que não havia, no

seio do poder colonial, objectivos libertários senão de manutenção da subordinação. Sobre esse aspecto, Taimo (2010) esclarece que

diante desta situação toda torna-se evidente que não era possível olhar nos objetivos coloniais em relação à educação como aquelas que iriam dar rumo ao desenvolvimento das colónias. Se entendemos que a educação constitua um dos elementos que permitem o acesso ao conhecimento científico e conseqüentemente ao desenvolvimento qualitativo do ser humano, não nos é demonstrado pelo alto dirigente da Igreja Católica Portuguesa quando ele em bom tom afirma não ser necessário a presença de ensino superior nas colónias porque a missão da Igreja assim como do Estado não é “formar doutores” somente ensiná-los e ler e contar (Taimo, 2010, p. 72).

Todavia, mais tarde o cenário começa a dar outros rumos. A concepção da Educação como fonte de emancipação e libertação, aliada à participação da pequena elite africana em universidades americanas e europeias, permitiu a formação de intelectuais e a conseqüente formação do espírito revolucionário nos países africanos. Portanto, o facto que viria alterar, definitivamente, a ordem vigente nas colónias portuguesa seria o início das lutas de libertação, influenciadas pelas primeiras independências no continente, como a de Gana, e fomentadas por movimentos nacionalistas que assentariam na busca por uma identidade unificadora (Ribeiro, 2015).

Assim, os anos 50/60 são marcados pelo recrudescimento de movimentos de oposição ao regime colonial, duramente reprimidos pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE). Para o caso de Moçambique, a resposta decisiva ao regime colonial português deu-se quando três movimentos nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para Independência de Moçambique) sediadas respectivamente no Tanganyika (hoje Tanzânia), Zimbabwe (ex-Rodésia do Sul) e Malawi (ex-Niassalândia), decidiram constituir-se numa única Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em Junho de 1962 (Mazula, 1995).

Para o movimento (FRELIMO), a união simbolizava, por um lado, o culminar de um processo de resistência secular do povo moçambicano, conduzida isoladamente contra o colonialismo de quase quinhentos anos. Por outro lado, marcava também o início de novos desafios, uma etapa de contradições de outro tipo. Não se tratava de conduzir militarmente a luta pela liquidação total e completa do colonialismo, mas de iniciar, ao mesmo tempo, o processo de

construção e consolidação de unidade nacional, em uma dimensão político-cultural mais abrangente para a edificação do Estado-Nação<sup>38</sup>.

Durante a luta de libertação nacional, foram construídas nas zonas libertadas<sup>39</sup> escolas primárias que funcionavam por baixos das árvores, locais não fixos, como forma de se adaptar à guerra, dado que construções fixas seriam um alvo fácil de ser abatido pelo inimigo (Gasperini, 1989). Neste período, o sistema educacional funcionava sob a ideologia da FRELIMO, os professores sem formação baseavam-se nas experiências dos que detinham um pequeno grau de escolarização. Sobre essa parte, Quimuenhe (2018) afirma que

não havia professores formados, muitas das vezes era alguém que tivesse uma classe a mais que os outros, era o princípio adoptado pela FRELIMO de quem tivesse um conhecimento a mais, deveria passar o que soubesse a quem não detinha daquele conhecimento. Os alunos não tinham cadernos, não tinham livros, enfim, não tinham nenhum meio didáctico. Servia de quadro, cascas de árvores e giz era mandioca seca (Quimuenhe, 2018, p. 7).

Em consequência da discussão, depreendemos que a concepção da Educação colonial portuguesa imposta aos moçambicanos, para além de desfazer-se dos valores culturais e sociais do seu quotidiano, não visava emancipar os povos colonizados senão aliená-los ideologicamente, em termos axiológicos, e torná-los perenemente subordinados e somente úteis ao interesse dos portugueses no que concerne ao trabalho por via da exploração colonial capitalista burguesa. As crianças nativas africanas, em particular moçambicanas, viram-se prejudicadas por lhes ter sido impingido um ensino por via de uma língua alheia e estranha ao seu meio – tendo tal ensino sido em benefício das crianças portuguesas que identificavam em tal língua todo o conforto.

Depreendemos igualmente que, apesar de os missionários protestantes emitirem duras críticas aos católicos, tendo a sua compostura colocado as missões católicas em decadência, o seu cristianismo muito ocidentalizado, apresentado aos africanos, também se mostrou nocivo na medida em que caminhava rumo à erradicação da cultura local. Face às questões, quanto a nós, pertinentes sobre as acções educativas da Missão Suíça, cujo questionamento é sobre a proposta dos valores dos conteúdos a serem difundidos, depreendemos existir na era colonial uma colisão entre o estatuto de cristianismo ocidentalizado e a ecologia de saberes moçambicano. O significado e valor social da Educação missionária não é emancipatório, na medida em que oferece valores que colidem com os valores dos nativos “evangelizados”. Estas aporias anunciadas, que tomaram conta da era colonial nas colónias portuguesa, estão entre os factores que deram origem às lutas de libertação, influenciadas pelas primeiras independências no continente africano e esprevidadas por

---

<sup>38</sup><<http://www.macua.org/livros/AEDUCACAONASZONASLIBERTADASDAFRELIMO.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2018

<sup>39</sup> Refere-se àqueles territórios que a FRELIMO já havia ocupado à medida que a guerra de libertação de Moçambique avançava e que já não estavam sob controlo da administração portuguesa (Quimuenhe, 2018).

movimentos nacionalistas que firmaram uma agenda colectiva visando edificar uma identidade própria e unificadora.

## 5.2 Moçambique independente

### 5.2.1 Precedentes à Independência

Antes de nos atermos à discussão sobre a Educação na era da Independência e da Pós-Independência, comecemos por trazer os acontecimentos que, para além de terem marcado o Moçambique colonial, precederam a Independência Nacional. Não pretendemos trazer uma exaustiva narrativa sobre o processo libertário nacional, senão alguns momentos que julgamos vitais à sua contextualização. Abordemos igualmente as ocorrências políticas do Moçambique Independente que ditaram ou tiveram alguma força ao contexto actual.

Antes, vale a pena mencionarmos alguns acontecimentos, como a fundação da FRELIMO, a 25 de Junho de 1962, em Dar es Salaam, Tanzânia; o primeiro Congresso da FRELIMO, de 23 a 28 de Setembro de 1962; o primeiro grupo dos guerrilheiros da FRELIMO para o treino militar na Argélia, em 1963; o envio, pela FRELIMO, de elementos clandestinos a Moçambique, em Maio de 1964, visando organizar e dar tarefas concretas às populações, com o objectivo de desencadear a Luta Armada de Libertação Nacional; os movimentos nacionalistas alicerçados no pan-africanismo; o próprio início da Luta Armada, a 25 de Setembro de 1964, ordenado por Eduardo Chivambo Mondlane<sup>40</sup>; o primeiro tiro dos guerrilheiros da FRELIMO contra o Colonialismo Português, a 25 de Setembro de 1964, no posto administrativo de Chai, distrito de Mueda, província de Cabo Delgado, norte de Moçambique; o papel do campesinato nas zonas libertadas e sujeito histórico da nova sociedade (FRELIMO e o povo nas Zonas Libertadas<sup>41</sup>), e tomá-los todos por acontecimentos que se mostraram decisivos na libertação nacional.

A morte de Eduardo Mondlane, a 3 de Fevereiro de 1969, assassinado na Tanzânia, foi tida por crise que se abateu sobre a FRELIMO. Após a morte de Eduardo Mondlane, o Exército Português desencadeou a operação denominada “Nó Górdio”, comandada por Kaúlza de Arriaga<sup>42</sup>, a maior e mais dispendiosa campanha militar portuguesa na província ultramarina de Moçambique, uma grande ofensiva de cerco contra a FRELIMO. Sucede que a operação não alcançou o sucesso desejado, o que propiciou a conquista do espaço e apoio da população pela

---

<sup>40</sup> Primeiro Presidente da FRELIMO, fundador da Frente e obreiro da Unidade Nacional, ordenou o início da luta armada contra o colonialismo português, no território moçambicano. Mondlane declarou solenemente, em nome de todos os Moçambicanos e da FRELIMO, a insurreição geral armada do Povo Moçambicano contra o Colonialismo Português para a conquista da Independência Nacional total e completa de Moçambique. Declarou ainda que o combate não cessaria senão com a liquidação total e completa do Colonialismo Português (Mondlane, 1975).

<sup>41</sup> Nas zonas libertadas, foram as massas camponesas que lançaram as bases da nova sociedade. A FRELIMO sempre recebeu apoio junto a população moçambicana, a qual ajudava ao transporte de material bélico e géneros alimentares (FRELIMO, 1967).

<sup>42</sup> Kaúlza de Oliveira de Arriaga foi um general português, Secretário de Estado da Força Aérea entre 1953 e 1955, e comandante das Forças Terrestres em Moçambique de 1969 a 1974 (durante a Guerra da Independência de Moçambique).

FRELIMO, abrindo precedentes para a criação paulatina das zonas libertadas. Ressaltemos que a operação “Nó Górdio” teve pouca duração, não foi além de sete meses, tendo mobilizado um total de trinta e cinco mil militares. Como referimos, o seu impacto não foi o desejável por ter tido sucesso parcialmente (Januário, 2019).

Na data de 1 de Agosto de 1974, em Cabo Delgado, no distrito de Mueda, no Posto Administrativo de Namatili, também conhecido por Posto Omar, ou simplesmente Nambiliyao, a FRELIMO inviabilizou a operação “Nó Górdio”, tendo atacado e assaltado Namatili, capturando cento e trinta e sete (137) soldados Portugueses, com as respectivas armas sem disparar um único tiro. Foi uma derrota militar do Exército Colonial Português, num combate detalhadamente planificado. No mesmo ano, a 25 de Abril, ocorreu em Portugal a Revolução dos Cravos. Tratou-se de um golpe militar que pôs fim a 41 anos de ditadura salazarista. Este afigura-se um dos mais importantes acontecimentos históricos da década de 1970. Os portugueses não mais sustentavam as coações do regime de Salazar, de tal modo que um grupo de militares, designados por "capitães de Abril", através de um golpe militar conseguiu depor o presidente do Conselho<sup>43</sup>, Marcello Caetano, o qual se rendeu e se exilou no Brasil, onde veio a perder a vida (*Idem*, 2019).

Estes cenários que descreveram Portugal, conforme anunciámos, são dos factores que propiciaram o fim da guerra em benefício da FRELIMO. Em 1974 aconteceu, em Portugal, a Revolução dos Cravos, provocada pela rebelião militar de 25 de Abril, que deu origem a uma era de instabilidade política com a mudança de Administração. A 7 de Setembro de 1974, foram assinados, na Zâmbia, entre o Estado Português e o movimento nacionalista FRELIMO, os Acordos de Lusaka, que reconheciam formalmente o direito do povo de Moçambique à independência. Como resultado do acordo, estabeleceu-se o princípio da transferência de poderes (Januário, 2019). Devia haver transferência da soberania que Portugal detinha sobre o território de Moçambique e fixou-se igualmente o dia de 25 de Junho de 1975 como aquele em que seria solenemente proclamada a independência completa de Moçambique.

É importante mencionarmos que a Revolução dos Cravos teve por resultado o fim da guerra colonial e o reconhecimento da independência das colónias portuguesas em África: (i) Guiné-Bissau, a 9 de Setembro de 1974; (ii) Moçambique, a 25 de Junho de 1975; (iii) Cabo-Verde, a 5 de Julho de 1975; (iv) São Tomé e Príncipe, a 12 de Julho de 1975; e (v) Angola, a 11 de Novembro de 1975.

Convém sublinharmos que Samora Machel, que era considerado mais "radical" do que Mondlane e representava a ala militar do movimento, foi quem sucedeu Mondlane na liderança da

---

<sup>43</sup> O Estado Novo não era um regime presidencialista; quem detinha o poder executivo era o presidente do Conselho de Ministros (a que se chama hoje em dia Primeiro-ministro).

FRELIMO e conduziu a luta armada com sucesso em Moçambique. Taimo (2010) é exaustivo ao afirmar que

Samora Machel, Presidente da FRELIMO após o assassinato de Mondlane, na II Conferência do DEC, na perspectiva de olhar a educação, não só no processo de luta, mas para o período da independência, conclama-a a ser a educação revolucionária onde se formam novas mentalidades com novo comportamento fruto do Homem Novo e Sociedade Nova. Assim afirma: a educação para nós não significa ensinar a ler e escrever, fazer dum grupo uma elite de doutores, sem relação directa com os nossos objectivos. Por outras palavras, assim como fazer luta armada sem se fazer revolução, também se pode ensinar sem se educar de uma maneira revolucionária. Não queremos que a ciência sirva a enriquecer a minoria, oprimir o homem e retirar a iniciativa criadora das massas, fonte inesgotável do processo coletivo. Cada um de nós deve assumir com o ensino as suas responsabilidades revolucionárias. Conceber o livro, estudo, como um instrumento ao serviço exclusivo das massas. Ver no estudo uma tarefa revolucionária, que deve ser combinada com as tarefas revolucionárias de produção e combate. Aquele que estudou deve ser o fósforo que vem acender a chama que é o Povo. (...) A educação deve preparar-nos a assumir a nova sociedade e as suas exigências. A Educação deve dar-nos uma personalidade moçambicana, que sem subserviência alguma, assumindo a nossa realidade, saiba, em contacto com o mundo exterior, assimilar criticamente as ideias e experiências de outros povos, transmitindo-lhes também o fruto da nossa reflexão e prática. Necessitamos de uma consciência de responsabilidade e solidariedade colectivas, livre de todo o individualismo e corrupção (Taimo, 2010, p.97).

Volvidos dez anos de luta armada de libertação nacional, Moçambique tornou-se independente de Portugal em 1975 e, após o governo de transição chefiado por Joaquim Chissano, então Primeiro-Ministro, até 25 de Junho de 1975, Samora Machel tornou-se o primeiro Presidente do país independente inicialmente designado República Popular de Moçambique. O primeiro Governo moçambicano, liderado por Samora Machel, estabeleceu uma estratégia de transformação da sociedade moçambicana em socialista.

Entre as suas actividades, até finais da década de 1980, o Governo de Moçambique levou a efeito programas amplos no âmbito da educação, saúde e habitação. Reconhece-se, por exemplo, que as campanhas nacionais de imunização contra a varíola, tétano e sarampo, bem como a formação de pessoal especializado, tiveram uma contribuição importante para a redução da mortalidade infantil<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR92/01Chapter1.pdf>

### 5.2.2 Vigência socialista no Moçambique Independente

Refiramo-nos, primeiro, à situação que resvalou para a nacionalização em Moçambique, tomada por política inicial da estatização, visando organizar uma sociedade socialista. O projecto económico, político e social do Governo de Transição (1974-1975) não teve o cuidado de transmitir a firmeza às organizações nacionais e internacionais de modo a responderem às necessidades do desenvolvimento do país. Tal facto deveu-se ao grande projecto socialista que se pretendia edificar, o que teria incitado reacções profundas nas relações sociopolíticas, económicas e culturais da sociedade moçambicana. Sobre o impacto inicial do projecto socialista da FRELIMO, Maloa (2016) refere que

estas ações além da sabotagem resultaram na descapitalização e decisões antieconômicas de alguns empresários no momento da partida de Moçambique de algumas empresas em que foram abandonadas geridas pelos técnicos colonos. As propagandas da FRELIMO criavam em muitos casos momentos de incerteza nos investimentos a seguir pós a independência, com um governo que se manifestava de forma socialista. Dizia as autoridades portuguesas no seio da comunidade empresarial, que desconheciam a política socialista da FRELIMO e, que ela era um “espantinho comunista”, que dependia dos ‘russos’, e que podiam tomar as suas riquezas até as suas galinhas. Essa idéia levou com que alguns colonos instigassem sentimento de revolta, onde começaram a matar os seus gados e destruírem máquinas, até os manuais de manutenção. Um problema que surgiu dentro da FRELIMO, foi que ao conduzir a independência, não mostrou a sua posição oficial e na realidade, em muitos casos, não ajudou a prevenir a saída de um grande número de estrangeiros e nacionais de recursos e capitais (Maloa, 2016, p. 63).

Observamos, no entanto, que a adopção do sistema socialista, no início da primeira República moçambicana, resvalou em sabotagem de bens económicos e activos de produção pelos portugueses que identificaram aporias no socialismo abraçado pela FRELIMO. Esta sabotagem, que aconteceu antes de os portugueses deixarem Moçambique rumo a Portugal, revestiu-se de um sentimento de revolta, por alegadamente julgarem ter empreendido esforço em vão e por não se vislumbrar alguma preocupação de a FRELIMO manter parte significativa de colonos com capital e grandes activos de produção. Sobre isso, Maloa (2016) explica que

no período da independência a 25 de junho de 1975, abandonaram o país mais de 100.000 portugueses, como resultado da falta de compreensão dos discursos políticos radicais na ideologia interna da FRELIMO, em consequência da evolução política e económica em Portugal. A FRELIMO pouco (ou nada) fez para travar a saída dos empresários. O discurso dizendo que no Moçambique independente havia lugar para todos não foi correspondido com ações concretas. (...) A necessidade de resolver o

problema levou com que o novo Estado começasse com as nacionalizações. (...) Nesta ótica de ideias, as empresas privadas em Moçambique, no período pós-independência, ficaram limitadas às obrigações, regidas para os proprietários, em que não podiam tirar rendimentos, e tinham de pagar impostos progressivos, fixados segundo critérios de justiça social. O capitalismo estrangeiro foi centralmente manipulado para responder às políticas económicas do Estado. Entretanto, estas medidas foram implantadas a partir do primeiro decreto do Governo de Transição publicado no Decreto-Lei nº 16/76, de 13 de Fevereiro de 1975, o qual permitiu através da nomeação de “comissões administrativas”, a intervenção e tutela do Estado sobre empresas abandonadas ou sabotadas”. Porém, o Estado necessitava de responder aos efeitos do abandono dos empresários com característica própria na economia com a estratégia de intervenções, onde o Estado tinha como objetivo em curto prazo gerir o funcionamento das empresas, face à ameaça da ruptura de abastecimento de insumo e de matéria-prima, sobretudo das importações e exportações (Maloa, 2016, pp. 64-65).

Podemos inferir também que, para viabilizar o Socialismo, respondendo cabalmente às políticas económicas do Estado, houve necessidade de manipular centralmente o capitalismo estrangeiro. A ideia de edificar e promover os valores do Socialismo, construindo uma narrativa de diabolização ao Capitalismo, tinha por objectivo a eliminação dos vestígios da opressão colonial. Todavia, a FRELIMO precisou de contar com alguns empresários da era colonial que permaneceram em Moçambique, visando resgatar uma economia arruinada por conta da Guerra colonial e desassistida por causa do abandono de vários agentes económicos que não se reviam na construção ideológica socialista. Nesse aspecto, Maloa (2016) é exaustivo ao afirmar que

a recepção de braços abertos dos empresários que permaneceram no país, por parte da FRELIMO, foi para juntos tentarem juntar as peças de uma economia já fraturada pelos custos da Guerra colonial e depois em grande parte abandonada por aqueles que anteriormente controlavam os postos gestores e administrativo. Porque os moçambicanos negros tinham sido em geral excluídos dos negócios e dos cargos do serviço público e mesmo empregos de níveis mais baixo como de cobrador de bilhete nos comboios era difícil de encontrar uma mão de obra qualificada. Porém o regime ia se edificando de forma a socialização a seu modelo, mas compreendendo a organização e política económica dos outros Estados socialistas, onde passou a ter muito cuidado com a organização e defesa do poder. Neste ponto, o regime da FRELIMO já estava ideologicamente radicalizado nos ideais socialistas, referentes à organização do Estado e na política económica. Mas, os discursos faziam constante referência ao capitalismo como um sistema de exploração, à coletivização das formas de produção, à terra como propriedade do Estado, à propriedade da redução das necessidades do povo (Maloa, 2016, p. 66).

Notemos, no entanto, que, embora o sistema socialista implantado pela FRELIMO já estivesse a conquistar espaço no que se refere à forma como o Estado devia estar organizado sob várias áreas, prevalecia um rústico discurso de antiapologia ao Capitalismo, que propagava tratar-se de um sistema de exploração cuja adulação devia ser combatida por todas as frentes ou segmentos sociais. A afirmação e vigência do Socialismo deu-se pelas nacionalizações que intensificaram as ideias de uma FRELIMO discriminatória e centrada em “correr” com os ex-colonos e não necessariamente em alavancar uma economia moribunda - nas condições já anunciadas. Ressaltemos, portanto, que as nacionalizações foram anunciadas dando prioridade à Educação e Saúde. Poucos dias após a Independência Nacional, a 24 de Julho de 1975, Samora Machel

anunciou a nacionalização da Educação e da Saúde, da terra, das empresas funerárias (o “negócio da morte”) e serviços de advocacia, proibindo qualquer atividade privada nestes setores. No dia 3 de Fevereiro de 1976, foi anunciada a nacionalização dos prédios de rendimento e proibiu-se o arrendamento privado da habitação, um ‘golpe de misericórdia’ nas expectativas dos pequenos e médios investidores que, apesar de muito deles terem saído de Moçambique, ainda mantinham em aberto a possibilidade do regresso a Moçambique. Estas nacionalizações por vezes foram entendidas como não económico, com realce para o objetivo da medida de canalizar o esforço para acabar com a discriminação social nos centros urbanos. Mas, também pretendia vibrar um golpe na remanescente base económica de estratos “indesejados” da chamada burguesia colonial. Esta afirmação pode sustentar algumas versões que referem que a FRELIMO tinha o firme propósito de tomar medidas que ‘empurrassem’ a comunidade colona para fora de Moçambique (Maloa, 2016, p. 66).

Por um lado, vale a pena frisar que, por conta dos interesses de Moçambique no exterior, associado ao crescimento exagerado e não programado do Estado - que resvalava para incapacidade de controlo e gestão pelo governo -, as mega companhias estrangeiras, que transferiam matérias-primas através das exportações, não foram nacionalizadas, muito menos sofreram a intervenção do Estado.

Por outro lado, se recuperarmos a discussão acima, sobre a estrutura e sistema educativo colonial em Moçambique, que privilegiava a classe branca e alienava a classe preta, será justo aceitarmos que a ideia de priorizar a Educação, no âmbito das nacionalizações, tinha por objectivo apagar os vestígios da construção ideológica burguesa colonial e edificar uma Educação libertária para fazer face à alienação imposta aos moçambicanos durante décadas no seu próprio território.

No entanto, devido a toda essa conjuntura sociopolítica e económica, vislumbrou-se o abandono de Moçambique ao sistema socialista, mas antes compreendamos, primeiro, o contexto.

Para a compreensão sobre como Moçambique se tornou e deixou de ser socialista, convém referirmos que o surgimento de dois grandes blocos antagonicamente distintos (Ocidente e Leste) constitui a maior “herança” da Segunda Guerra Mundial. O Ocidente, representado pelos Estados Unidos de América, e o Leste pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A contenda entre os dois grandes blocos era dissimulada - o controlo e domínio pelas áreas de maior influência definiram o apoio a alguns movimentos de libertação. Foi então que, em representação ou em nome da solidariedade dos povos oprimidos pelo capitalismo e imperialismo internacional, emergiu o apoio da URSS aos movimentos de libertação, onde estava incluído Moçambique representada pela FRELIMO. Obviamente que tal apoio custou a Moçambique uma factura cara, dado o facto de o país se localizar na África Austral, que se configurou a área de convergência e disputa de recursos pelos blocos. Portanto, EUA, França, Reino Unido, Alemanha e outros países ocidentais aliaram-se a Portugal fornecendo apoio bélico, na guerra de libertação nacional, contra a autodeterminação de Moçambique e Angola (Taimo, 2010).

Conforme anunciamos, após a proclamação da Independência Nacional, Moçambique adoptou igual sistema (socialista) do bloco (leste) que o apoiou. Houve, ao longo do tempo, nuances (intensificação da guerra que destruiu infra-estruturas, exacerbado por fenómenos naturais como a seca) que mergulharam o país num cenário de incertezas.

A economia do país estava paulatinamente a desmoronar-se e a estratégia de Moscovo denunciava não estar a funcionar, uma vez que Moçambique via-se internacionalmente rejeitado por países que não se deixaram convencer de este ser verdadeiramente socialista, mesmo depois de Moçambique e a URSS terem assinado um acordo de boas relações – após a FRELIMO se ter declarado marxista-leninista em 1977 – isso não favoreceu os empréstimos que visavam custear a guerra entre o Governo e a RENAMO que viria durar 16 anos. O facto de Moçambique não se sentir preso a Moscovo, o que se evidenciou por ter negado o uso do porto estratégico de Nacala, na Província de Nampula, para fins militares pelos soviéticos, implicou a necessidade de o país reforçar a política externa, no sentido de ter “mais amigos e menos inimigos (Taimo, 2010).

Sucede que Moçambique estava economicamente debilitado e fragilizado, tendo muito pouco espaço para reverter o cenário sem intervenção externa. Paralelamente, o mundo atravessava a crise do modelo da previdência social proposto por Jonh Maynard Keynes. Com a crise *keynesiana*, no passado século XX, que advogava um Estado interventivo na economia sempre que fosse necessário, visando evitar a retracção económica e garantir o pleno emprego, os países socialistas de economias periféricas (e não só) abriram-se ao financiamento às suas economias e,

consequentemente, ao sector da Educação – respeitando as imposições feitas pelas instituições de concessão de créditos (Langa, 2021)<sup>45</sup> que impunham a realização de um diagnóstico.

Por conseguinte, Moçambique viu-se forçado a aceitar o diagnóstico feito pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre as origens dos problemas económicos que acometeram Moçambique. A aceitação do diagnóstico do FMI resultou na elaboração de programas de ajustamento económico que, com carga irrealista, ignoravam completamente as medidas mínimas necessárias, visando reconstruir e reabilitar as instalações e infra-estruturas destruídas durante a guerra, para que o país pudesse atingir o balanço macroeconómico no prazo previsto. Foi neste contexto que, em 1986, com a facilitação da primeira-ministra britânica Margareth Thatcher, Moçambique se aproximou dos EUA, então presidido por Ronald Reagan, e Samora Machel assinou o Acordo com o FMI e o Banco Mundial (BM) que introduziu o Programa de Reajustamento Económico (PRE) em 1987, e o Programa de Reabilitação Económico e Social (PRES) em 1990. Porém, nenhuma destas reformas representou a redução da pobreza (Taimo, 2010), seja no ano em que guerra terminou (1992), seja mais tarde.

Foi, portanto, com a cedência às exigências de Thatcher e Reagan, ambos do sistema capitalista, que Moçambique abandonou o socialismo.

### **5.2.3 O panorama histórico-político da Educação em Moçambique no pós-Independência**

Na anunciada discussão referimos que o sistema de Educação formal moçambicano foi introduzido no séc. XIX, quando o país estava sob a dominação colonial portuguesa, e tal sistema, que se revestia de um carácter de segregação, elitismo e promovia assimetrias sociais (burgueses e proletários), prevaleceu até à Independência em 1975.

Com a proclamação da Independência Nacional, cria-se um sistema de Educação que, numa primeira fase, visava formar o Homem Novo, no âmbito dos valores do socialismo adoptado pela FRELIMO. Numa segunda fase, a partir dos meados da década de 80 do séc. XX até à actualidade, o sistema de Educação adopta os valores do neoliberalismo (Bastos & Duarte, s/d)<sup>46</sup>, em função do abandono do Socialismo pelo país.

O foco dos movimentos que travaram frenéticas lutas em prol da Independência centrava-se no tipo de Estado a ser construído. Os movimentos tinham por denominador comum, por um lado, edificar um Estado que não perpetuasse a sociedade tradicional por julgá-la retrógrada (discriminação na base da tribo); por outro lado, para eliminar vestígios coloniais elitistas com

---

<sup>45</sup> <https://cartamz.com/index.php/opiniao/carta-de-opiniao/item/9123-as-manhas-do-neoliberalismo-a-morbidade-sindical-dos-professores-e-a-alienacao-dos-otarios-inocentes>

<sup>46</sup> [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758\\_14288.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758_14288.pdf)

valor capitalista, conforme anunciava a primeira Constituição da República (1975) no seu artigo 4º – outra razão que levou a FRELIMO a fundar um Estado socialista, por abominar a acumulação privilegiada de recursos económicos ou materiais (Taimo, 2010).

Foi, no entanto, baseando-se na ideologia Marxista-Leninista, orientando-se por princípios e valores socialistas, que o país construiu expectativas de um sistema educacional capaz de proporcionar uma Revolução Cultural – na medida em que alteraria a mentalidade do povo e contribuiria para erradicar as práticas culturais tradicionais contraproducentes, superstição, crenças mágicas, obscurantismo, *etc.* (Bastos e Duarte, s/d)<sup>47</sup>, na mesma lógica discutida no século dos filósofos (era da luz) na França.

Mencionámos anteriormente que alguns autores, como são os casos de Mondlane (1975), Rodney (1975), Mazula (1995), Gomes (1999), Nogenha (2000), Castiano, Bethard e Nogenha (2005) e Cabaço (2007), afirmaram nos seus estudos que a Educação e a Igreja em Moçambique, na era colonial, foram concebidas como Aparelhos Ideológicos que visavam implantar uma forma homogénea de pensar que salvaguardava a permanente subordinação dos nativos aos colonos portugueses. Sobre isso, convém referir que, no processo de transição à Independência, a passagem das responsabilidades para a FRELIMO pelo governo português, a nível de vários sectores, foi problemática sob o ponto de vista axiológico, no que diz respeito aos conteúdos leccionados, no contexto em que

a Educação talvez fosse o setor mais difícil na medida em que não se tratava somente de passagem de pastas ou diálogo, mas de lidar com conteúdos enraizados que eram veiculados nos livros didáticos para a reprodução do sistema colonial. Através dos conteúdos curriculares era perpassada a ideologia marcante do colonialismo e capitalismo. É nessa perspectiva que o Ministério de Educação e Cultura iniciou o processo de discussão em torno dos conteúdos a serem veiculados tendo em vista a nova realidade, a necessidade da construção do Homem Novo. A título de exemplo, os conteúdos dos livros de História, Geografia e Língua Portuguesa sofreram uma reformulação profunda visto que no regime colonial os conteúdos diziam respeito a Portugal (Taimo, 2010, p. 112).

Conforme anunciámos acima, esta realidade conduziu o Estado moçambicano a nacionalizar a Educação e a Saúde (antes inacessível por incapacidade pecuniária), em 1975, introduzindo um novo currículo escolar que compreendia novos conteúdos, visando fazer jus à Constituição da República, para permitir maior acesso educativo e de saúde aos moçambicanos,

---

<sup>47</sup> [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758\\_14288.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758_14288.pdf)

combater a exploração capitalista e discriminatória enraizada no sistema colonial e propiciar condições mais democráticas ao ensino.

Essa redefinição do sistema educativo estava centrada na experiência da luta armada em que aos nativos foi impingida, pelo regime colonial, a ideia de esse conflito ser contraproducente, na medida em que a liderança da FRELIMO estava a desencadear uma guerra inútil ao povo porque o objectivo não ia além da mudança da cor da pele dos que estavam no poder (Barnes, 1982). Foi a partir desta constatação, e não só, que o Estado moçambicano liderado pela FRELIMO passa a crer que somente um Homem Novo seria capaz de gerar grandes mudanças e transformar o país numa “sociedade moderna”, que fosse livre do legado da opressão colonial, tido por potencial “perigo” para a revolução. Surge então a grande responsabilidade de promover um sistema de ensino capaz de formar o Homem Novo (Bastos e Duarte, s/d)<sup>48</sup>.

#### **5.2.4 Introdução do Sistema Nacional de Educação no Moçambique Independente**

Logo após a nacionalização da Educação, em 1975, Moçambique teve a árdua e complexa missão de edificar o sector educativo e o Estado viu-se na responsabilidade de assumir o controlo deste sector – o que impunha a necessidade de este criar uma estrutura administrativa robusta a nível nacional, num contexto de falta de recursos humanos e materiais para o efeito. A missão era difícil e aparentemente impossível, atendendo a que as necessidades iam muito além da gestão escolar: era necessário formar professores capazes de ensinar os novos conteúdos úteis à mudança de mentalidade. A materialização deste desiderato impunha a criação de um quadro institucional e aprovação de um quadro legal para regular o funcionamento do sector. Foi neste prisma que

a Assembleia Popular aprova a Lei nº 4/83, de 23 de Março de 1983, sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE). Nesta lei encontramos claramente expressões, tais como Homem Novo, Sociedade Nova, e que representam o aprofundamento dos mesmos conceitos utilizados durante a luta armada de libertação e que são trazidas na altura do III Congresso da FRELIMO em fevereiro de 1977, quando esta se transforma em Partido marxista-leninista. (...) O preâmbulo da Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, enuncia o que é o Sistema Nacional de Educação quando afirma: O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições sociais. (...) O legislador tinha consciência que a superação do modo de produção capitalista e colonial, assim como tradicional, não acontecia somente por enunciados; a educação deveria ter um papel importante para o entendimento do aprofundamento das

---

<sup>48</sup> [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758\\_14288.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758_14288.pdf)

contradições históricas em curso em Moçambique com o fim do colonialismo e a busca da sua superação na construção do socialismo. A Independência alcançada poderia ser interpretada usando a visão de Marx quando fala do estágio de putrefação do sistema capitalista (Taimo, 2010, p. 113 – 114).

É evidente que a Lei nº 4/83, de 23 de Março de 1983<sup>49</sup>, que regulava o Sistema Nacional de Educação logo na primeira metade da década de 1980, definia com clareza os pressupostos do sistema educativo e os seus objectivos, transparecendo a necessidade de transmitir às novas gerações as experiências, conhecimentos e valores culturais negados outrora pelo regime colonial. Está igualmente claro que a lei propiciava a substituição dos princípios ideológicos coloniais pelos valores do Homem Novos que se pretendia formar – uma visão com forte carga de valores socialistas discutidos por Karl Marx e Antonio Gramsci, conforme abordaremos nos capítulos subsequentes.

A Lei nº 4/83, do Sistema Nacional de Educação, apregoa que “a educação é direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico científico dos trabalhadores”. O combate aos vestígios da opressão e subordinação dos indígenas aos colonos mereceu uma atenção muito especial ao ponto de terem sido incluídos na lei. A lei também menciona que o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como lei natural e, assim, reproduzi-la no seu grupo por via dos ritos de iniciação, pelo dogma e superstição, pela religião e magia e pela tradição.

Segundo a lei, a luta armada de Libertação Nacional representa a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da Educação tradicional. É no interior desta luta, no seio da Frente de Libertação de Moçambique, que surge a nova concepção. Ela nasce do combate das massas populares contra a opressão e a exploração num processo da criação da nova sociedade livre de qualquer forma de dominação. É nesta lógica do combate das massas populares contra a opressão que os camponeses, operários e os seus filhos (actores das zonas libertadas) ganham o privilégio de beneficiar do Sistema de Educação em todos os níveis - que era planificado e controlado pelo Estado, que garantia a sua generalidade e laicidade.

Compulsando a Lei do Sistema Nacional de Educação, identificamos no artigo 8 (subsistemas), da secção 1 (composição e níveis), do capítulo II (Estrutura do Sistema Nacional de Educação), a seguinte composição:

- (i) Subsistema de Educação Geral;
- (ii) Subsistema de Educação de Adultos;
- (iii) Subsistema de Educação Técnico-Profissional;

---

<sup>49</sup> [https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/legislativo\\_documentos\\_oficiais/leiSNE.pdf](https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/legislativo_documentos_oficiais/leiSNE.pdf)

- (iv) Subsistema de Educação de Formação de Professores; e
- (v) Subsistema de Educação Superior.

Prosseguindo, o artigo 9, da mesma secção e capítulo, anuncia os níveis que compõem o Sistema Nacional de Educação:

- (vi) Primário;
- (vii) Secundário;
- (viii) Médio; e
- (ix) Superior.

É esta a estrutura do Sistema Nacional de Educação criada para dar corpo aos grandes objectivos, designadamente:

- (x) A erradicação do analfabetismo;
- (xi) A introdução da escolaridade obrigatória;
- (xii) A formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

É importante referirmos que toda esta estrutura tem, também, em conta a edificação do Homem Novo, “prehe” da sua Cultura, consagrado no nº 1 do artigo 4, do capítulo I, da Lei nº 4/83. Conforme já anunciámos, a Educação, como fonte de emancipação e libertação, mostra-se como vector de mudança e factor de desenvolvimento social de qualquer nação, como instrumento de conquista e de preservação cultural dos povos.

Todavia, neste período, o país enfrentava problemas que se resumiam na (i) insuficiência humana e (ii) insuficiência material. Em 1975, as taxas de analfabetismo situavam-se em 90 por cento. Ao longo da década de 1980, o Governo desencadeou campanhas de alfabetização de adultos que resultaram na melhoria dos números para 73 por cento e, até ao início da década 1990, o país já estava nos 65 por cento, como ilustra a tabela que segue. Sublinhamos que durante o período da guerra houve destruição de infra-estruturas escolares, sobretudo nas zonas rurais onde o conflito foi mais intenso, entre 1980 e 1992. Apesar dessas perdas infra-estruturais, bem ilustradas mais adiante na tabela 4 - sobre a evolução da rede escolar em Moçambique -, o Analfabetismo reduziu significativamente, conforme exhibe a tabela 3.

Tabela 3: Redução do Analfabetismo em Moçambique (1975 – 1990)

<i>Ano</i>	<b>1975</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>
<i>Taxa de Analfabetismo masculino e feminino</i>	90%	73%	65%

Fonte: Adaptado pelo autor através dos dados de Muzima e Arndt (2004).

Para além de a rede escolar que existia ser insuficiente para acomodar os moçambicanos na sua totalidade, a guerra veio desacelerar o bom ritmo de evolução da taxa bruta de escolarização. Ao nível do ensino primário, tinha cerca de 60 por cento (World Bank)<sup>50</sup> em 1975, e chegou a atingir cerca de 99 por cento em 1980. Conforme observa a tabela, com a designada guerra de desestabilização, a taxa da rede escolar decresceu para 60 por cento em 1995 (Muzima e Arndt, 2004). Todavia voltou a subir nos finais da segunda metade da década 1990, e chegou a 100 por cento em 2005.

Tabela 4: Evolução, em percentagem, da rede escolar em Moçambique (1975–2005)

<i>Ano</i>	<b>1975</b>	<b>1980</b>	<b>1995</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>
<i>Taxa da Rede Escolar</i>	60%	99%	60%	76%	100%

Fonte: Adaptado pelo autor através dos dados de Muzima e Arndt (2004) e do World Bank.

Os esforços para proporcionar uma Educação inclusiva em Moçambique levaram o Estado a desenhar um programa de Alfabetização de Adultos com vista a reduzir a taxa de analfabetismo em todas as idades. A Taxa de Alfabetização de Adultos refere-se à percentagem da população com 15 anos ou mais que consegue, com compreensão, ler e escrever uma declaração curta e simples sobre a sua vida quotidiana. Geralmente, alfabetização também abrange enumeração, a capacidade de fazer cálculos aritméticos simples. Este indicador é calculado dividindo o número de alfabetizados com 15 anos, ou mais, de idade pela população da faixa etária correspondente e multiplicando o resultado por 100. Neste prisma, a taxa de Alfabetização de Adultos em Moçambique aumentou de 38,7 por cento em 1997 para 60,7 por cento em 2017.

<sup>50</sup> <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR?locations=MZ>

Tabela 5: Evolução da Taxa de Alfabetização de Adultos em Moçambique (1997-2017)

<i>Ano</i>	<b>1997</b>	<b>2017</b>
<i>Taxa de Alfabetização de Adultos</i>	38.7%	60.7%

Fonte: Adaptado pelo autor através dos dados de Knoema<sup>51</sup>

No entanto, atendendo a que a Lei n° 4/83 estava assente na Constituição de 1975, no regime socialista, cujo contexto era de monopólio a vários níveis, o abandono do socialismo para abraçar as políticas neoliberais, na sequência da adesão ao financiamento pelas instituições de Bretton Woods (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial), Moçambique viu-se obrigado a aprovar, em 1990, uma nova Constituição da República que consagra um Estado pluralista. A Constituição de 1990, que apregoava os pluralismos políticos, económicos e de Media, é o precedente à promulgação da lei n° 6/92, de 6 de Maio, que viria alterar a lei n° 4/83 que estava descontextualizada das políticas neoliberais, sobretudo no quesito da Educação aberta ao financiamento e gestão privada – ficando o Estado com funções regulatórias.

Nesta abordagem, não nos interessa trazer pormenores sobre quais aspectos de mudança a lei n° 6/92 trouxe, mas convém-nos frisar que a Educação foi declarada um direito e um dever de todo o cidadão. Portanto, um direito que promoveria a redução de assimetrias através da igualdade de oportunidades de acesso à Educação a todos os níveis de ensino aos jovens, adultos idosos, camponeses, operários, antigos combatentes da luta armada. Era, de facto, possível com a lei 4/83, como ilustram as tabelas que seguem; entendemos, porém, que a gestão privada, consagrada na lei n° 6/92 e nas políticas neoliberais dos Acordos de Bretton Woods, abre um precedente à possibilidade de exclusão por insuficiência material das classes mais desfavorecidas e encerra as chances de materialização bem sucedida da utopia ideológica do Homem Novo, pois o país fica exposto ao pluralismo sem antes se consolidar culturalmente como ocorreu com a China, que se fechou durante 40 anos para se consolidar económica, política e culturalmente para hoje afigurar-se uma espécie de “novo dominante económico e comercial mundial”.

<sup>51</sup> <https://knoema.com/atlas/Mozambique/topics/Education/Literacy/Adult-literacy-rate>

Tabela 6: Algumas inovações das Leis do SNE - Lei 4/83, Lei 6/92 e Lei 18/2018

Lei 4/83	Lei 6/92	Lei 18/2018
No número 1 do artigo 6, está postulado que a escolaridade obrigatória parte da 1ª à 7ª classe e informa que A criança deve ser matriculada a partir do ano que completa 7 anos de idade.	O número 1 do artigo 5 postula que a escolaridade obrigatória parte da 1ª à 7ª classe que inclui o primeiro ciclo (da 1ª à 5ª classe) e o segundo (da 6ª à 7ª classe) e informa que a criança deve ser matriculada a partir do ano em que completa 6 anos de idade.	O número 1 do artigo 7 refere que a escolaridade obrigatória parte da 1ª à 9ª classe e informa que a criança deve ser obrigatoriamente matriculada na 1ª classe, até 30 de Junho, no ano em que completa 6 anos de idade.
A alínea “e” do artigo 1 (princípios gerais), do capítulo 1, refere que a Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição	A alínea “b” do artigo 1 (princípios gerais), do capítulo 1, refere que o Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativa, empresariais, e privadas, no processo educativo.	A alínea “e” do artigo 3 (princípios gerais), da secção II, refere que a organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças;

Fonte: Adaptado pelo autor com base nas três leis.

### 5.2.5 O Homem Novo e o lugar da Cultura Local no sector da Educação

Começemos a abordagem sobre o Homem Novo recuperando parte da discussão acima para referir que, após o assassinato de Eduardo Mondlane, concretamente a partir de 1969, os revolucionários e o braço direito militar e da política marxista-leninista conquistaram a hegemonia no “trono” que dirigia o movimento e deram início à implementação de profundas mudanças na direcção do movimento – tendo culminado com a eleição do substituto de Eduardo Mondlane, que mais tarde veio a ser Samora Machel. Sobre o processo eleitoral que culminou com a ascensão de Machel para substituir o assassinado Mondlane, a elite com a ideologia marxista-leninista

chefiada por Marcelino dos Santos, Samora Machel e alguns intelectuais da frente, como são os casos de Sérgio Vieira, Óscar Monteiro e Jorge Rebelo, duvidavam da popularidade de Mondlane e temiam a promoção de Urias Simango à presidência da FRELIMO. Foi então que se improvisou algo, não previsto nos estatutos da FRELIMO, visando “entreter” Urias Simango (Cahen, 2010; Brito, 2019). Aliás, sobre as evidências do seu potencial e sua popularidade na Frente, Michel Cahen refere que

de 1962 a 1969 Uria Simango foi vice-presidente da Frelimo e geralmente apoiou, durante numerosas crises e lutas intestinas que marcaram o difícil início da luta armada, as posições do presidente Mondlane. Todavia, criticava-o fortemente pela sua falta de atenção aos problemas dos equilíbrios étnicos no seio da direcção, acerca de punições expeditivas aplicadas no seio da guerrilha e até mesmo de assassinatos nunca esclarecidos. Isso colocou-o progressivamente em oposição frontal ao grupo que ia tomar o poder, a saber uma aliança de “político-militares” mais ou menos marxistas à volta de Samora Machel, Marcelino dos Santos e outros quadros do Sul, e de jovens militares macondes formados nas missões católicas holandesas, que se tinham confrontado com os chairmen civis do seu grupo étnico. Aquando do segundo congresso da Frelimo, realizado em Niassa em 1968, Uria Simango candidatou-se à presidência; Eduardo Mondlane foi reeleito, mas apenas por dois votos, e unicamente por causa do boicote do congresso protagonizado pelo grupo dos chairmen macondes inquietos pela sua segurança. Na sequência do assassinato de Eduardo Mondlane por uma encomenda armadilhada da PIDE em Fevereiro de 1969, uma vasta caça às bruxas foi desencadeada contra todos aqueles que se opunham aos político-militares, e Uria Simango, acusado de ser “ambicioso” – ele tinha concorrido contra Mondlane –, foi a pouco e pouco envolvido em acusações de cumplicidade na morte deste último. Expulso da Frelimo em 1970 após ter publicado um documento denunciando os atropelos dos direitos humanos no seio da Frente, exilou-se então no Cairo, de onde tentou recriar uma organização anticolonialista, o Coremo (Comité Revolucionário de Moçambique). As raras actividades militares deste grupo, lançadas a partir da Zâmbia na província de Tete, foram perseguidas tanto pelos portugueses como pela Frelimo – depois pelos próprios zambianos, uma vez que a vitória da Frelimo foi certa (Cahen, 2010, pp. 198-199).

Não pretendemos esgotar a discussão sobre a legitimidade da ascensão de Samora Machel à liderança da Frente, tão pouco pôr em causa a “veia” socialista da FRELIMO, pois não é o que nos preocupa no estudo, mas lembremo-nos, conforme já anunciámos, que a lógica por trás da formação da FRELIMO em 1962 era *(i)* opor-se à opressão colonial e *(ii)* defender a independência nacional. No entanto, foi no auge da luta de libertação e da nova dinâmica política

internacional que a nova ideologia marxista-leninista, que ia além destes dois propósitos do movimento, foi gerada.

É de todo importante trazermos à ribalta que, com a nova dinâmica e reorganização interna, Urias Simango resigna a coordenação e militância da FRELIMO – referindo que a luta não é essencialmente ideológica ou de classe, senão de massas contra a dominação colonial portuguesa que impunha libertar e tornar o povo independente. Com a resignação de Simango, Samora Machel, membro do braço militar da Frente, ascendeu à presidência do movimento. É com o comando de Machel que as políticas com forte teor marxista-leninista são paulatinamente implementadas dentro da guerrilha e nas zonas libertadas, e tais políticas iam conquistando lugar com o surgimento de cooperativas (Cahen, 2010).

Façamos um pequeno parêntese sobre as Zonas Libertadas sem, no entanto, abandonarmos o nosso esclarecimento sobre o processo de concepção e adopção do marxismo-leninismo na FRELIMO. Convém-nos referir que a FRELIMO criou as Zonas Libertadas dentro do território moçambicano, no interior da província de Cabo Delgado e Niassa, no processo de luta. Fê-lo fora do controlo da administração portuguesa – o que pressupõe que a Frente funcionava como um “Estado dentro de outro Estado” com um sistema próprio de administração, apesar de não ter uma legislação internacionalmente reconhecida. Retomando, o marxismo-leninista da FRELIMO escalou o seu mais alto estágio após a independência, especificamente em 1977, com a emersão das políticas do desenvolvimento, que deram origem à concepção de “Aldeamento” (campo de reeducação) e posteriormente “Operação Produção” na primeira metade da década 80 (1983). Com isso, depreende-se que a organização das zonas libertadas culminou com o que foi designado por “novas tendências do desenvolvimento pós-independência” – na medida em que foi nas zonas libertadas que a FRELIMO ensaiou todas as estratégias políticas, económicas e sociais (Brito, 2019) incluindo as que vieram dar corpo ao Sistema Nacional de Educação a partir de 1983.

Conforme mencionámos acima, a redefinição do sistema educativo, em 1983, foi movida pelo principal objectivo de edificar o Homem Novo, o qual devia ser “nutrido” da sua Cultura, como consagra o nº 1 do artigo 4, do capítulo I, da Lei nº 4/83. Compulsada a lei, observamos na alínea “C” do artigo (princípios gerais), do capítulo I que

a Educação é o instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política de formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capazes de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução (Lei nº 4/83 de 23 de Março).

Conforme já anunciámos, a Educação, como fonte de emancipação e libertação, mostra-se vector de mudança e factor de desenvolvimento social de qualquer nação, como instrumento de conquista e de preservação cultural dos povos. Para o caso de Moçambique, as lideranças da Frente perspectivavam uma revolução que tinha por missão erguer um sistema socialista moderno.

Tal modernidade socialista, que estava imbuída de valores que visam apagar os vestígios da opressão colonial, conforme já referimos, assenta na ideia da edificação do Homem Novo. Sobre isso, Gonçalves (2009) observa que, para que as novas gerações não fossem negativamente influenciadas pelo “caos” urbano e o ethos (conjunto dos costumes e hábitos fundamentais), incluindo a característica “desordem” da designada sociedade “tradicional-feudal”, os líderes da FRELIMO escolheram a Educação para libertar culturalmente as massas. A Frente tomou a Educação, através da Escola, como o lugar capaz de materializar a tarefa da engenharia social (estabelecimento da “nova ordem social”) por poder congregar um significativo número de pessoas – atendendo também a que seria o espaço ideal para forjar os intelectuais (entenda-se orgânicos – como abordou Gramsci no capítulo 2).

Foi a partir das “Zonas Libertadas” que emergiu a concepção segundo a qual a Educação seria o instrumento de operacionalização dos ideais revolucionários da FRELIMO e isso explica-se na medida em que

a importância da educação para a efetivação do projeto de modernidade revolucionário e socialista da Frente fora defendida desde as “Zonas Libertadas”, com base na teoria das duas linhas. O reflexo dessa teoria, no campo educacional, traduziu-se na necessidade da luta contra o “velho”, expressão das ideias reacionárias, para se afirmar o “novo”, a encarnação do moderno e revolucionário. As ideias veiculam uma concepção de mundo de um indivíduo ou de um grupo, ambos inseridos em uma determinada forma de vida. Dentro de uma concepção de mundo também se fazem presentes os valores, as razões e os fins do viver – o ethos. Os valores são a alma do ethos, eles influenciam os costumes, os hábitos e refletem as razões e os fins do viver perseguidos pelo indivíduo ou grupo humano. A centralidade dos valores dentro do ethos pode ser depreendida das análises de Henssen (1967), para quem o sentido da vida humana está na realização dos valores. Levando em consideração que o ethos é co-extensivo à cultura, sendo também a sua alma viva, e que a educação é indissociável da cultura, quando o propósito de uma práxis educativa é a mudança do ethos de um indivíduo ou de um grupo, nesse propósito, é contra os valores que se luta, constituindo-se numa luta contra a cultura (Gonçalves, 2009, pp. 238-239).

É, no entanto, importante retermos que, na polarização “velho” e “novo”, o “velho” refere-se não somente aos valores difundidos pela opressão colonial, mas também a alguns valores designados pelos intelectuais da Frente por “tradicional-feudais”. Sublinhemos que os valores da

Educação “tradicional-feudal” e da colonial, como já anunciamos, foram alvo de crítica pelos intelectuais (orgânicos) da Frente. Isso pressupõe que a edificação do Homem Novo impunha combater culturalmente os valores de duas modalidades educativas.

Sobre o conteúdo de tais valores, Gonçalves (2009) refere que estes foram tidos por influências reaccionárias que se mostrariam nocivas à edificação do Homem Novo. Através da nova proposta educativa escolar revolucionária, tais valores retrógrados, que se traduziam no obscurantismo, na superstição, na alienação pela mentalidade burguesa colonial, no servilismo ao estrangeiro e nos hábitos, incluindo o modo de vestir da classe burguesa dos países imperialistas, deviam ser eliminados.

Façamos novamente um parêntese para nos referirmos a um aspecto interessante e útil à análise. Sobre o desiderato Homem Novo, Samora Machel e os seus intelectuais receberam duras críticas por pensarem a construção de uma nação (os primeiros pressupostos do Homem Novo) erradicando valores locais (matar os *dombas*<sup>52</sup> dos curandeiros) e sublimando alguns (não todos) valores com forte carga ocidental, como são os casos de (i) pentear o cabelo, (ii) meter a camisa por dentro das calças, *etc.*. Talvez sem se dar conta, fez, por algum tempo, apologia a algo que colidia com o que ele e os intelectuais da Frente abominavam (Mazula, 1995).

Se tivermos que fazer uma breve nota de observação sobre a lógica que orienta a edificação do Homem Novo, diremos que não identificamos, quer na literatura, quer no pragmatismo, evidências de inclusão cultural em Moçambique, na medida em que a questão do tribalismo pudesse merecer a atenção necessária para que a unidade nacional fosse muito além e não terminasse no discurso. Seria interessante se pudéssemos ter elementos bastantes que nos permitissem estabelecer uma relação feliz entre o estado de degradação das infra-estruturas físicas culturais (edifícios de cinema, teatro, artes cénicas performativas) do centro e norte do país deixadas pelos colonos e as do sul. Seria igualmente interessante compreendermos por que, num contexto de pluralismo cultural nacional e de unidade, as multiplicidades culturais não se fizeram sentir em igual intensidade na Companhia “Nacional” de Canto e Dança que se constituiu como principal vector cultural de venda imagética do país além-fronteiras. Na lógica dos objectivos das Aldeias Comunais também perguntaríamos o mesmo – qual foi a atitude de preocupação com a inclusão, por parte do Governo, face às desistências e abandonos das comunidades que se viram deixadas “ao deus dará” ainda que fosse pela “incapacidade” de compreensão de tais comunidades?

Na segunda proposta dos valores do Homem Novo, após severas críticas, Samora Machel recupera aspectos axiológicos sobre os valores da Cultura Local, evidenciados pela forma como os

---

<sup>52</sup> Casas com formato redondo, feitas à base de palha, usadas pelos médicos tradicionais para exercer as suas actividades espirituais

conteúdos educacionais formais passaram a ser alinhados – exibindo exemplos sobre Cultura Local e as questões da ancestralidade moçambicana – que tinham sido negados pela Educação colonial.

No entanto, embora inicialmente Samora Machel se tenha deixado influenciar pela carga axiológica ocidental na sua primeira proposta de criação do Homem Novo, mais tarde Machel mostrou a importância da Cultura na reconstrução do país, através da sua priorização na agenda curricular do processo educativo moçambicano. Para tal, o Estado devia promover o conhecimento e a difusão nacional e internacional da Cultura moçambicana, elemento da consolidação da unidade nacional e parte essencial da personalidade moçambicana. O discurso político continuou na valorização da Cultura, declarando-a como uma das dimensões fundamentais da luta revolucionária (Mazula, 1995).

Machel apregoou a Cultura como fonte da reconstrução do país dentro de uma ideologia socialista. Lembremos que Gramsci afirma que a Cultura é um conceito básico do socialismo, que deve ser organizada, como qualquer outro elemento, a partir da perspectiva socialista. Deve possuir sua própria institucionalidade, através de associações de Cultura que, ligadas ao movimento socialista enquanto um projecto de totalidade, constituem em si uma necessidade mais ampla para um projecto alternativo, neste caso a “educação”.

Conforme explicámos acima, Moçambique revolta-se contra o analfabetismo e passa a promover o desenvolvimento da Cultura e da personalidade nacional, visando reconstruir a identidade cultural fragilizada e ofuscada pelo poder político colonial.

Retomamos a Lei 4/83 para referirmos, de acordo com as discussões precedentes neste capítulo, que os programas e conteúdos a serem leccionados não deviam colidir com a linha ideológica da Frente, conforme postula a alínea “a” do artigo 3º, pois a linha que separava o Estado do partido era ténue. O “chavão” era implantar uma educação escolar imbuída de conteúdos cujos valores fossem africanos, porém não retrógrados e, para o efeito, a escola podia constituir-se uma instituição imprescindível à materialização da desejada moçambicanidade não segregacionista e elitista.

**Sobre os valores culturais na edificação do Homem Novo** - no processo histórico da produção epistemológica no mundo, os pensamentos foram sempre elaborados de acordo com a realidade contextual. Isso implica que, em função das dinâmicas na política, economia e Cultura, cada era favorece a emersão de paradigmas e teorias de vária ordem inerentes ao tempo. No caso particular de Moçambique, o contexto da opressão colonial, bem como o da luta de libertação nacional, sem descurar o da irradicação dos vestígios do colonialismo no pós-Independência, conforme já anunciámos, sob a égide de Samora Machel, propiciou a génese da edificação ideológica do Homem Novo entre a década de 1970 e a de 1980.

Entendamos, à luz do discurso de despedida ao povo tanzaniano, em Maio de 1975, o que significa o Homem Novo para Samora Machel. Trata-se de uma expressão polissémica que atravessa as bases que alicerçam a edificação do Estado e do Sistema Nacional de Educação. Na visão de Machel, o sentido pleno da Educação só podia ser materializado se tal proposta educativa fosse capaz de forjar um Homem Novo, propiciando a construção de uma sociedade cujas noções de “unidade” e “identidade” se cruzariam. Para Machel, em 1975, materializar o Homem Novo impunha um desafio que se podia resumir em três aspectos centrais: (i) libertar o povo da opressão colonial; (ii) organizar o Estado nacional; e (iii) organizar a Nação e a Sociedade moçambicanas (Basílio, 2011). Em termos de pensamento revolucionário, e de atitude, edificar o Homem Novo compreendia a renúncia de valores tidos por retrógrados (contraproducentes) e a absorção de “alguns” velhos e outros novos valores. Significaria a edificação axiológica de uma “moçambicanidade” que fosse livre da dominação estrangeira.

Esclarecemos, na discussão precedente, que os valores retrógrados que deviam ser resignados compreendiam os tradicionais (obscurantismo, superstição, *etc.*) e a educação alienatória impingida pela burguesia colonial (o espírito de subordinação, servilismo, mendicidade, mentalidade burguesa, *etc.*) e todos eles não deviam colidir com os princípios da sociedade socialista. Seria, portanto, a soma destes valores, incluindo todos outros úteis à nação socialista, a designada moçambicanidade, a qual se traduziria pela destruição do velho e pela criação do novo, como discute Karl Marx nos capítulos subsequentes.

Não nos parece que os pressupostos do Homem Novo, previamente definidos pela Frente, tenham sido imutáveis. Tomamos por base da inquietação, nesse aspecto, o facto de Mondlane ter sido uma figura de boas relações com América, atendendo a que a liderança de Machel ocupou o período de influência do Bloco de Leste, começando pela China e depois a União Soviética, no espaço geopolítico africano (Cahen, 1985, 1988). No entanto, a adesão da FRELIMO ao socialismo “tinha por objectivo criar uma sociedade baseada na propriedade colectiva e na distribuição equitativa da produção e, ao mesmo tempo, combater as relações de produção capitalistas fundadas na divisão de classes” (Basílio, 2011, p. 6)<sup>53</sup>, pois somente o socialismo permitiria estruturar a identidade e ajudaria a eliminar a negada divisão de classes sociais espreitada pelo capitalismo – na óptica defendida por Marx (vide mais à frente). Neste prisma – Machel negou o capitalismo, mas aceitou o mercado. Sucede, porém, que o projecto socialista da Frente falhou na materialização dos objectivos de um desenvolvimento equilibrado e ficaram evidentes as assimetrias em termos de desenvolvimento social, económico e educacional.

---

<sup>53</sup> Basílio, G. (2011). *Samora Machel: O princípio do Homem Novo e seus significados*. <http://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIW/1/article/view/173>

O possível fracasso da FRELIMO na materialização dos objectivos de um desenvolvimento equilibrado deveu-se às aporias de um sistema não tão bem estruturado e pensado. Se, por um lado, o Estado queria controlar a economia, visando promover uma distribuição equitativa da riqueza à sociedade, por outro, o capitalismo exibia sua pujança denunciando as fragilidades do comunismo. Entendamos, no entanto, que aderir ao mercado pressupunha aceitar a propriedade privada e o desabamento do socialismo, pois este teria que se abrir ao liberalismo económico e, conseqüentemente, aderir ao liberalismo. Com a decadência da URSS e a reunificação da Alemanha, em Novembro de 1989, dá-se o fim do Socialismo, levando à queda do protótipo Homem Novo (Idem, 2011).

É coerente aceitarmos que, com a ascensão do neoliberalismo, se ausentam as possibilidades para vingar o paradigma do Homem Novo, atendendo a que este foi concebido a partir de pressupostos que colidem com as características do neoliberalismo, tido por doutrina económica defensora da absoluta liberdade de mercado, restringindo a intervenção estatal na economia. Portanto, o paradigma Homem Novo, concebido a partir do Socialismo absorvido pela Frelimo, sofreu mutações e pressupostos distintos à medida que se edificava o Estado moçambicano.

**Relativamente aos pressupostos do “velho” da Educação “tradicional” e o “novo” do Homem Novo** - foi com base na Educação escolar que o governo da Frelimo projectou instituir novos valores educativos àqueles que, durante a opressão colonial, foram considerados indígenas (os povos bantu de Moçambique). No entanto, as características e os alicerces desse Homem Novo não são imunes ao questionamento. António Gonçalves cita o documento “Educação no Moçambique Novo”, publicado em 1971, após a I Conferência do Departamento de Educação da Frelimo, para referir que

contra o individualismo da sociedade “burguesa-colonial”, a educação do Homem Novo seria orientada pela coletividade como valor. Conforme é pontuado no documento em referência, fazia-se necessário educar o indivíduo para o benefício de toda a sociedade, educando para que o indivíduo colabore para os fins comuns (CEA, s/d, p.4). Tendo a coletividade como o horizonte e um dos valores fundamentais da nova sociedade, o Homem Novo também seria educado para a cooperação e o respeito pela dignidade do ser humano, independente da condição física e origem sócio-económica. O documento em referência sublinha que na nova sociedade o forte não deve oprimir o fraco, nem desprezar as deformidades, nem rir dos erros dos outros (CEA, s/d p.5). O respeito à dignidade do Ser humano foi proposto como a marca da relação entre os professores e os alunos. Aos primeiros, era-lhes pedido para não fazerem o uso de sua autoridade para envergonhar ou embaraçar os estudantes, porque a vergonha foi o instrumento do colonizador (Gonçalves, 2009, p. 254).

Observamos, no entanto, que esta iniciativa educativa tinha em conta o predomínio da iliteracia no seio dos povos bantu em Moçambique, e a instrução que tornava o indivíduo mais esclarecido constituía uma janela de acesso à “civilização” e “superioridade”. Nesse prisma, fazia parte dos novos valores do Homem Novo edificar nos filhos mais esclarecidos a ideia de não desprezo pelos pais menos esclarecidos que apresentavam muito baixa literacia. Há antítese nessa concepção dos pressupostos do Homem Novo que, ao mesmo tempo que se esmera na eliminação do “velho”, mantém o mesmo “velho” na concepção do “novo” e, sobre isso, concordaremos com Gonçalves (2009) ao referir que

O discurso dos intelectuais da Frente que afirma a necessidade do respeito aos pais pouco escolarizados, se comparado com as justificativas da destruição da educação tradicional, encerra algumas contradições. Os arautos da modernidade socialista “acusaram” as gerações passadas de possuírem ideais retrógradas, transmitidas oralmente de geração em geração. As gerações mais velhas não possuíam, portanto, o domínio dos códigos ocidentais, permanecendo no “analfabetismo”. Muitos pais dos estudantes encontravam-se dentro desse grupo populacional que não teve acesso à escola, vivendo na oralidade, tendo a tradição como história e memória. Seria possível ao Homem Novo conciliar, por um lado, a não escuta às gerações passadas com ideias retrógradas e, por outro, respeitar os pais pouco escolarizados? O dilema do Homem Novo parece ter ficado evidente com o proceder dos jovens cidadãos que foram às áreas rurais divulgar o marxismo-leninismo da Frente e a própria Frente. Conforme explicita Geffray (1991), aqueles jovens “marxistas” humilharam e ridicularizaram as ditas autoridades tradicionais em nome da modernidade revolucionária. Por terem humilhado essas autoridades, é pertinente questionar: se o outro era um valor a ser levado em consideração, independente da sua condição e origem socio-económica, o progenitor do outro, na pessoa do ancião, não era digno de respeito? E o que levava os alunos da Fonte-Boa a ridicularizarem as manifestações culturais conhecidas por Nhao e também os promotores e aderentes a essas tais manifestações” (Gonçalves, 2009, p. 255).

Referimos anteriormente que Machel e os seus intelectuais incorporaram, na sua primeira proposta do Homem Novo, valores que colidiam com o que se pretendia combater. O combate ao elitismo e ao individualismo faziam parte dos novos valores a serem veiculados na Educação; todavia, a literacia centrada na eliminação dos vestígios dos aspectos tradicionais da ancestralidade constituía, por si só, a promoção do elitismo e não só. Se a nova Educação, que devia estar ao serviço do povo, supostamente socializava o indivíduo e o tornava “inapto” a explorar e oprimir o outro, então é racional aceitarmos a ideia de ser a Educação tradicional que proporcionava tais valores, conforme nos referimos a Eduardo Mondlane quando afirmou que os colonialistas no geral desrespeitaram e ignoraram a Cultura e Educação africana tradicional, impondo o seu próprio

sistema de Educação que se mostrava completamente alheio ao contexto axiológico africano – o que paulatinamente foi afastando os nativos das suas ancestralidades para que se adaptassem à sociedade colonial. Entre os objectivos estava a necessidade de o próprio africano adquirir desprezo pelos seus próprios ancestrais e todo o seu passado. Para a materialização desse desiderato educativo colonial português, o colono definiu duas metas: (i) instruir um futuro intermediário entre o Estado colonial e as massas e (ii) impingir uma cultura de servilismo no africano educado (Mondlane, 1975).

Na edificação do Homem Novo, os intelectuais da Frelimo propuseram o trabalho manual como valores para a eliminação do complexo de superioridade e do elitismo. Fazemos uma nota de observação – enquanto na era da opressão colonial o trabalho manual colectivo tinha um significado de humilhação, nas Zonas Libertadas era sinónimo de mudança de mentalidade, embora em algumas circunstâncias, como são os casos dos campos de reeducação, fossem enviados para fins punitivos os socialmente “indesejáveis” e politicamente “sujos”. “Após a independência do país, o trabalho na “machamba” da escola, em algumas ocasiões, era usado como forma de punição exemplar para os alunos considerados indisciplinados” (Gonçalves, 2009, p. 259), sem observar a necessidade de transformação do indivíduo por via do trabalho. Sobre a mudança de mentalidade através do trabalho, vale a pena mencionarmos Karl Marx que, mais adiante, aborda a questão da Educação por via da *praxi* – no sentido de negação ao modelo educativo que perpetua o capitalismo e edifica valores que não promovem a desigualdade de classes.

A emancipação da mulher, iniciada nas Zonas Libertadas, em oposição à sua subjugação, também compreendia os valores do Homem Novo. Na visão dos intelectuais, ao contrário da educação religiosa católica da era colonial, o Homem Novo não seria produto da fé, mas da sociedade. A educação escolar, ao invés de se ater à formação e socialização, ateu-se à doutrinação, na medida em que a Educação política dava prerrogativa ao estudo da história da FRELIMO, enquanto Frente e não partido, visando integrar a criança através dos heróis no espaço social e político do país, com o objectivo de levar os alunos a aderirem a um sistema político e à classe no poder e distanciar-se da religião como condição de admissão à FRELIMO partido. O impedimento à maioria para a frequência da igreja representava a insubordinação à ordem política vigente que minava as possibilidades de aderência ao partido outrora socialista (Gonçalves, 2009).

Na visão crítica de António Gonçalves à postura da FRELIMO face ao impedimento da maioria para aderir à religião, o autor refere que

a religião, em todas as tradições culturais, é uma das expressões privilegiadas do ethos e, assim, portadora do saber ético. O “combate” contra a religião, tanto a tradicional quanto

a de matriz ocidental, era um combate contra o ethos veiculado nessas religiões. Nessa luta, a Frente destituía as referências metafísico-religiosas ocidentais e as ancestrais-tradicionais que orientavam o agir dos povos banthu de Moçambique, para instituir novas referências que fundamentassem os valores por ela propostos. Tais referências eram a própria Frente e a “ideologia” científica do proletariado – “marixsmo-leninismo”. Com base nessas referências, a educação escolar deveria formar o Homem Novo, o construtor do socialismo e de uma sociedade livre de exploração do Homem pelo Homem. A que resultados chegou, no plano simbólico, a modernidade socialista moçambicana nessa luta contra as duas expressões culturais do ethos: a religião e a sabedoria de vida? É mais um questionamento que levamos” (Gonçalves, 2009, p. 267).

Esta colocação de António Gonçalves, embora se transpareça como um questionamento sobre quais os resultados quando se empreende uma luta contra o ethos que tem na religião a sua mais alta expressão cultural, a subentendemos por “advocacia” ao não combate contra a religião, tanto a tradicional quanto a de matriz ocidental, é problematizável, na medida em que a igreja também se afigura um aparelho de hegemonia que visa edificar e implantar o “senso comum” alienatório aos indivíduos, como discute António Gramsci.

Portanto, embora tenha havido a desvalorização da Cultura moçambicana pela administração colonial portuguesa, através do seu sistema educativo que excluía as questões axiológicas dos nativos em Moçambique, houve no pós-Independência, na primeira metade da década de 1980, a preocupação em o sector da Educação inserir os valores culturais locais nos seus conteúdos programáticos. Por essa via, sem descurarmos todas as aporias que identificámos e referimos, pretendia-se desenvolver uma Educação que materializasse o projecto de formação da identidade nacional, ou seja, a ideia da formação do “Homem Novo”.

Sinteticamente, como resultado da discussão sobre os processos educativos em Moçambique, absorvemos que, para além de a Educação colonial portuguesa decretar uma suspensão dos valores culturais e sociais dos nativos moçambicanos, tinha por objectivo alienar tais povos colonizados sob ponto de vista ideológico e axiológico. Tencionava mantê-los subalternizados de forma contínua, salvaguardando a sua utilidade a fins de interesse dos portugueses, como são os casos de actividade laborais que ocorriam com base na exploração capitalista burguesa. O sistema de ensino formal, que se centrava na língua portuguesa (estranha aos Moçambicanos) prejudicou as crianças nativas e beneficiou as crianças portuguesas que já estavam familiarizadas com tal língua.

O cristianismo ocidentalizado dos missionários proposto como evangelização a Moçambique, tinha por finalidade nociva erradicar a cultura local – na medida em que o documento (Bíblia) usado para ministrar tais valores “sagrados” colidiam com a ecologia de

saberes moçambicanos. No entanto, a Educação missionária suíça não era emancipatória como se podia supor.

Inferimos que no pós-independência, especificamente na primeira metade da década 80, o sector da Educação preocupou-se com a inserção de Valores Culturais Locais nos seus programas educativos formais. Preocupou-se igualmente em edificar uma agenda e pensamento colectivo através da formação do “Homem Novo”, com forte carga identitária nacional.

Concluimos que a migração do socialismo ao neoliberalismo pela FRELIMO afastou as hipóteses de se erguer o Homem Novo porque Moçambique trocou o conceito de estado, de modo a entrar em harmonia com os Bretton Woods, para um outro onde já não cabiam os pressupostos do Homem Novo. Abriu-se a uma era pluralista, possibilitando que a Televisão viesse prosperar como abordaremos no capítulo (Televisão em Moçambique) que segue.

## CAPÍTULO 6

### A TELEVISÃO EM MOÇAMBIQUE

#### APRESENTAÇÃO DE DADOS

##### 6.1 Televisão em Moçambique

Desde a sua implantação ao actual estágio, a Televisão configura-se como uma das maiores fontes de informação da indústria mediática, apresentando um mercado consumidor demasiado amplo, sem descurar que o entretenimento, enquanto um dos seus produtos, tem levado a Televisão a experimentar um franco crescimento, atendendo às metamorfoses da grelha de programação<sup>54</sup>.

A produção televisiva moçambicana insere-se numa dinâmica de preocupação pela conquista gradual de audiência massiva, através de conteúdos que atijam interesse da colectividade. Constata-se que a Televisão em Moçambique dispõe da multiplicidade de oferta, da qual constam conteúdos *Enlatados* que exalam a axiologia de outros povos, como são os casos das novelas brasileiras, mexicanas e turcas, justificada pela dependência produtiva, no campo da comunicação social, que anunciámos nos capítulos precedentes. Esta dependência faz-se sentir à medida que a produção e difusão de conteúdos televisivos contam com a ajuda de entidades internacionais (Miguel, 2013). Face à possibilidade de influência dos produtos *Enlatados* no espaço mediático, conforme abordámos nos capítulos precedentes deste estudo, no caso do sector televisivo surge a necessidade de conhecer o lugar dos valores culturais moçambicanos na grelha da programação da Televisão.

No presente capítulo propomo-nos a apresentar os dados inerentes ao lugar do *Agenda Setting* na Televisão Moçambicana, a partir da compreensão sobre a cadeia de valor da produção de conteúdos do mercado televisivo nacional e da relação entre a fonte de financiamento e a definição do estatuto editorial e da grelha de programação. São apresentados os dados referentes a três emissoras televisivas, designadamente TV Miramar, STV e TVM. No entanto, é importante esclarecer a génese televisiva moçambicana.

##### 6.1.1 Génese

Compreender a origem da Televisão no Moçambique Independente implica narrar os factos tomando por base o contexto dos Media no Moçambique Independente e “singular”,

---

<sup>54</sup> JORNAL DO COMERCIO. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/conteudo/2017/05/economia/564106-tv-aberta-e-internet-sao-principal-fonte-de-informacao-de-quem-mora-sozinho-diz-pesquisa.html>. acesso aos 16 de Janeiro de 2021, às 12h15

passando pela génese da Televisão Experimental (TVE) à E.P.; todavia, a história da Televisão moçambicana confunde-se com a da Televisão de Moçambique (TVM).

Começemos por referir que o cenário da Imprensa no Moçambique independente teve o seu ressurgimento fortemente marcado, por um lado, pela aprovação da Constituição da República Popular de Moçambique (CRPM), a 20 de Junho de 1975, na praia do Tofo, tendo entrado em vigor aos 25 dias do mesmo mês. No mesmo ano, na primeira sessão, foi criado o Ministério da Informação. Por outro lado, pela decisão da Frelimo assumir o controlo total dos *Media*, após queda do colonialismo em 1975. “Este controlo, não só objectivava defender interesses da República recém-constituída, também visava facilitar a propagação de ideais do regime e, por essa via, consolidar a unidade nacional” (Chichava, 2010, p. 127)<sup>55</sup>. Para além dos três (3) “D” (Descolonizar; Democratizar e Desenvolver), Machel define quatro (4) pilares (informar, educar, mobilizar e organizar a população) sobre os quais a Imprensa se devia guiar (*idem*, 2010). A decisão de controlar a Imprensa foi alicerçada pela adesão da Frelimo à ideologia socialista (Marxismo e Leninismo), tendo vincado a ideia de lutar contra o capitalismo, o imperialismo e construir o Homem Novo, conforme já anunciámos.

A missão de dirigir a instituição que superintendia a gestão da Imprensa foi, primeiramente, atribuída a Jorge Rebelo, que ocupou o cargo de Ministro da Informação. Refira-se que o Ministério da Informação tinha por principais acções: (i) orientar a acção de todos os órgãos de informação e comunicação; (ii) promover a formação de profissionais de informação e regulamentar o exercício de sua actividade; (iii) organizar e controlar a difusão de notícias e publicações para o exterior; (iv) coordenar, centralizar e difundir a informação do Governo e estruturas governamentais; (v) controlar e orientar a actividade editorial e definir a respectiva política de importação e exportação; (vi) controlar e orientar a acção de publicidade, promoção e propaganda de todos os níveis (Muatiacale, 2007).

Em 1977, Rebelo teve a missão de “criar condições para a realização de um seminário nacional de todos órgãos de informação” (Tempo, 1977, p. 49)<sup>56</sup>, com vista a traçar os principais objectivos, as políticas que iriam orientar a Imprensa em Moçambique, bem como definir a estrutura e os quadros que deviam trabalhar nos órgãos de informação. O Artigo 3 da Constituição da República Popular de Moçambique (CRPM) de 1975 apregoa que a “República Popular de Moçambique (RPM) é orientada pela linha política defendida pela FRELIMO, que é a força dirigente do Estado e da sociedade”<sup>57</sup>. Em 1977, há uma orientação do Presidente Samora

---

<sup>55</sup> CHICHAVA, Sérgio e POHLMANN, Jonas. *Uma Breve Análise da Imprensa Moçambicana: Desafios para Moçambique*. 2010

<sup>56</sup> Revista TEMPO, Edição nº 259, 1977

<sup>57</sup> Constituição da República Popular de Moçambique de 1975 (primeira Constituição de Moçambique independente)

Machel (directiva) para a criação do Sindicato Nacional dos Jornalistas (SNJ), baseado no Artigo 3 da CRPM de 1975.

No entanto, quatro anos após a proclamação da independência nacional, concretamente em 1979, na vigência do regime socialista cujas empresas eram estatais com uma gestão centralizada, a Televisão moçambicana emergiu através de uma iniciativa promovida por uma empresa italiana, aquando da exposição na Feira Internacional de Maputo. Inicialmente, o projecto era experimental (TVE) e funcionou nesses moldes entre 1980 a 1989, fase em que se designou Televisão de Moçambique (TVM), tendo ficado subordinada ao Ministério de Informação por se tratar de um órgão de comunicação social do Estado (Nhacumba, 2011).

O projecto partiu de uma pequena emissão experimental feita pelos italianos, cujo sinal emitido cobria apenas a cidade de Maputo; só mais tarde, a rede de recepção foi ampliada para outras capitais provinciais. “Tudo começou quando uma empresa italiana expôs, na referida feira, equipamento de captação e transmissão de imagens e som” (Muatiacale, 2007, p. 15). Atendendo a que, após o término da Feira, houve um excelente e significativo retorno por parte dos telespectadores que se mostraram favoráveis à continuidade da emissão do sinal, o Presidente Samora Machel recomendou a realização de um estudo sobre a Televisão. Foi nesse âmbito que se concebeu um projecto para adquirir equipamento e formar técnicos que viriam materializar a TVM. Foi no contexto da formação dos quadros da Televisão que foram produzidas pequenas reportagens para, apenas aos sábados, se fazer uma emissão que serviu, também, como prova prática da formação (Nhacumba, 2011).

Refiramos que a Televisão moçambicana, embora tenha a sua génese no Pós-Independência, surge num contexto de monopólio, pois não havia pluralismo nos Media. A Televisão era alimentada por uma fraca produção de material local e servia-se de *Enlatados*. A produção de material local constituiu um meio de grande impacto que o Governo moçambicano encontrou para disseminar as suas mensagens e actividades políticas pelos cidadãos e, para o efeito, foram necessários 400 a 500 televisores espalhados pelos locais públicos (Grupo Dinamizadores, hospitais e quartéis). Os avanços registados permitiram que as emissões passassem a ser também às quartas-feiras (Muatiacale, 2007).

Sobre as dificuldades técnicas e materiais no processo de implantação da Televisão em Moçambique, Luis Cabaço refere, em Nhacumba (2011), que

a primeira fase foi conturbada para os profissionais da televisão, que ainda estavam em formação, uma vez que as exigências multiplicaram-se por todo lado. No início dos anos oitenta criou-se, como corolário de todo este dinamismo, a Televisão Experimental, com grandes dificuldades de ordem material e humanos. (...). Mas já se lançavam as

bases para que a TVE viesse a ser escola de produção e realização televisiva no país. Embora reconhecendo a fragilidade deste novo meio de comunicação, o entusiasmo foi tão grande para os membros do Governo que até as sessões não começavam sem a presença da TVE. (...) a Televisão de Moçambique nasce num período em que o país estava mergulhado numa guerra civil, esta foi também uma das razões da sua criação. Passou a ser um instrumento importante para o Governo no processo de propaganda. A ideia principal da criação estava ligada a dois conceitos: política de promoção do Governo e política da unidade nacional. Esta fase ainda contava com três emissões semanais. As notícias e reportagens nacionais produzidas serviam para alimentar a emissão durante a semana. O grande salto deu-se em 1991 quando deixou de ser Televisão Experimental e passou a ser designada Televisão de Moçambique, onde as emissões passaram a ser diárias. E foi nesta década que foram criadas as Delegações da Beira, Nampula e Niassa. Em 1994, a Televisão de Moçambique deixa de estar sob jurisdição do Ministério da Informação e é transformada em empresa pública, passando a ser designada Televisão de Moçambique - Empresa Pública, TVM-E.P., com vista a prestar serviço público de televisão. Foi desta forma que passou a assumir um papel preponderante na sociedade moçambicana, como Órgão de comunicação Social, onde tem como objectivos principais: informar, educar, formação da sociedade e entretenimento (Nhacumba, 2011, p. 49).

Portanto, o Decreto-Lei n.º 16/75, de 2 de Outubro, procedeu à nacionalização dos órgãos de produção e emissão radiofónica então existentes em Moçambique e criou, como organismo do Estado, a Rádio Moçambique, que foi transformada em Empresa Pública pelo Decreto n.º 18/94, de 16 de Junho. É através do Decreto<sup>58</sup> n.º 19/94, de 16 de Junho, que se cria a Televisão de Moçambique, E. P. - TVM e se aprovam os respectivos estatutos. O artigo 11 da Lei n.º 18/91, de 10 de Agosto, Lei de Imprensa, anuncia que “constituem o sector público da imprensa a radiodifusão nacional, a televisão nacional, a agência noticiosa nacional e as demais empresas e instituições criadas para servir o interesse público neste domínio”.

A inserção e os propósitos, bem como o estatuto da televisão pública, são regulados pela referida Lei de Imprensa que, entre outros, estabelece a liberdade de Imprensa, a liberdade de expressão e de criação dos jornalistas, o acesso às fontes de informação, a protecção da independência e do sigilo profissional e o direito de criar jornais e outras publicações.

A TVM, como Empresa Pública, guia-se no âmbito da sua actividade pelos princípios consagrados por esse dispositivo legal. No seu Estatuto Editorial, a TVM prioriza na sua programação: (i) matérias de produção nacional; (ii) privilegia temas de educação formal ou informal, particularmente de crianças e jovens; (iii) dedica um espaço central à divulgação das

---

<sup>58</sup> <https://gazettes.africa/archive/mz/1994/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-3-dated-1994-06-16-no-24.pdf>

diversas manifestações culturais do país tais como música; dança; teatro e arte; (iv) valoriza as línguas moçambicanas como meio fundamental de comunicação para a grande maioria dos cidadãos; e (v) contribui para o seu uso e desenvolvimento, assim como trata qualquer assunto de interesse público independentemente de quaisquer assuntos comerciais.

Esta emissora tem carácter generalista e orienta-se para atender às variadas demandas da sociedade, e expande-se na lógica de garantir o acesso à Televisão por parte da maioria dos cidadãos. Isso pressupõe que a produção e difusão da programação da Televisão de Moçambique não estão apenas centradas na capital moçambicana: actualmente, a TVM cobre todas as capitais provinciais e localidades, bem como alguns locais mais recônditos. Neste âmbito, conforme o respectivo estatuto, o canal prevê a produção de mais programas em línguas nacionais bem como o aumento das horas de emissão para 24h diárias. Diferentemente das emissoras de carácter comercial, as fontes de financiamento da TVM provém do orçamento geral do estado e de actividades comerciais como a publicidade<sup>59</sup>.

Da grelha da programação da TVM, constata-se uma preocupação em dar visibilidade à realidade moçambicana através de programas cujo conteúdo aborda questões que traduzem o quotidiano moçambicano, como são os casos dos programas “Ver Moçambique”, “Canal Zero”, “Pela Lei e Ordem”, *etc.*

### **6.1.2 Das características do monopólio ao pluralismo da Televisão em Moçambique**

A produção televisiva moçambicana insere-se numa dinâmica de preocupação pela conquista gradual.

A produção televisiva moçambicana insere-se numa dinâmica de preocupação pela conquista gradual de audiência massiva, através de conteúdos que interessam à colectividade. Constata-se que a Televisão em Moçambique dispõe da multiplicidade de oferta, dentre ela conteúdos *Enlatados* que exalam a axiologia de outros povos, como são os casos das novelas diárias da Globo e da Rede Record, longas metragens norte-americanas, programas de entretenimento diverso do Brasil, Portugal e outros quadrantes, documentários americanos e europeus, *etc.*, justificada pela dependência que se faz sentir no campo da comunicação social, à medida em que a produção e difusão de conteúdos televisivos contam com a ajuda de entidades internacionais (Miguel, 2013). Face à (im)possibilidade de influência dos produtos *Enlatados* no espaço mediático (discussão que será recuperada posteriormente), no caso do sector televisivo, surge a necessidade de conhecer o lugar dos valores culturais moçambicanos (moçaxiologia) na

---

<sup>59</sup> TELEVISAO DE MOÇAMBIQUE. Estatuto disponível em <https://ent.tvm.co.mz/index.php/sobre-a-tvm> Acesso à 05 de Janeiro de 2021, as 23:57

grelha da programação da Televisão. A materialização desse objectivo passa, necessariamente, pelo estudo aprofundado da sua génese.

As políticas de comunicação, nesta fase, estavam alicerçadas na ordem ideológica vigente assente numa era cujo pluralismo mediático, político e económico era ausente. Orientavam-se para o controlo de qualquer tipo de influência burguesa, visto que o escopo do governo da época se voltava para a transmissão de valores socialistas à população, sob a contingência de formar um novo perfil de cidadão moçambicano (o Homem Novo) através do espaço mediático, considerando que a Imprensa já tinha legitimidade de informar, educar, mobilizar e organizar a sociedade. A formação do Homem Novo através da comunicação social, conforme já referimos, deu-se com base na produção de material local que constituiu o meio de maior impacto que o Governo moçambicano encontrou para disseminar as suas mensagens e actividades políticas nos cidadãos e, para o efeito, foram necessários 400 a 500 televisores espalhados pelos locais públicos.

Sublinhe-se que, depois da independência, o novo governo direccionou os seus objectivos para a construção de um Moçambique alicerçado na ideologia marxista-leninista a partir da centralização do poder. Através desta prática, a Frelimo visava eliminar o tribalismo e, em sua substituição, trazer a unidade nacional e a construção do “Homem Novo” (Muatiacale, 2007). Para materializar este objectivo, a Frelimo socorreu-se estrategicamente da Imprensa para propagar tais ideais nacionalistas, numa era cujo pluralismo mediático era completamente ausente.

A decisão de a Frelimo passar a controlar a Imprensa e, por via dela, difundir ideologias político-partidárias, teve pouca dura. Moçambique mudou a concepção de Estado, pelo que a organização social também tinha que mudar. A Constituição de 1990, criada no âmbito do abandono do socialismo e adesão ao neoliberalismo, deu origem à já anunciada Lei de Imprensa, a qual veio abrir um precedente no pluralismo mediático. A par disso, parte significativa da classe de profissionais de comunicação social, asfixiada pelo monopólio, iniciou uma “luta” em prol da liberdade da Imprensa (Langa, 2014). Estes viam premência em deixar de ser meros reprodutores de discursos e implementadores de orientações vindas do partido único, segundo apregoava o discurso de Machel.

Portanto, foi o abandono ao socialismo e adesão ao liberalismo, centrado nas exigências das políticas neoliberais das instituições de Bretton Woods (economia de mercado e descentralização), sem descurar as contestações dos comunicadores ao monopartidarismo que marcou negativamente a Imprensa moçambicana, desacreditada por publicar apenas o que era do interesse do Governo, que findou o monopólio mediático – atendendo a que Moçambique aderiu ao Banco Mundial em 1984 e em 1987 introduziu a reforma económica, e em 1990 a reforma política.

A era pluralista mediática é marcada pela extinção do Ministério da Informação e, em sua substituição, pela criação do Gabinete de Informação (Gabinfo), subordinado ao Gabinete do Primeiro Ministro. Essa mudança foi ditada pela necessidade de atender às reformas impostas pelas instituições de Bretton Woods – com impactos significativos sobre o pluralismo e independência mediática. Refira-se que ao Gabinfo cabe: (i) facilitar a articulação entre o Governo e os meios de comunicação social; promover, em articulação com os porta-vozes dos ministérios, a divulgação pública das actividades oficiais; (ii) facilitar o acesso dos órgãos de comunicação social e do público em geral à informação sobre as actividades governamentais; (iii) propor iniciativas de apoio do Governo aos órgãos de comunicação do sector público, privado e cooperativo; (iv) exercer a tutela do Estado sobre as instituições estatais e órgãos de comunicação do sector público nos termos da Lei da Imprensa (Muatiacale, 2007).

Com a chegada da Lei de Imprensa em Moçambique, em 1991, que previa a possibilidade de emergência de órgãos de Media privados e independentes, o país assistiu a um “boom” de empresas de comunicação, entre jornais, rádios e televisões.

Sobre a origem da primeira emissora moçambicana de Televisão privada, Muatiacale (2007) refere que

em 1993, foi estabelecida na cidade de Maputo a emissora privada RTK - Rádio e Televisão Klink. Foi o primeiro veículo de propriedade privada pertencente a um único indivíduo, o engenheiro Carlos Klint, ex-membro da Frelimo. A emissora teve uma experiência inovadora, pois transmitia o noticiário em duas línguas - Português e Tsonga (língua local de Maputo). Isso permitia ao público não alfabetizado em português entender as notícias. A RTK foi à falência por falta de fundos, depois da morte de seu proprietário (Muatiacale, 2007, p. 18).

Embora a Rádio e Televisão Klink (RTK), estabelecida em Maputo em 1993, dois anos após a entrada em vigor da lei de Imprensa, propriedade do Engenheiro Carlos Klint, fosse a primeira emissora televisiva a dar corpo ao pluralismo televisivo em Moçambique, não tendo sido resiliente ao mercado e, por via disso, falido, entre outros aspectos aqui não mencionados, outras emissoras, como são os casos da TV Miramar e STV, estavam nos últimos momentos da “forja”. A RTK, na sua génese, pelo privilégio de ter sido a primeira emissora sob gestão privada, vislumbrava uma força mediática capaz de fazer face à TVM, na medida em que, logo no início, transmitia para Maputo e Quelimane. Parte significativa dos seus programas eram filmes e vídeo cliques pirateados, com excepção do Telejornal e de alguns programas infantis produzidos pela RTK. A crise financeira, agudizada ao longo do tempo, forçou a emissora a relegar parte do seu tempo de antena à Igreja Universal do Reino de Deus. Com a morte do engenheiro e proprietário

Carlos Klint, e com o grave cenário caracterizados por técnicos sem formação de especialidade, a emissora RTK experimentou um declínio que resvalou para o seu fim (Miguel, 2013).

Sobre a RTP – África, a segunda emissora televisiva Moçambicana, não tivemos acesso à resolução que a cria, mas, como observa Miguel (2013), foi estabelecida cinco anos após a criação da RTK, concretamente em 1997, através de um acordo firmado entre os governos moçambicano e português, e começou a operar um ano depois, no dia 7 de Janeiro de 1998. A RTP – África iniciou com as suas actividades em todas as delegações dos países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). As emissões, recebidas por via satélite, contam com retransmissão hertziana terrestre em todos os países referidos e distribuído nas redes de cabo em Portugal. A sustentabilidade da emissora advém da verba proveniente do orçamento do Estado português. A RTP – África não insere locais na sua grelha maioritariamente produzida a partir de Lisboa e transmitida em simultâneo. É a mesma programação, com realce para as notícias do dia e os programas produzidos em e para África, exceptuando alguns produtos extraídos da RTP.

A terceira emissora de Televisão privada em Moçambique, TV Miramar, através da Resolução<sup>60</sup> n.º 34/98, de 21 de Julho de 1998, surge como resultado do momento em que a abertura legal permitiu a formação, no país, do mercado dos *Media*. Em termos contextuais, a Televisão Miramar começou a operar em 1998. Trata-se de uma operadora privada de carácter generalista, associada ao grupo Record do Brasil. Constata-se na grelha de programação da Miramar<sup>61</sup> que parte significativa desta transmite conteúdos produzidos no Brasil e sobre o povo e Cultura brasileira e não só, através da retransmissão de programas *Enlatados* de outros quadrantes da América – o que pressupõe que a Record brasileira também importa conteúdos para alimentar a própria emissora.

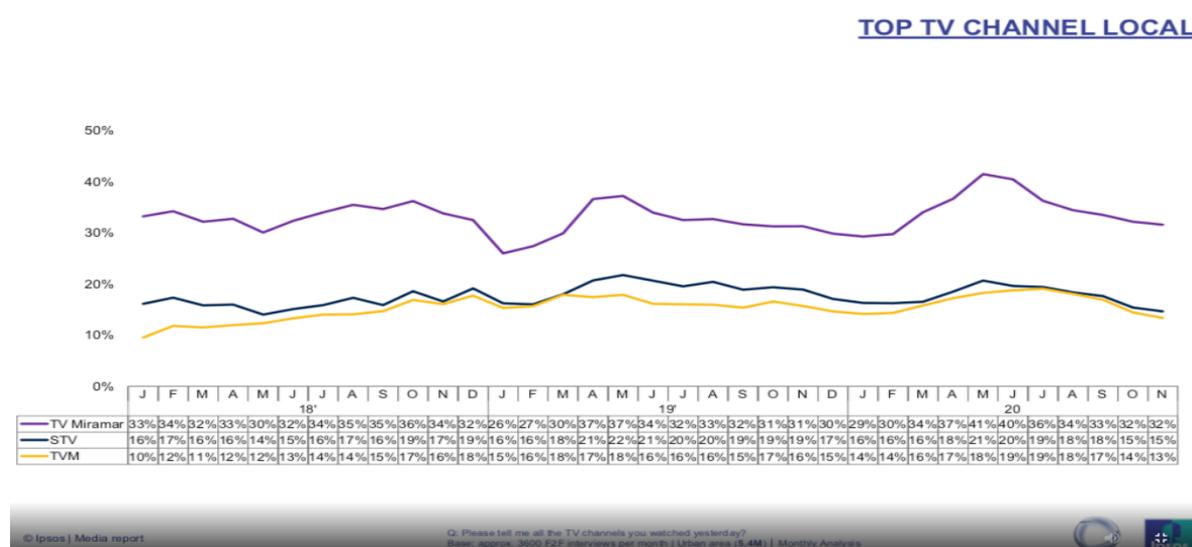
A Miramar emite parcialmente conteúdos provenientes da rede Record e uma parte de produção nacional com mescla de adaptações aos cenários e aos apresentadores locais. Considerando a sua orientação mercadológica, Miguel (2013) explica sobre a racionalização das operadoras privadas, referindo que a emissão de programas importados constitui uma estratégia fulcral para a redução de custos. Em termos de cobertura, o sinal da Televisão Miramar pode ser captado em todo o país via satélite em sinal aberto e fechado, apresentando-se como o de maior audiência conforme evidencia o gráfico a seguir.

---

<sup>60</sup> <https://gazettes.africa/archive/mz/1998/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-3-dated-1998-07-21-no-26.pdf>

<sup>61</sup> TELEVISÃO MIRAMAR, disponível em <https://miramar.co.mz/programas/> Acesso aos 06 de Janeiro de 2021 às 20:44

Gráfico 1: Canal de TV local de topo



Fonte: IPSOSO Media Report 2020

À semelhança das outras, surgiu a quarta emissora televisiva privada, a STV. Está sob a égide da Sociedade Independente de Comunicação (SOICO), o maior grupo privado de *media* em Moçambique<sup>62</sup> que integra a STV, uma emissora de carácter comercial, inserida no contexto pluralista mediático. A STV foi criada a 25 de Outubro de 2002, através da Resolução<sup>63</sup> n.º 59/2002, de 9 de Julho de 2002, e transmite em parceria com a Rede Globo. A programação desta emissora dá maior ênfase aos programas de carácter informativo com debates de carácter político, económico e social. Os programas musicais e de entretenimento ostentam de igual forma uma posição privilegiada na grelha da programação deste canal<sup>64</sup>. A nível dos programas importados, a predominância é de telenovelas e eventos desportivos. Ainda assim, apesar da sua entrada tardia no mercado moçambicano, a STV tem uma produção nacional maior do que a Miramar (Miguel, 2013).

Embora a Resolução 55/2008, de 30 de Dezembro de 2008, crie a TV Maná na cidade de Nampula, foi em 2005 que a emissora foi licenciada pelo GABINFO. Pertencente ao grupo Rede Maná, da Igreja Maná, a TV Maná Moçambique emitiu o sinal experimental em Julho de 2006, transmitindo via satélite (banda KU) para 40 países. Na perspectiva institucional, a emissora alicerça-se na difusão de conteúdos morais, visando edificar uma sociedade coesa e centrada a figura divina. O conteúdo da grelha assenta sobre filmes de natureza bíblica. Emite desenhos animados para crianças; sétima arte voltada à juventude; notícias do mundo de língua portuguesa e

<sup>62</sup> SOICO, disponível em <https://soico.sapo.mz/> Acesso aos 25 de Janeiro de 2021 às 10:44

<sup>63</sup> <https://gazettes.africa/archive/mz/2002/mz-government-gazette-series-i-supplement-dated-2002-07-05-no-27.pdf>

<sup>64</sup> SOICO, disponível em <https://stv.co.mz/programacao/> Acesso aos 25 de Janeiro de 2021 às 10:44

do mundo cristão, cultos ao vivo para pessoas doentes e com problemas financeiros e para problemas familiares; concertos e debates ao vivo para jovens (idem, 2013).

A Televisão Independente de Moçambique (TIM) está presente com esta marca no mercado nacional desde 2007; no entanto, a sua origem data de 2005<sup>65</sup>, quando estava integrada no grupo 9TV, uma emissora televisiva brasileira pertencente ao cantor e apresentador Netinho de Paula, cujo objectivo fulcral era valorizar a inserção social dando maior espaço aos negros na TV<sup>66</sup>. Em 2007, deu-se uma mudança no pacto social entre a brasileira TV da gente e a 9TV, e no mesmo ano a Televisão passa a cognominar-se Televisão Independente de Moçambique (TIM). Actualmente, a TIM já não repassa a programação daquele canal brasileiro, dando maior ênfase aos programas de entretenimento e informativos; ainda assim, os programas de origem externa ostentam maior visibilidade comparativamente aos programas locais. O destaque vai para as novelas, séries, programas musicais bem como eventos desportivos (idem, 2013).

Em 2011, surgiu a ECO TV, baseada na cidade de Maputo, uma emissora voltada à emissão de música, espectáculos e sétima arte. Em 2012, como resultado de um projecto concebido há dez anos, foi criada a Gungu TV que, segundo os gestores, veio complementar o teatro. Surgiram igualmente a TOP TV e a OMEGA TV.

A TV Sucesso, criada em 2017, membro do grupo *África Communications*, é um canal de Televisão alternativo, concebido e segmentado de maneira a alcançar as diferentes classes da sociedade. Esta emissora serve de plataforma publicitária para empresas privadas e instituições públicas. A sua programação<sup>67</sup> dá maior ênfase aos programas relacionados à informação, cultura e entretenimento. Mais emissoras foram surgindo e se têm multiplicado até hoje no âmbito da abertura pluralista aos Media.

Com o processo universal de migração do sistema analógico para o digital, Moçambique não ficou alheio, pelo que se abriu à mudança, embora de forma relativamente morosa comparativamente a outros quadrantes. É no contexto da migração do sistema analógico para o digital, face à obrigatoriedade das novas emissoras nascerem no novo sistema, que emergiram e continuam a emergir mais emissoras televisivas, como são os casos da Media Mais, Strong Live, Mega TV, entre outros.

---

<sup>65</sup> INSTITUTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA AFRICA AUSTRAL. relatório anual sobre o estado da liberdade de imprensa em Moçambique. Recuperado a 09 de Janeiro de 2021 em <http://www.misa.org.mz>

<sup>66</sup> TV DA GENTE. Disponível em <http://www.tvdagenteoficial.co.br>. acesso a 12 de Janeiro de 2021 as 05:14.

<sup>67</sup> TV SUCESSO, grelha de programação disponível em [www.tvsucesso.co.mz](http://www.tvsucesso.co.mz). recuperado à 12 de Janeiro de 2021, as 06:20.

## CAPÍTULO 7

### AFUNÇÃO EDUCADORA DA TELEVISÃO MOÇAMBICANA: O AGENDA SETTING E OS VALORES DA CULTURA LOCAL NOS CONTEÚDOS DA TELEVISÃO

#### 7.1 O lugar dos valores culturais no Agenda Setting da Televisão moçambicana

A Teoria do *Agenda Setting* fornece aportes que permitem interpretar e problematizar a questão da Televisão, Educação e a possibilidade dos valores culturais locais, a partir da grelha da programação da Televisão em Moçambique. O *Agenda Setting* é uma das lentes teóricas que iluminam este estudo na medida em que auxilia a responder como, e o que, dita o agendamento dos conteúdos televisivos, tendo em conta que a principal inquietação que temos reside nos valores transmitidos pelos conteúdos *Enlatados* (acima de 60%).

São os pressupostos do *Agenda Setting* que informam sobre o que leva um órgão, neste caso, de Televisão, a elaborar as suas pautas que compreendem os conteúdos a serem tornados públicos.

Sob o ponto de vista de rigorosidade no tratamento de tais conteúdos televisivos, conforme anunciámos na parte introdutória deste estudo, designamos por **“Conteúdo Enlatado”** todo aquele conteúdo televisivo produzido dentro ou fora do território moçambicano, destinado ao telespectador não moçambicano. Este conteúdo é importado pelos órgãos televisivos nacionais para dar corpo à grelha de programação local, quer por incapacidade produtiva, quer por razões de vária ordem. Tomamos por **“Conteúdo Televisivo Local”** todo aquele conteúdo televisivo produzido dentro ou fora do território moçambicano, destinado ao telespectador moçambicano. Este conteúdo não é importado pelos órgãos televisivos nacionais. Revela, por si só, a capacidade produtiva das emissoras com vista a alimentarem a grelha de programação local.

Designamos igualmente por **Pseudo-locais** ou **Enlatados disfarçados** os conteúdos, sobretudo os que abordam realidades e axiologias estrangeiras, com uma ligeira percentagem sobre a realidade local, produzidos por emissora nacionais e difundidos em canais locais. Comumente, a filosofia adjacente aos conteúdos **Pseudo-locais** ou **Enlatados Disfarçados** é literalmente igual à de um programa de uma emissora estrangeira, desde os cenários até às rubricas dos programas. Em alguns casos, mantém-se o nome do programa; noutros, altera-se para disfarçar.

As estatísticas providas pelo novo recenseamento populacional (Censo 2017), carreado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), revelam que aproximadamente metade da população, no universo de 30,832,244 habitantes, comunica corrente e fluidamente em português nas mais variadas situações comunicativas. Desta percentagem de quase 50%, estão os que usam a língua

portuguesa como principal (L1) e secundária (L2). Cerca de 35% da população declara a língua *emakhuwa* como seu idioma nativo (L1), e 20% da população (aproximadamente 6 milhões) usa a língua portuguesa como principal (L1), sendo 5,2% no contexto rural. As línguas bantu, que fazem parte do mosaico linguístico do país, igualmente faladas por grupos majoritários, hierarquicamente ordenadas, são as línguas: *xichangana, elomwe, cinyanja, cisena, echuwabo, cindau e xitwa*.<sup>68</sup>

Considerando que o País estatui, na Constituição da República, que o português é a língua oficial do território, mas que assinala, no mesmo Diploma, a valorização das línguas moçambicanas como património cultural e educacional, a Televisão de Moçambique (TVM) iniciou a emissão de noticiários em língua nativa, como forma de alargar a informação aos telespectadores que não falam português<sup>69</sup>.

Como a Televisão é uma das principais fontes de informação contemporânea, e a grelha da programação da Televisão comercial em Moçambique é constituída por programas transmitidos na língua oficial, e as línguas nativas continuam a ser os principais meios de comunicação dos moçambicanos (Joanguete, 2016), contrariamente à língua oficial portuguesa, falada por uma pequena parcela da população e essencialmente urbana, é racional deprendermos que a maior parte da população moçambicana que não fala a língua portuguesa é excluída na comunicação televisiva, embora seduzida por programas que não agregam Valores uteis como referiu Noam Chomsky (2015) ao abordar sobre a técnica do *dilúvio* ou da *distração mediática* que se constata no modelo centro-periferia em termos de produção de conteúdos de Televisão..

Se, por um lado, ocorre a exclusão dos telespectadores moçambicanos por via da língua de difusão de conteúdos, facto que “agride” o artigo 10 da Constituição da República<sup>70</sup> que oficializa a língua portuguesa como a principal e/ou nacional em Moçambique, por outro lado a ausência das línguas locais nos conteúdos de Televisão ameaça o património cultural e enfraquece o sector televisivo moçambicano sob o ponto de vista axiológico na difusão de conteúdos.

A par da exclusão linguística na televisão está a exclusão dos telespectadores com limitações auditivas. Com a excepção da TVM<sup>71</sup> e da RTP<sup>72</sup>, as emissoras de Televisão em Moçambique não usam as línguas de sinais. Cientes de que a Lei de Imprensa não estabelece um comando imperativo para as Televisões privadas fazerem o uso das línguas nacionais e de sinais para atender às necessidades especiais, a exclusão aguça a inquietação sobre o lugar dos valores

---

<sup>68</sup> Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf>. acesso a 1 de janeiro de 2021, às 19:05

<sup>69</sup> Disponível em: <https://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/tecnologias/83224-televisao-de-mocambique-passa-a-transmitir-noticias-nas-linguas-nacionais-para-todo-o-pais>. acesso a 10 de janeiro de 2021, às 12:15

<sup>70</sup> Disponível em: <https://noticias.tv.mz/index.php/programacao-tvm>. acesso a 21 de Dezembro de 2020, às 03:55

<sup>71</sup> Disponível em: <https://www.rtp.pt/rtpafrica>. acesso a 08 de janeiro de 2021, às 11:34

<sup>72</sup> Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Files/Constituicao-da-Republica-PDF>. acesso a 21 de janeiro de 2021, às 10:25

culturais locais na grelha da Televisão em Moçambique, sobretudo por assumirmos que a língua pode constituir-se maior vector de disseminação axiológica. Neste ponto convém recuperarmos Gramsci (1992) que nos levou à compreensão do sentido que orienta a Cultura global através da Televisão. Antonio Gramsci (1992), tanto quanto Stuart Hall (2008) e Severino Ngoenha (2000), na discussão que travámos no capítulo designado “Televisão e Educação para os Valores da Cultura Local”, deixam transparecer que a hegemonia também se firma por via da língua.

Referindo-se à importância e valor que devem ser dados à pluralidade étnica da população, no contexto dos conteúdos emitido pela Televisão, Muatiacale (2007) postula que

a moçambicanidade terá de ser o resultado de uma aquisição sócio-cultural. Nessa ordem de ideia vale questionar sobre as identidades que a televisão pública e privada moçambicana propõem à audiência e sobre os processos de sua construção. Qualquer telespectador atento a essas questões, se fizer uma rápida “varredura” pela programação tanto da TVM e da STV, que são o foco deste estudo, facilmente constatará a fraca presença dessa moçambicanidade caracterizada fortemente pela diversidade étnico-multicultural e lingüística. Que razões levam as emissoras televisivas a atribuírem maior espaço aos produtos estrangeiros, sobretudo brasileiros? Por exemplo, na programação diária da TVM e da STV são transmitidas duas novelas com respectivas repetições de capítulos além de mini-séries estrangeiras. As repetições acontecem em ambas as emissoras, geralmente, no período da manhã. A noite é reservada para novos capítulos, depois do telejornal, por ser o período em que a maioria está disponível a assistir (Muatiacale, 2007, p. 32).

Observamos que não existe uma cadeia de valor estruturada no sentido de não tornar os telespectadores moçambicanos dependentes dos produtos televisivos externos como são os casos de música, novelas, filmes, material científico ou de auto-ajuda, na medida em que

as emissoras moçambicanas, por um lado, aproveitam-se dessas condições favoráveis a elas para incluir em sua programação produtos da televisão brasileira como atrativo para o telespectador e assim garantir audiência. Por outro, essa conjuntura também se constitui num status da emissora pelo fato dela veicular programas estrangeiros, uma vez que no país não se têm programas de mesma envergadura e qualidade técnica por falta de recursos tanto financeiros quanto técnico-profissionais que assegurem uma produção diversificada de conteúdo que satisfaça as necessidades, sobretudo de entretenimento e/ou de conhecimentos científico-culturais dos telespectadores. O que se verifica é um desequilíbrio permanente no tocante à circulação de conteúdos. De uma maneira geral, os países desenvolvidos em termos de tecnologia conseguem produzir e fazer circular seus produtos simbólicos ditando novos comportamentos e maneiras de se posicionar no mundo. Em relação a esse desequilíbrio é pertinente a crítica de Miguel (2003:59) ao afirmar que o artigo 4 da lei de imprensa, sem fazer distinção do setor

público e do privado, prevê que os meios de comunicação social devem contribuir para: a consolidação da unidade nacional e a defesa dos interesses nacionais; a promoção da democracia e da justiça social; o desenvolvimento científico, econômico, social e cultural; a elevação do nível de consciência social, educacional e cultural dos cidadãos; o acesso atempado dos cidadãos a fatos, informações e opiniões; a educação dos cidadãos sobre os seus direitos e deveres; a promoção do diálogo entre os poderes públicos e os cidadãos; a promoção do diálogo entre as culturas do mundo (Muatiacale, 2007, p. 33).

Ser-nos-ia interessante fazer uma analogia entre os elementos descritos na citação e o estatuto editorial, para melhor compreender a relação que se estabelece entre o que está estatuído e o que é emitido; todavia, Muatiacale (2007) explica que os estatutos editoriais da maioria das televisões privadas não são tornados públicos e tal facto dificulta o conhecimento detalhado sobre seu funcionamento interno. No caso da STV e Miramar TV, também são desconhecidos os estatutos editoriais.

## **7.2 A relação entre a fonte de financiamento, o estatuto editorial<sup>73</sup> e a grelha de programação**

Como assevera Muatiacale (2007), o Gabinete de Informação (Gabinfo) subordina-se ao Gabinete do Primeiro-Ministro e é o órgão regulador ao funcionamento dos Media em Moçambique, sem distinção do estatuto privado ou público. O Gabinfo possui personalidade jurídica, sendo dotado de autonomia administrativa. Ao Gabinfo compete: (i) propor iniciativas de apoio do Governo aos órgãos de comunicação social do sector público, privado e cooperativo; (ii) exercer a tutela do Estado sobre as instituições estatais e órgãos de comunicação social do sector público, nos termos da Lei de Imprensa; (iii) promover a avaliação periódica da imagem do Governo; (iv) promover o desenvolvimento da comunicação social e reforçar o seu papel na difusão da informação e na educação dos cidadãos; e (v) promover a divulgação, a nível nacional e internacional, de informação sobre o país e das actividades do Governo.

É na cobertura legal, apregoada pela Lei de Imprensa (Lei n° 18/91, de 10 de Agosto), especificamente no artigo 8.º, que os Media têm a prerrogativa de criar as suas normas internas e específicas, ou seja, cada emissora deve ter o seu estatuto editorial, visando definir a sua orientação e objectivos. Isso pressupõe que, tecnicamente, a grelha de programação de cada emissora televisiva não deve colidir com o seu estatuto editorial. A tabela que se segue apresenta a origem e percentagem dos conteúdos emitidos pela grelha das três televisões em estudo, sem descurar a sua

---

<sup>73</sup> Em conformidade com o artigo 8º/lei de imprensa, Estatuto editorial, é um documento que define a orientação e os objectivos de um determinado órgão de comunicação, este documento também declara o respeito pelos princípios deontológicos de comunicação social e de ética profissional dos jornalistas

classificação, a qual compreende os Conteúdos Locais, Enlatados e Pseudo-Locais ou Enlatados Disfarçados.

Tabela 7: Originalidade dos conteúdos e a suas percentagens

CONTEÚDOS	MIRAMAR TV	STV	TVM
Locais			
Enlatados			
Pseudo-Locais ou Enlatados Disfarçados			

Fonte: Elaborado pelo autor com base na grelha de programação das televisões

Legenda:

	Muito alta percentagem	70% em diante
	Alta percentagem	Entre 50% a 70%
	Média percentagem	Entre 30% a 40%
	Baixa percentagem	Entre 20% a 30%
	Muito baixa percentagem	A baixo de 20%

### 7.3 Televisão de Moçambique (TVM)

De acordo com as informações disponíveis no *site* da emissora, a Televisão de Moçambique é um órgão de comunicação social cujo objectivo principal é a prestação do serviço público televisivo, com uma programação mais identificada com os interesses e os valores culturais moçambicanos. Editorialmente, a TVM:

- 2 guia-se, no âmbito da sua actividade, pelos princípios consagrados na Constituição quanto à liberdade de Imprensa, pela legislação atinente à comunicação social e pelos estatutos da Empresa;
- 3 considera que a existência de uma opinião pública informada, activa, interveniente e participativa é condição fundamental da democracia e da dinâmica de uma sociedade aberta, sem fronteiras regionais, nacionais e culturais aos movimentos de comunicação e opinião, embora o debate na esfera pública anuncie outra sensibilidade por parte dos telespectadores que se insurgem por uma alegada falta de isenção por parte desta emissora – associada às questões de relativismo político;
- 4 orienta-se pelos princípios deontológicos da comunicação social e pela ética profissional dos jornalistas;
- 5 pratica um jornalismo baseado em critérios de rigor profissional e criatividade editorial;

- 6 estabelece as suas opções editoriais sem hierarquias prévias entre os diversos sectores de actividade;
- 7 privilegia, nos seus espaços informativos, assuntos nacionais ou acontecimentos internacionais com impacto sobre vida do país;
- 8 participa na promoção do desporto cobrindo as diversas actividades, a nível nacional e internacional, e divulgando a prática das diferentes modalidades desportivas;
- 9 divulga as actividades dos poderes legalmente constituídos no interesse público e com base em critérios profissionais;
- 10 encoraja a busca de soluções para os problemas nacionais, através do debate franco e aberto de ideias e no diálogo entre os cidadãos – ressalte-se que há uma interpretação pública que colide com este postulado;
- 11 prioriza na sua programação matérias de produção nacional – foco para os Conteúdos Locais;
- 12 colabora com instituições públicas, organizações sociais e religiosas na promoção de iniciativas visando a educação cívica e o desincentivo de comportamentos antissociais – é rigorosamente mais selectiva na emissão de conteúdos;
- 13 baseia-se na lei e no senso comum no tratamento de assuntos e imagens violentas ou de índole moral;
- 14 privilegia na sua programação temas de Educação Formal ou Informal, particularmente de crianças e jovens;
- 15 dedica um espaço central à divulgação das diversas manifestações culturais do país, tais como: música, dança, teatro, literatura e arte – é rigorosamente mais atenta à promoção de axiologia local através dos conteúdos;
- 16 respeita o direito dos cidadãos ao tratamento igual e justo, independentemente da sua condição social, raça, origem geográfica, grupo étnico, confissão religiosa ou filiação partidária;
- 17 valoriza a mulher pelo seu lugar na sociedade e papel desempenhado na família e no desenvolvimento social e económico no país;
- 18 rejeita a exploração gratuita e abusiva da mulher e da criança, particularmente em programas publicitários – não é tão rigoroso neste aspecto, pois os compromissos comerciais, como os anúncios da 2M, Jeito e bebidas espirituosas, colidem com este postulado;
- 19 valoriza as línguas moçambicanas, como meio fundamental de comunicação para a grande maioria dos cidadãos e contribui para o seu uso e desenvolvimento – é a emissora que melhor se posiciona sob o ponto de vista de exploração linguística na emissão dos conteúdos. Relativamente a este aspecto, a TVM iniciou recentemente a transmissão de noticiários em línguas nacionais. Neste âmbito, está prevista a produção de programas em línguas nacionais

- como forma de alargar a informação aos telespectadores que não falam português. Actualmente, as capitais provinciais como Pemba, Lichinga, Beira, Nampula, Quelimane, Inhambane e Xai-xai, transmitem noticiários locais com a duração de 15 minutos diários;
- 20 participa na divulgação de programas que promovam a saúde e a preservação do meio ambiente. *TVM trata de qualquer assunto de interesse público independentemente de quaisquer compromissos comerciais* – não é tão rigoroso neste aspecto, pois, os compromissos comerciais como os anúncios da 2M, Jeito e Bebidas espirituosas colidem com este postulado;
- 21 apenas veicula propaganda partidária nos períodos eleitorais, nos termos da lei. A partir do momento em que a Televisão de Moçambique, deixou de ser um órgão estatal, e assumiu a titularidade de televisão pública – não é tão rigorosa neste aspecto.

Ainda em conformidade com o estatuto editorial da TVM, **a principal fonte de financiamento desta emissora provém do orçamento geral do Estado**. Relativamente a este aspecto, de acordo com Gama (2012)<sup>74</sup>, como consequência do financiamento estatal, os interesses do governo transcendem os interesses públicos; por conseguinte, não se pode esperar que a TVM seja imparcial na sua programação.

Para sustentar a visão de Gama, recuperamos o relatório do MISA<sup>75</sup> que evidencia alguns factos que comprometeram o estatuto editorial da TVM nas pré-antepenúltimas eleições presenciais e legislativas. Muito embora a lei 18/91 de 10 de Agosto garanta o direito de antena para todos os partidos políticos, e o estatuto da TVM se guie, no âmbito da sua actividade, pelos princípios consagrados por este dispositivo legal, o silêncio em relação à cobertura das actividades das demais agremiações partidárias de pouca expressão era bastante notório. O critério de noticiabilidade era demasiado e exageradamente depurado e, conseqüentemente, a construção de opinião sobre os factos políticos ficava condicionada pela censura interna dos programadores, facto que comprometia a seriedade e independência de que se preza um canal público.

A discussão de Filho (2008), citado por Cury (2010), converge com o relatório do MISA, pois, segundo o autor supracitado, a fonte de financiamento determina a direcção, aplicação bem como o volume dos investimentos, seja em conteúdos, seja em tecnologia. O Conselho de Administração, por sua vez, é nomeado pelo governo, facto que, de acordo com Filho (*idem*) gera desconfiança, pois essa nomeação pode ser motivada por interesses políticos particulares que comprometem a independência do profissional que nem sempre é o mais capacitado para exercer as funções inerentes ao cargo. Aqui prospera o entendimento de Gramsci (1971) e Rummert

---

<sup>74</sup> [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9279/1/TFM\\_Rui\\_Gama.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9279/1/TFM_Rui_Gama.pdf) acesso à 09 de Março de 2021, as 18:00

<sup>75</sup> Disponível em: <https://www.misa.org.mz/index.php/publicacoes/relatorios/relatorio-2008/25-estado-da-liberdade-de-imprensa-em-mocambique2005/file> acesso a 09 de Março de 2021, as 19:20

(1986), segundo o qual os Media podem ser considerados um intelectual colectivo e vital à materialização do objectivo das classes hegemónicas.

Ancorando essa discussão à realidade mediática moçambicana, constatam-se alguns pontos de convergência após a nomeação do antigo Presidente do Conselho de Administração (PCA) da TVM, Armando Ironga, pelo Ministro Carlos Agostinho do Rosário. O MISA - Moçambique<sup>76</sup> emitiu um comunicado apelando à sua revogação do cargo que lhe fora atribuído, pois, de acordo com o Instituto Para a Comunicação Social da África Austral-Moçambique, Ironga “é um político sem nenhum histórico na comunicação social”.

O MISA depreende que essa nomeação compromete a independência e a imparcialidade da TVM no que diz respeito à liberdade de Imprensa e expressão dos órgãos de comunicação públicos, na medida em que poderá servir interesses políticos e não técnicos e profissionais – uma discussão similar fora desencadeada no período do monopólio mediático como observam Fauvet & Mosse (2002). Sobre isso. Façamos breves parenteses para lembrar que Gramsci (1971) referiu haver dois tipos de mecanismos de controlo a operarem dentro do Estado: (i) o controlo e a coerção enquanto mecanismos do próprio Estado; e os mecanismos da Sociedade Civil (que criam maioritariamente consenso, e algum dissenso, através da hegemonia que compõe as instituições sociais e culturais), tal como descreve Rummert (1986) ao mencionar que

a atuação dos meios de comunicação se dá através de vários mecanismos, dentre os quais podemos destacar: a difusão de normas culturais e ideológicas convenientes à manutenção do sistema capitalista; a legitimação da estrutura dominante através de uma abordagem *natural* da mesma, que encobre sua arbitrariedade; seu papel conservador que perpetua (mesmo quando aparentemente renova) as relações de produção e as relações sociais; a própria construção da percepção da realidade pela sociedade, através das informações veiculadas (Rummert, 1986, p. 133).

Tanto quanto Rummert (1986), Gramsci (1971) referiu ser importante entendermos que o conceito de hegemonia está evidente nos Media, especificamente na Televisão, por conta da sua concentração na Cultura e na Ideologia. Afinal a Televisão comercial, como meio da indústria cultural, apoia-se aos dois mecanismos de controlo: (i) a realidade social e política - governada por regras e regulamentos e (ii) a realidade simbólica que gera na maioria consenso, e pouco dissenso, através da disseminação de símbolos e representações.

---

<sup>76</sup> Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://opais.co.mz/api/misa-apela-a-revogacao-da-nomeacao-de-ironga-para-pca-da-tvm/&sa=U&ved=1ahUKewjvgPX026zvAhX8TRUIHZN6D4UQFJAHEgQIBBAB&usg=AOvVaw24qPz6ix8a38rafNKNtAL> acesso a 11 de Março de 2021 as 09:32

Retomando, o aspecto mais alarmante, segundo o MISA, é o facto de esta nomeação de Ironga não ter sido antecedida de uma consulta ao Conselho Superior de Comunicação Social<sup>77</sup>, conforme determina a Constituição da República, facto que inviabiliza todos os esforços de democratização dos órgãos de informação. Bordiau (1997) encerra essa discussão ao afirmar que a fonte de financiamento da televisão pública influencia, directa ou indirectamente, na sua linha editorial, na escolha dos editores, bem como nos processos decisórios. Diante da escassez de recursos públicos, formas alternativas de financiamento à televisão pública surgem. Para além do financiamento estatal, a fonte de receita da TVM provém de actividades comerciais tais como: (i) a venda de material de arquivo; (ii) exibição publicitária; (iii) serviço de transcrições; (iv) aluguer de equipamentos; bem como (v) cobertura de eventos.

Segundo Barbero (2002), a existência do sector público televisivo, aliada à regulamentação estatal, justifica-se pela necessidade de possibilitar alternativas de comunicação que dêem entrada às exigências culturais, como o resgate da identidade local, bem como a difusão de programas de produção nacional com finalidades educativas que não cabem nos parâmetros do sector privado. Aqui está postulado um “mandato natural” que a televisão pública tem. Se a TVM tem, entre os seus objectivos, de promover o acesso dos cidadãos à informação em todo o país, de acordo com o seu estatuto editorial<sup>78</sup>, e, para esse efeito, já instalou centros emissores em 16 cidades e vilas, cuja potência varia entre 5 a 1000w, sendo que estes centros recebem o sinal do satélite e fazem a retransmissão da emissão, então racionalmente faz muito sentido exigir à TVM maior preocupação com as questões axiológicas locais nos seus conteúdos televisivos.

#### 7.4 Televisão MIRAMAR

A televisão Miramar é um órgão de comunicação social privado, concebido e segmentado para apresentar uma programação mais voltada para o entretenimento, a informação e a religião. O principal escopo da emissora, de acordo com as informações disponibilizadas no seu *website*<sup>79</sup>, é colocar a audiência no centro de todas as suas actividades.

Esta emissora, de acordo com a sua política editorial, tem a publicidade por principal fonte de financiamento. Na visão de Andrelo e Almeida (2015), as operadoras comerciais, cuja principal fonte de financiamento é a publicidade, são compelidas a exibir conteúdos voltados aos interesses mercadológicos, que nem sempre espevitam as necessidades do telespectador sob o ponto de vista de Desenvolvimento no prisma de Sen (2010). A difusão excessiva de Conteúdos Enlatados

---

<sup>77</sup> Disponível em: [http://www.condere.com.br/assets/revista\\_espm\\_2010ago.pdf](http://www.condere.com.br/assets/revista_espm_2010ago.pdf) acesso a 10 de Março de 2021 as 11:20  
Conselho Superior de Comunicação Social é um órgão de disciplina e de consulta, que asseguram a independência dos meios de comunicação social, no exercício dos direitos a informação, a liberdade de imprensa, bem como dos direitos de antena e de resposta.

<sup>78</sup> Estatuto disponível em: <https://www.tvm.co.mz> acesso à 5 de janeiro de 2021 as 23:56

<sup>79</sup> Disponível em: <https://www.miramar.co.mz>, acesso a 11 de Março de 2021 às 12:00

triumfa como um critério-chave para a fidelização do telespectador, que passa a ser visto como um magneto para o alcance do maior número de anunciantes.

Quanto ao facto de os conteúdos da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) ocuparem uma posição privilegiada na grelha da programação da Miramar, e, inclusive, desfrutarem do direito de antena num dos programas considerados “líder da audiência” daquele canal (Balanço Geral), o antigo presidente da Record Internacional, Aroldo Martins<sup>80</sup>, explica que a IURD é apenas uma cliente da Record, e a relação que a congregação religiosa mantém com a emissora é apenas de negócios.

Sobre a relação da IURD com a TV Miramar, expliquemos que Edir Macedo<sup>81</sup>, fundador da IURD no Brasil, detém 90% das acções da Rede Record, sendo 10% pertencentes à sua esposa Ester Bezerra, todas elas vendidas pelo advogado e empresário Paulo Machado de Carvalho. Com sede no Brasil, a IURD está representada em vários países, incluindo os do continente africano. Em Moçambique, a IURD é presidida por José Guerra<sup>82</sup>, coincidentemente o indivíduo a quem se atribuiu o direito de abertura da TV Miramar em Moçambique, através da Resolução<sup>83</sup> n.º. 34/98, de 21 de Julho de 1998. Trata-se de uma operadora privada de carácter generalista, associada ao grupo Record do Brasil.

Se a religião ostenta uma posição privilegiada na grelha da programação da Miramar, tem que ver com o facto de esta emissora se dedicar exclusivamente à veiculação dos conteúdos da IURD, excluindo as demais congregações religiosas, diga-se “concorrentes”. Sobre isso, Martinz justifica que a IURD é uma cliente da Miramar e isso constitui uma evidência que nos leva a afirmar que a fonte de financiamento da TV MIRAMAR tem uma relação directa com a sua política editorial, sobretudo por ter um único indivíduo (José Guerra) a dirigir os dois organismos. Recuperamos a sexta (vi) estratégia de distração de Noam Chomsky<sup>84</sup> - *Utilizar o aspecto emocional muito mais do que a reflexão* – usar emoção para castrar a racionalidade e o sentido crítico dos indivíduos para traduzir o modelo usado pela TV MIRAMAR.

---

<sup>80</sup> <https://www.google.com/url?q=https://www.cmjornal.pt/tv-media/detalhe/iurd-e-uma-cliente-da-rede-record&sa=U&ved=2ahUKewjycaostDvAhVPSSAKHa8tB1MQFjAAegQICBAB&usg=AovVawOPxXCwtPXPpXpXUH3BvIkGqg>, acesso à 11 de Março de 2021 às 13:30

<sup>81</sup> [https://www.ebiografia.com/edir\\_macedo/](https://www.ebiografia.com/edir_macedo/)

<sup>82</sup> [https://www.cartamz.com/index.php/politica/item/8417-igreja-universal-deixa-pastores-mocambicanos-a-propria-sortem-angola?fb\\_comment\\_id=4272912529398126\\_4273337936022252](https://www.cartamz.com/index.php/politica/item/8417-igreja-universal-deixa-pastores-mocambicanos-a-propria-sortem-angola?fb_comment_id=4272912529398126_4273337936022252)

<sup>83</sup> <https://gazettes.africa/archive/mz/1998/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-3-dated-1998-07-21-no-26.pdf>

<sup>84</sup> Ferreira, A. (2011): A Mídia e a política externa dos Estados Unidos: uma análise crítica. Brasília.

## 7.5 STV

A Soico Televisão (STV), pertence a Daniel David, ex-trabalhador da TVM, entrou no “ar” em 2002 como uma nova emissora privada. Inicialmente, transmitia toda a programação em inglês, que era proveniente da CTV África, emissora sul-africana com a qual estabeleceu uma forte “parceria”. Cedo a STV se apresentou como principal concorrente da TVM, pelo menos em termos de grade de programação, pois parecia possuir maior liberdade de criação de novos programas em relação à primeira. Essa concorrência levou à reestruturação do sector público de comunicação social<sup>85</sup>; todavia, a originalidade dos conteúdos, conforme a tabela 1 acima, em termos de produção local, embora supere a da Miramar TV, continua aquém do tecnicamente recomendável para se poder impor sobretudo em outras latitudes.

Diferentemente da TV Miramar, a linha editorial do grupo SOICO<sup>86</sup> revela que as acções da emissora priorizam, na sua programação, projectos de responsabilidade social, no âmbito do programa Moçambique em Acção. Trata-se de uma forte aposta na tecnologia, e um jornalismo equânimo, perspectivando colocar Moçambique entre os países com maior abertura em termos de pluralismo e exercício da cidadania.

Os programas de produção interna como séries (é o caso do *N'tuxva* - Vidas em Jogo), Fóruns e Conferências (como o impacto do HIV/SIDA na economia, Não ao Casamento Prematuro, Nem à Violência Precoce, e Moçambique seria mais feliz sem a violência contra a criança) são exemplos de projectos sociais cujo escopo é apresentar soluções para as diversas problemáticas que norteiam o dia-dia do povo Moçambicano, um instrumento típico do *merchandising* social, como já se fez alusão.

Tendo por fonte de financiamento a venda de espaço publicitário, editorialmente a STV rege-se pelos padrões da excelência, ética e honorabilidade, priorizando sempre a interactividade com o público. O investimento em *reality shows* como *Festcoros*, *Desafio Total* e *Moz kids talents* tem sido uma estratégia para granjear recursos financeiros. Recentemente, o grupo SOICO lançou o aplicativo “O País” no quadro da melhoria do seu desempenho tecnológico como estratégia de transmitir informações em tempo real<sup>87</sup>. O País digital é a versão não impressa do jornal de circulação diária, cujo critério de aquisição é uma assinatura comprometendo-se com os respectivos termos e condições. Aqui prospera o pensamento de Rummert (1986) quando cita

---

<sup>85</sup> Sanveca, Leonilda. Estratégias Discursivas dos Telejornais de Moçambicana: Análise Crítica do Jornal Nacional e Jornal da Noite. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2007

<sup>86</sup> Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://opais.co.mz/api/grupo-soico-lanca-aplicativo-o-pais/&sa=U&ved=2ahUKewjycaostDvAhVPSSAKHa8tB1MQFJAegQICRAB&usg=AovVaw2CNIn9o8Ng-kkg6zAjBvHT> acesso à 11 de Março de 2021 às 18:53

<sup>87</sup> <https://www.google.com/url?q=https://www.cmjornal.pt/tv-media/detalhe/iurd-e-uma-cliente-da-rede-record&sa=U&ved=2ahUKewjycaostDvAhVPSSAKHa8tB1MQFJAegQICRAB&usg=AovVawOPxXCwtPXPpXpUHX3BvIkGqg>, acesso à 11 de Março de 2021 às 13:30

Javier Madrid para afirmar que os meios de comunicação de massa constituem a maior cobertura ideológica de que há registo no interior da Sociedade Civil.

## 7.6 Os Conteúdos da grelha de programação e os factores condicionantes

Ilustram-se, nesta abordagem, os conteúdos da grelha de programação das três televisões em estudo (TVM, Miramar e STV), com a finalidade de monitorar a maneira como é balanceada a produção local e os programas que exalam a axiologia alheia, através de gráficos que sintetizam os dados dos produtos com base nas categorias estabelecidas. Este exercício permitirá compreender, à luz da teoria do *Agenda Setting*, como e o que dita o agendamento dos conteúdos emitidos pela Televisão em Moçambique. Como pesquisadores, a principal inquietação reside nos valores transmitidos pelos conteúdos *Enlatados*, os quais estão numa ordem que supera os 50%.

Sobre os conteúdos das grelhas de programação das três emissoras em estudo, convém referir que classificámos a origem dos programas pelas designações Local, Enlatado e Enlatado Disfarçado (que também é o Pseudo-Local), conforme explicámos acima. Nestas tabelas, interessamos compreender se cada programa, independentemente da designação ou nomenclatura, contribui para a difusão de valores culturais locais. A componente educativa, que muito mencionámos ao longo do estudo, não se refere a um programa que ostente a designação educação, mas à forma como cada programa estudado educa na perspectiva dos valores culturais locais – com foco na memória cultural.

Essa constatação, sobre como cada programa educa na perspectiva dos valores culturais locais, é feita através da Análise de Conteúdo, cuja dimensão qualitativa se foca na classificação dos programas (Local, Enlatado e Enlatado Disfarçado).

Tabela 8: Conteúdos da grelha de programação da TVM

Programa	Dia de emissão	Horário	Género	Origem
Hino Nacional	Segunda-feira	05:40	Cultural	Local
Ginástica Strong-2	Segunda-feira	05:45	Desportivo	Local
Bom Dia Moçambique	Segunda-feira	06:00-	Informativo	Local
Análise Global	Segunda-feira	08:00-	Informativo	Local
Notícias	Segunda-feira	09:00	Informativo	Local
Desenhos Animados: Naruto Shippuden	Segunda-feira	09:05	Entretenimento	Enlatado
Notícias	Segunda-feira	12:00	Informativo	Local
Telenovela: A Dama e o Operário	Segunda-feira	12:05	Entretenimento	Enlatado
Jornal da Tarde	Segunda-feira	13:00	Informativo	Local
A Hora do CTC-Inhambane	Segunda-feira	14:00	Informativo	Local
Notícias	Segunda-feira	15:00	Informativo	Local
Telescola	Segunda-feira	15:05	Conhecimento	Local
Notícias	Segunda-feira	16:00	Informativo	Local
Actualização da COVID-19	Segunda-feira - Domingo	16:05	Informativo	Local
Jornal em Línguas Moçambicanas	Segunda-feira	17:00	Informativo	Local

Telescola 2	Segunda-feira	17:45	Conhecimento	Local
Chat com Sheila Hibrahimo	Segunda-feira	18:00	Entretenimento	Enlatado disfarçado
Documentário	Segunda-feira	19:00	Informativo	Local
Saúde e Bem-Estar	Segunda-feira	19:25	Conhecimento	Local
Publicidade	Segunda-feira	19:55	Publicidade	Local
Telejornal	Segunda-feira	20:00	Informativo	Local
Fan Zone	Segunda-feira	21:15	Desportivo	Enlatado disfarçado
Pela Lei E Ordem	Segunda-feira	23:30	Informativo	Local
Tudo às 10	Terça-feira	10:00	Entretenimento	Local
Encontro da Malta	Terça-feira	16:05	Entretenimento	Local
Primeira Página	Terça-feira	18:00	Informativo	Local
Replay	Terça-feira	14:00	Desportivo	Local
Grande Debate	Terça-feira	21:15	Informativo	Local
Moçambique Digital	Terça-feira	23:30	Informativo	Local
Top Fresh	Quarta-feira	14:00	Entretenimento	Local
Histórias, Negócios e Conquistas	Quarta-feira	19:00	Conhecimento	Local
Educação Financeira	Quarta-feira	19:30	Conhecimento	Local
Lotto	Quarta-feira	19:40	Publicidade	Local
Tenda da Justiça	Quarta-feira	23:30	Informativo	Local
Juntos à Tarde	Quinta-feira	15:05	Entretenimento	Local
A Hora do Governo	*****	*****	Informativo	Local
Encantos de Nampula	Quinta-feira	14:00	Cultural	Local
Canal Zero	Quinta-feira	19:25	Informativo	Local
Quinta à Noite	Quinta-feira	21:15	Informativo	Local
Antena do Soldado	Quinta-feira	23:30	Informativo	Local
Recordando Masseve	Quinta-feira	14:00	Cultural	Local
Vídeo em Foco	Sexta-feira	19:20	Conhecimento	Local
Semanário Económico	Sexta-feira	21:15	Informativo	Local
Área Vip	Sábado	09:20	Entretenimento	Enlatado disfarçado
Moçambola	Sábado	15:20	Desportivo	Local
Vibrações	Sábado	17:30	Entretenimento	Local
Cenas da Zona	Sábado	19:00	Entretenimento	Local
Sojogo	Sábado	19:30	Publicidade	Local
Curte Em Casa	Sábado	22:00	Entretenimento	Local
Sétima arte	Sábado	00:00	Ficção	Enlatado
Tv surdo	Domingo	08:00	Informativo	Local
Debate de palmo e meio	Domingo	09:00	Entretenimento	Local
Inspirações	Domingo	09:30	Entretenimento	Local
Análise global	Domingo	12:00	Informativo	Enlatado disfarçado
Casa do povo	Domingo	14:00	Entretenimento	Local
Pontos de memória	Domingo	14:30	Cultural	Local
Polos de desenvolvimento	domingo	15:00	Informativo	Local
Espetáculo: Mafikisolo	Domingo	16:00	Cultural	Enlatado
Convívio ao domingo	Domingo	17:00	Entretenimento	Enlatado disfarçado
O Mágico	Domingo	19:00	Entretenimento	Enlatado disfarçado
Artes	Domingo	19:30	Cultural	Local
Grande Reportagem	Domingo	21:30	Informativo	Local
Los Herderos Del Monte	Domingo	05:45	Entretenimento	Enlatado
A Semana	***	***	Informativo	Local

Programa Mulher	****	***	Entretenimento	Local
Tv Surdo	Domingo	08:00	Informativo	Local
Debate de Palmo e Meio	Domingo	09:00	Entretenimento	Local
Inspirações	Domingo	09:30	Entretenimento	Local
Análise Global	Domingo	12:00	Informativo	Enlatado disfarçado
Casa do Povo	Domingo	14:00	***	Local

Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

O gráfico relativo à originalidade dos conteúdos da TVM ilustra uma preocupação da emissora em exibir programas cuja origem de produção é local. São programas que se focam nas questões quotidianas com forte teor cultural local. Dos produtos de origem externa, a predominância é de séries, e programas de entretenimento estrategicamente orientados para a camada jovem, como ilustra o gráfico que segue. Do período analisado, são 88% de Conteúdos Locais e 12% de Enlatados e Enlatados Disfarçados.

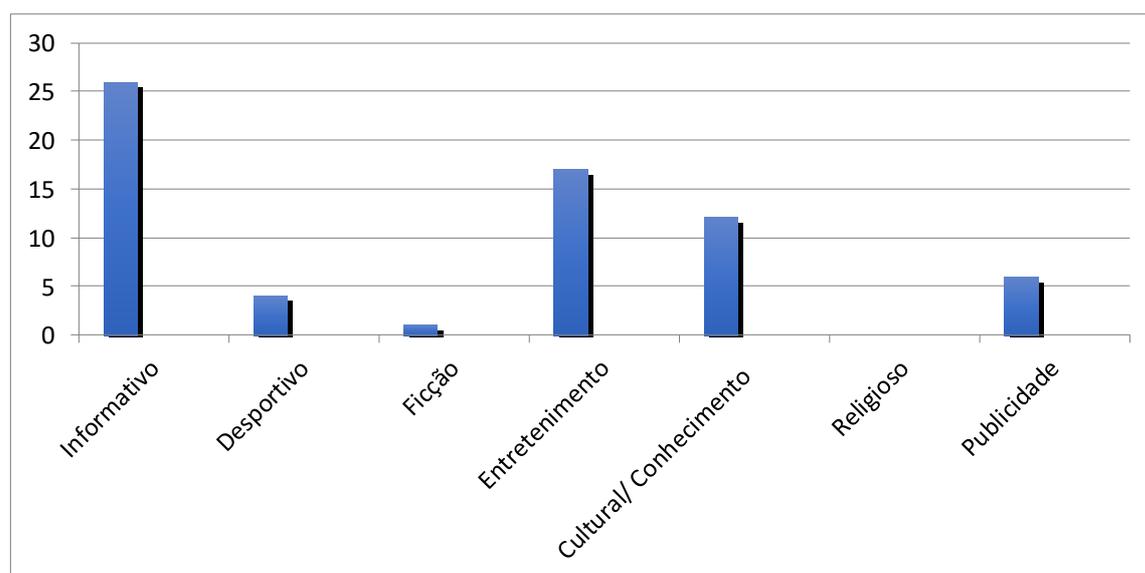
Gráfico 2: Originalidade e percentagem de conteúdos da grelha de programação da TVM



Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

Sob o ponto de vista da variedade, os programas informativos mais voltados às actividades políticas (principalmente do partido no poder), constituem o género mais saliente. O facto de a TVM ter estreado diversos programas de entretenimento que contêm conteúdos musicais, a presença de celebridades renomadas, e cenários que se adaptam aos anseios dos jovens, revela a intenção desta emissora de cativar a atenção da camada juvenil, provavelmente pelo desinteresse que tinha em conteúdos tradicionais. Os programas de conhecimento também ostentam uma posição privilegiada na grelha da programação da TVM, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Percentagem dos géneros da TVM



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

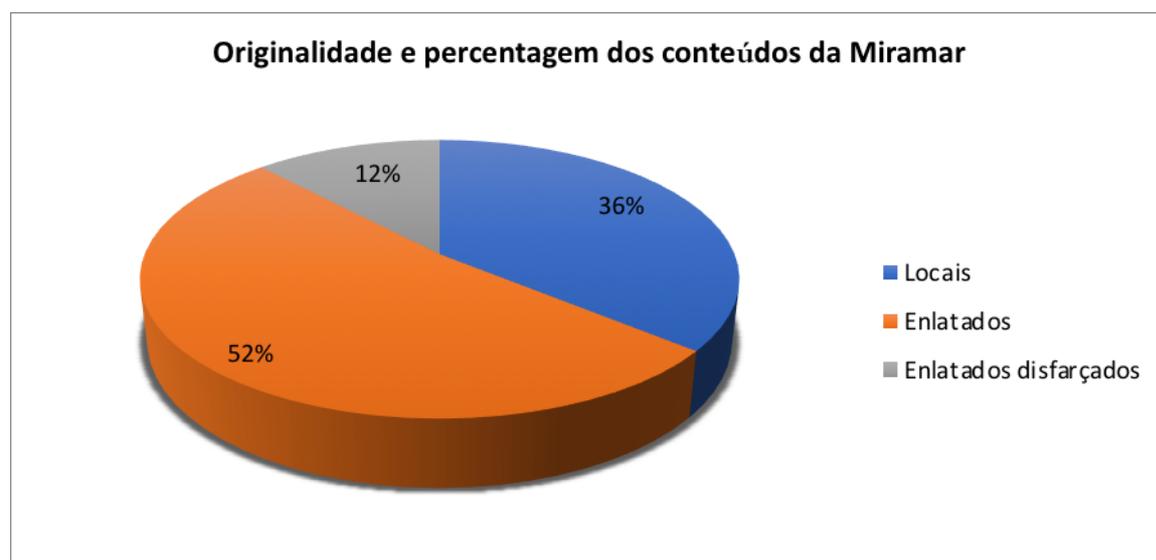
Tabela 9: Os conteúdos da grelha de programação da TV Miramar

Programa	Dia de emissão	Horário	Categoria	Origem
Mz No Ar 1 Edição	Segunda-Sexta	07:00-08:00	Informativo	Local
Miramar Kids	Segunda-Sexta	08:00-08:15	Entretenimento	Enlatado
Para Ver-Te Melhor	Segunda-Sexta	08:15-09:00	Entretenimento	Enlatado
Belas Manhãs	Segunda-Sexta	09:00-12:00	Entretenimento	Enlatado disfarçado
Desenhos Bíblicos	Domingo	09:00-10:00	Entretenimento	Enlatado
Santo Culto	10:00-11:20	10:00-11:20	Religioso	Local
Troca De Esposas	Domingo	13:30-14:30	Entretenimento	Enlatado
Hora Do Faro	Domingo	14:30	Entretenimento	Enlatado
FM Entrevista	Domingo	18:30-19:00	Informativo	Local
Contacto Directo	Domingo	19:00-20:00	Informativo	Local
Resenha Semanal	Domingo	20:00-21:00	Informativo	Local
Domingo Espetacular	Domingo	21:00-23:00	Informativo	Enlatado
Balanço Geral	Segunda-Sábado	12:00 - 15:00	Informativo	Enlatado disfarçado
The Love School	Sábado	14:00-15:00	Entretenimento	Enlatado
Os Mutantes	Segunda-Sábado	15:00-16:00	Entretenimento	Enlatado
Atracções	Segunda-Sábado	16:00-17:30	Entretenimento	Local
Topisima	Segunda-Sexta	17:30-18:30	Entretenimento	Enlatado
Mz No Ar 2ª Edição	Segunda - Sexta	18:00-19:45	Informativo	Local
As Aventuras De Poliana	Segunda-Sábado	18:45- 19:45	Entretenimento	Enlatado
Fala Moçambique	Segunda-Sábado	19:45-21:00	Informativo	Enlatado disfarçado
Gêneses	Segunda - Sábado	21:00-22:00	Entretenimento	Enlatado
Que Pobres Tão Ricos	Terça-Sexta	22:00-23:00	Entretenimento	Enlatado
Programação Independente	Segunda-Domingo	23:00-07:00	Religioso	Local
A Noite É Nossa	Sábado	21:45- 23:00	Entretenimento	Enlatado
Economia E Negócios	Segunda-Feira	20:00-21:00	Informativo	Local
Mz No Ar 1 Edição	Segunda-Sexta	07:00-08:00	Informativo	Local
Miramar Kids	Segunda - Sexta	08:00-08:15	Entretenimento	Enlatado
Para Ver-Te Melhor	Segunda-sexta	08:15-09:00	Entretenimento	Enlatado

Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

A TV Miramar, como se pode observar a partir da grelha ilustrada, não se centra na preocupação em dar visibilidade aos valores culturais locais nos conteúdos que dissemina. Os programas Enlatados, os quais ocupam o maior espaço de antena, são objecto de dupla importação. Primeiro são importados dos Estados Unidos e Reino Unido para o Brasil, como mencionámos acima, e, depois, são importados do Brasil para Moçambique através da TV Miramar que se configura como extensão da Record. É da Recorde que provém a parte maioritária dos conteúdos, sendo a originalidade local relegada a uma percentagem ínfima e insignificante.

Gráfico 4: Originalidade e percentagem de conteúdos da grelha de programação da TV Miramar



Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

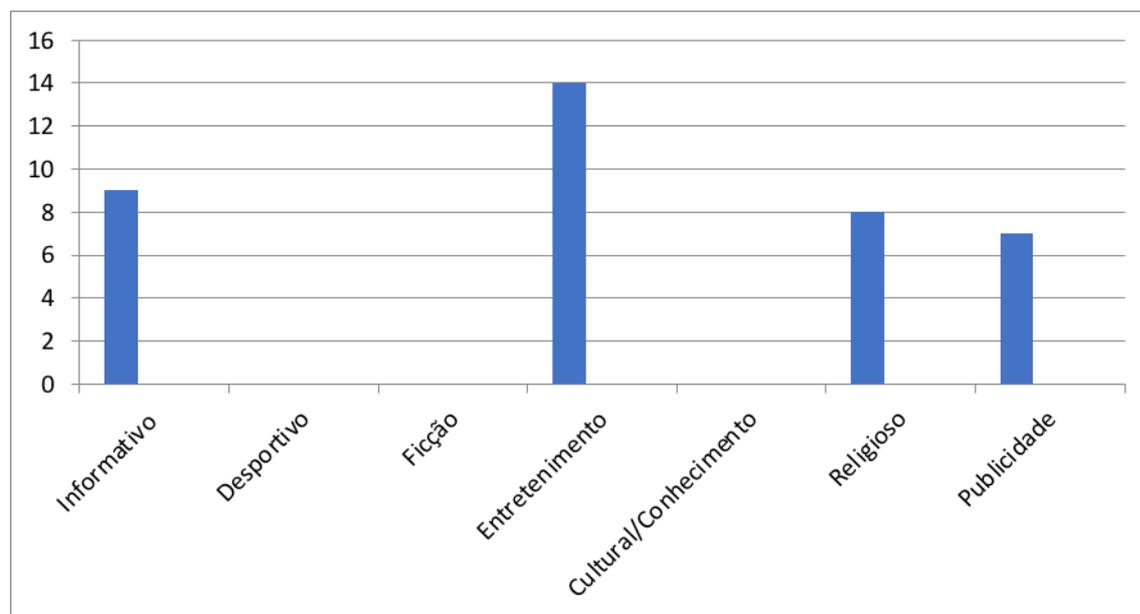
Ao nível da TV Miramar, os programas de *entretenimento* ocupam o maior espaço de antena, seguidos pelo *informativo*, e configura-se o que tecnicamente, segundo Dejavitte (2006), se chama *infotenimento* (conteúdo editorial que fornece informação e diversão ao consumidor e, ao mesmo tempo, constitui uma prestação de serviço). Este materializa-se através do programa *Balanço Geral*, onde o apresentador recorre às estratégias humorísticas para construir relatos sobre os acontecimentos com uma postura informal. A notícia é “espectacularizada” e o telespectador, que age como “rebanho desorientado” no prisma de Noam Chomsky<sup>88</sup>, é levado a consumi-la de forma distraída, conforme apregoa Souza (2004).

Se tivermos em conta que, para Chomsky, a estratégia de manipulação mediática visa desviar a atenção do público dos problemas importantes e das mudanças ditadas pelas elites políticas e económicas, mediante a técnica do “dilúvio” e de informações insignificantes que levam

<sup>88</sup> Ferreira, A. (2011): A Mídia e a política externa dos Estados Unidos: uma análise crítica. Brasília.

o público a não se interessar por conhecimentos essenciais nas áreas das ciências, da economia, da psicologia, da neurolinguística e da cibernética, é justo afirmarmos que o *infotainment*, enquanto estratégia da TV Miramar, se enquadra na estratégia de retenção de audiência. É racional, também, afirmarmos que o *religioso*, que se configura como terceira posição na audiência da TV Miramar, constitui um instrumento de alienação, na medida em que o *infotainment* apresenta problemas, em sede de um “tribunal” chamado *Balanço Geral*, de forma “espectacularizada”, e o *religioso* apresenta supostas soluções. Ressalte-se que Chomsky refere, nas suas *10 estratégias de manipulação mediática*, que os mentores da manipulação criam problemas e se apresentam como solucionadores de tais problemas. Este mecanismo, assente na estratégia do *Sensacionalismo e Merchandise Social*, constitui uma estratégia de fidelização da audiência, e não só, para fazer face à multiplicidade dos órgãos de comunicação que pululam.

Gráfico 5: Percentagem dos géneros da Miramar



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

Tabela 10: Os conteúdos da grelha de programação da STV

Programa	Dia de emissão	Horário	Género	Origem
Manhã Informativa	Segunda-Sexta	06:00-09:00	Informativo	Local
Manhãs Alegres	Segunda-Sexta	09:00-12:00	Entretenimento	Enlatado Disfarçado
Orgulho E Paixão	Segunda-Sexta	12:00-13:00	Entretenimento	Enlatado
Primeiro Jornal	Segunda-Sexta	13:00-13:30	Informativo	Local
Artes E Letras	Domingo	13:30-14:00	Cultural	Local
Bom Sucesso	Segunda-Sexta	14:00-15:00	Entretenimento	Enlatado
Casa Cheia	Segunda-Sexta	15:00-18:00	Entretenimento	
Acorrentada	Segunda, Quinta	18:00-19:00	Entretenimento	Enlatado

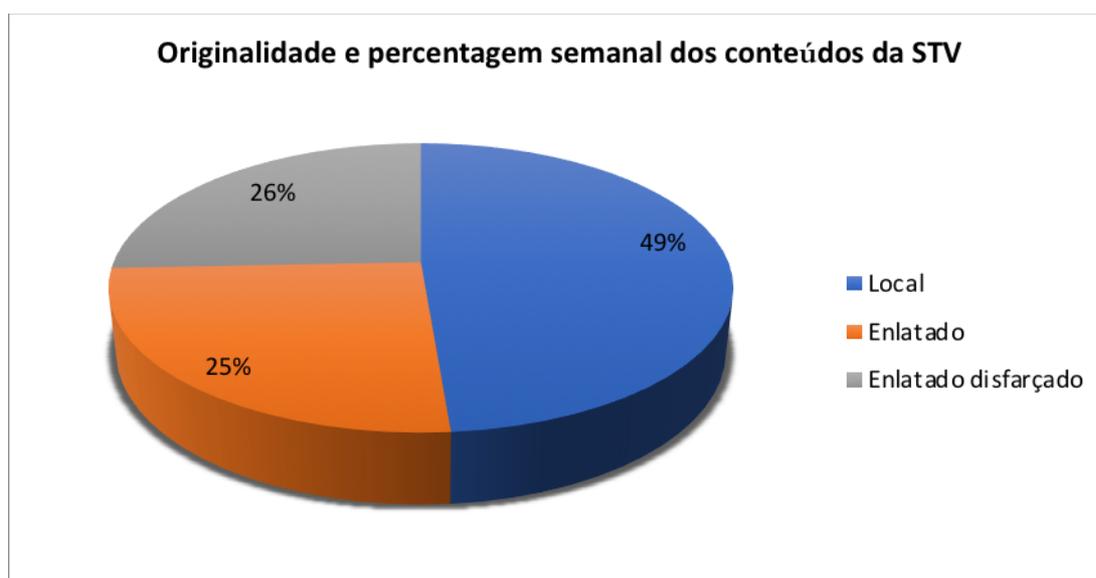
Jornal Da Noite	Segunda-Domingo	19:55-21:00	Informativo	Local
Ao Ataque	Segunda-feira	22:00-23:00	Desportivo	Local
No Sofá Do Xavier	Segunda e Sábado	23:00	Cultural	Enlatado Disfarçado
Hora De Agir	Terça-feira	13:30-14:00	Conhecimento	Enlatado
Mais Desporto	Terça-feira	17:00-18:00	Desportivo	Enlatado
Pontos Nos ii	Terça-feira	22:00-23:00	Informativo	Local
Eco África	Terça-feira	23:00-00:00	Informativo	Enlatado
Falar De Mim	Quarta, Quinta -	13:00-14:00	Cultura	Local
Grande Entrevista	Quarta-feira	22:00	Informativo	Local
Opinião No Feminino	Quinta-feira	22:00	Informativo	Local
Noites Vivas	Sábado	22:00	Entretenimento	Local
Sextou Com A Juju	Sexta-feira	22:00	Entretenimento	Enlatado Disfarçado
Telecine	Sábado	00:00	Entretenimento	Enlatado
The Why	Sábado	01:00	Informativo	Enlatado
Músicas E Palavras De Inspiração	Sábado	06:00	Religioso	Enlatado
A Nova Escola Do Imperador	Sábado	09:30	Entretenimento	Enlatado
Saúde E Vida	Sábado	11:00	Educativo	Local
Nós No Mundo	Sábado	13:30	Entretenimento	Local
Sabes Mais Do Que Nós	Sábado	15:30	Educativo	Enlatado Disfarçado
As Nossas Estrelas	Sábado	18:00	Entretenimento	Local
Gente Que Faz	Domingo	11:00	Cultural	Local
Vida Plena	Domingo	09:00	Religioso	Local
A Casa Do Mickey Mouse	Domingo	10:00	Entretenimento	Enlatado
Moztech TV	Domingo	12:00	Conhecimento	Local
Mozgrow TV	Domingo	13:30	Conhecimento	Local
Nós No Mundo	Domingo	19:00	Conhecimento	Local
Pontos De Vista	Domingo	22:00	Informativo	Local
Manhã Informativa	Segunda-Sexta	06:00-09:00	Informativo	Local
Manhãs Alegres	Segunda-Sexta	09:00-12:00	Entretenimento	Enlatado Disfarçado
Orgulho E Paixão	Segunda-Sexta	12:00-13:00	Entretenimento	Enlatado
Primeiro Jornal	Segunda-Sexta	13:00-13:30	Informativo	Local
Artes E Letras	Domingo	13:30-14:00	Cultural	Local
Bom Sucesso	Segunda-Sexta	14:00-15:00	Entretenimento	Enlatado
Casa Cheia	Segunda-Sexta	15:00-18:00	Entretenimento	
Acorrentada	Segunda, Quinta	18:00-19:00	Entretenimento	Enlatado
Jornal Da Noite	Segunda-Domingo	19:55-21:00	Informativo	Local
Ao Ataque	Segunda-feira	22:00-23:00	Desportivo	Local
No Sofá Do Xavier	Segunda e Sábado	23:00	Cultural	Enlatado Disfarçado
Hora De Agir	Terça-feira	13:30-14:00	Conhecimento	
Mais Desporto	Terça-feira	17:00-18:00	Desportivo	Enlatado
Pontos Nos Li	Terça-feira	22:00-23:00	Informativo	Local
Eco África	Terça-feira	23:00-00:00	Informativo	Enlatado
Falar De Mim	Quarta, Quinta -	13:00-14:00	Cultura	Local
Grande Entrevista	Quarta-feira	22:00	Informativo	Local
Opinião No Feminino	Quinta-feira	22:00	Informativo	Local
Noites Vivas	Sábado	22:00	Entretenimento	Local

Sextou Com A Juju	Sexta-feira	22:00	Entretenimento	Enlatado Disfarçado
Telecine	Sábado	00:00	Entretenimento	Enlatado
The Why	Sábado	01:00	Informativo	Enlatado
Músicas E Palavras De Inspiração	Sábado	06:00	Religioso	Enlatado
A Nova Escola Do Imperador	Sábado	09:30	Entretenimento	Enlatado
Saúde E Vida	Sábado	11:00	Educativo	Local
Nós No Mundo	Sábado	13:30	Entretenimento	Local
Sabes Mais Do Que Nós	Sábado	15:30	Educativo	Enlatado Disfarçado
As Nossas Estrelas	Sábado	18:00	Entretenimento	Local
Gente Que Faz	Domingo	11:00	Cultural	Local
Vida Plena	Domingo	09:00	Religioso	Local
A Casa Do Mickey Mouse	Domingo	10:00	Entretenimento	Enlatado
Moztech TV	Domingo	12:00	Conhecimento	Local
Nós No Mundo	Domingo	19:00	Conhecimento	Local
Pontos De Vista	Domingo	22:00	Informativo	Local

Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

Em termos de originalidade dos produtos, como se pode depreender a partir da grelha da programação ilustrada, a STV prioriza conteúdos de produção nacional. Dos itens de originalidade externa, a predominância é de séries provenientes da GLOBO, como também conteúdos de entretenimento Pseudo-Locais estrategicamente orientados para a camada jovem.

Gráfico 6: Originalidade e percentagem de conteúdos da grelha de programação da STV

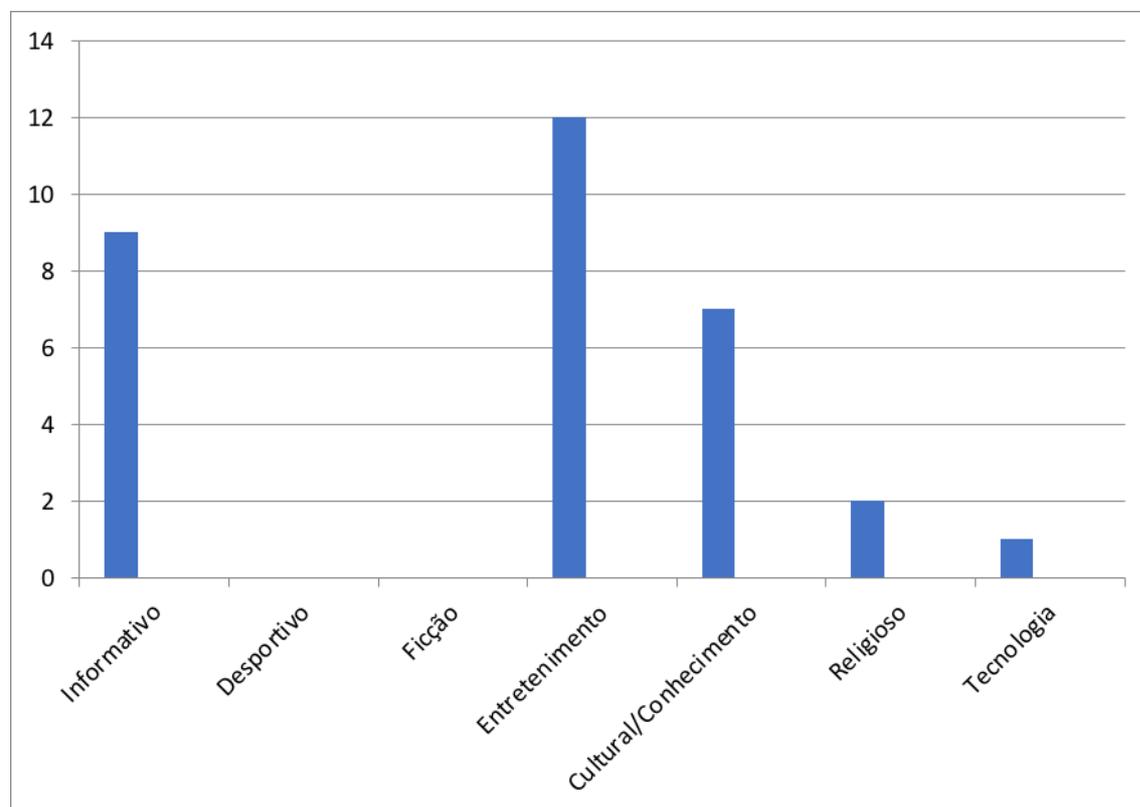


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

À semelhança da TV Miramar, na emissora STV o *entretenimento* é mais saliente relativamente aos outros géneros. Um aspecto a ser destacado é o facto de esta televisão ser a que mais se empenha na produção de programas de responsabilidade social, que visam promover acções como: maratonas, novelas, e fóruns nas vertentes de saúde, cidadania, educação, cultura e empreendedorismo. A STV também veicula eventos desportivos que não constam do gráfico pelo facto de estarem fora da sua programação regular.

A STV, como se pode depreender a partir da grelha ilustrada, gravita o seu esforço editorial em torno de três géneros principais, designadamente *entretenimento; informação e cultura/conhecimento*. Embora o *entretenimento* ocupe maior espaço de antena, dá visibilidade aos valores culturais locais nos conteúdos que dissemina. Os programas Enlatados , que ocupam significativo espaço de antena, são objecto dos acordos comerciais com entidades televisivas internacionais e servem para cobrir o vazio deixado pela incapacidade de produção de conteúdos locais em grande escala. Do conjunto de conteúdos disseminados pela STV, 51% compreendem os *Enlatados e Pseudo-Loicais*, sendo apenas 41% dos Conteúdos Locais. Portanto, enquanto a STV mantiver a pirâmide da forte presença de Enlatados na sua grelha, qualquer estratégia revolucionaria televisiva será inerte face à promoção de Valores locais.

Gráfico 7: Percentagem dos géneros da STV



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

À semelhança da TV Miramar, a STV alimenta-se maioritariamente de programas de *entretenimento* e *informativo*, mas não se configura, para este caso, o *infotainment* (termo híbrido que liga a informação ao entretenimento). Para o caso da STV, o apresentador não recorre às estratégias humorísticas para construir relatos sobre os acontecimentos. Além de assumir uma postura informal, a notícia não é “espectacularizada” e o telespectador não é levado a consumir a informação de forma distraída, conforme apregoa Souza (2004)<sup>89</sup>. A lógica por trás desta pirâmide reside no facto de a STV ter abraçado a estratégia de Projectos Sociais como uma das principais Fontes de Financiamento, sem descurar a área das inserções de comerciais.

Sobre os *Enlatados*, conforme observámos ao longo das grelhas de programação das três emissoras televisivas, com maior incidência sobre duas delas (Miramar e STV), convém referirmos que Amaral (2011) invoca Habermas (1997) e Herman (1998) ao criticar a excessiva cultura de entretenimento difundida a nível das televisões comerciais. As televisões comerciais são compelidas a favorecer o que lhes garanta audiência e, deste modo, o entretenimento triunfa exactamente para a materialização desse objectivo. A mesma lógica pode ser aplicada à emissão de programas *Enlatados*, pois esse mecanismo de funcionamento constitui uma estratégia ideal para a redução de custos.

Se Amaral critica as televisões comerciais na perspectiva da excessiva cultura de entretenimento como um empecilho para o exercício da cidadania e compreensão dos assuntos públicos, Miguel (2013)<sup>90</sup> vai mais longe ao entender que, além da Cultura importada ter pouco ou nada a ver com a realidade moçambicana, asfixia os valores locais e constitui, de igual forma, um empecilho ao desenvolvimento do cidadão moçambicano que absorve desenfreadamente a axiologia dos outros povos à medida em que fica exposto aos meios de comunicação.

Sobre os conteúdos da grelha de programação e os factores condicionantes referimos que, durante a observação da grelha de programação das emissoras de carácter comercial já anunciadas, os programas de entretenimento são os que asseguram mais espaço de antena. O entretenimento tem a prerrogativa em detrimento de programas informativos e educativos, o que evidencia o facto de o espaço televisivo ser, em termos pragmáticos, uma indústria comercial. Sobre isso, Siteo (2011) é explícito ao afirmar que as diversas emissoras Moçambicanas competem entre si com programas idênticos e enfadonhos nos mesmos horários que procuram atingir a mesma massa e perfil de público. Como resultado, há tendência de espectacularização da informação transmitida, pois que a

---

<sup>89</sup> Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-polemica-combinacao-de-jornalismo-com-entretenimento/&sa=U&ved=2ahUKEwjlpMmMxs7vAhVNTsAKHXCBAMwQIBRAB&usq=AOvVaw2Nd--vISpcK6b6YJLj3F4o7> acesso à 14 de Março de 2021 às 23:50..

<sup>90</sup> Miguel, João. Economia Política da Televisão Moçambicana. CEC. Maputo. 2013

diferença entre os canais televisivos reside somente na relação estabelecida com o seu público e na qualidade de cada programa.

## 7.7 Os géneros dos programas e o valor educativo para a cultura

Nesta abordagem convém sublinharmos, conforme mencionámos na componente metodológica, que classificámos a origem dos programas pelas designações de Local, Enlatado e Enlatado Disfarçado ou Pseudo Local. Com a tabela a seguir interessa-nos ilustrar o valor educativo de cada género, independentemente do nome atribuído ao género, em cada emissora. O objectivo é perceber se cada grelha contribui para disseminar valores para a Cultura Local e em que dimensão o faz. Para o efeito, em cada género classificámos por “nenhum”, “baixo”, “médio” e “alto”, tendo elegido por critério três das oito categorias propostas por Angeluci & Cosette (s/d), nomeadamente Didáctica Televisiva, Estética Televisiva e Transdisciplinaridade da Produção.

### 7.7.1 TVM

**Tabela 11: O valor educativo dos géneros da TVM para a Cultura**

Os Géneros dos Programas	Didáctica Televisiva	Estética Televisiva	Transdisciplinaridade da Produção
<i>Informativo</i>	Alto	Médio	Baixo
<i>Desportivo</i>	Alto	Médio	Baixo
<i>Ficção</i>	Nenhum	Baixo	Baixo
<i>Entretenimento</i>	Médio	Médio	Médio
<i>Cultural/ Conhecimento</i>	Médio	Médio	Médio
<i>Institucional/ Religioso</i>	Nenhum	Nenhum	Nenhum
<i>Publicidade</i>	Médio	Médio	Médio

Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

**Tabela 12: Elementos dos valores da Cultura na grelha da TVM**

Os Géneros dos Programas	Conhecimento	Crenças	Memória	Invenção Colectiva de Símbolos	Ideias	Educação
<i>Informativo</i>	Alto	Médio	Alto	Alto	Médio	Médio
<i>Desportivo</i>	Alto	Alto	Alto	Alto	Baixo	Médio
<i>Ficção</i>	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo
<i>Entretenimento</i>	Baixo	Nenhum	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo
<i>Cultural/ Conhecimento</i>	Médio	Médio	Médio	Baixo	Baixo	Médio
<i>Institucional/ Religioso</i>	Baixo	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Baixo
<i>Publicidade</i>	Médio	Baixo	Médio	Médio	Baixo	Médio

Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

### 7.7.2 STV

**Tabela 13: O valor educativo dos géneros da STV para a Cultura**

Os Géneros dos Programas	Didática Televisiva	Estética Televisiva	Transdisciplinaridade da Produção
<i>Informativo</i>	Alto	Médio	Baixo
<i>Desportivo</i>	Alto	Médio	Nenhum
<i>Ficção</i>	Nenhum	Nenhum	Baixo
<i>Entretenimento</i>	Baixo	Médio	Médio
<i>Cultural/Conhecimento</i>	Baixo	Baixo	Baixo
<i>Institucional/Religioso</i>	Nenhum	Nenhum	Nenhum
<i>Publicidade</i>	Médio	Médio	Médio

Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

**Tabela 14: Elementos dos valores da Cultura na grelha da STV**

Os Géneros dos Programas	Conhecimento	Crenças	Memória	Invenção Colectiva de Símbolos	Ideias	Educação
<i>Informativo</i>	Alto	Médio	Médio	Médio	Médio	Médio
<i>Desportivo</i>	Médio	Médio	Baixo	Baixo	Baixo	Médio
<i>Ficção</i>	Baixo	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Baixo	Baixo
<i>Entretenimento</i>	Baixo	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Baixo	Baixo
<i>Cultural/Conhecimento</i>	Médio	Baixo	Baixo	Médio	Médio	Médio
<i>Institucional/Religioso</i>	Baixo	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Baixo
<i>Publicidade</i>	Médio	Baixo	Médio	Médio	Baixo	Médio

Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

### 7.7.3 MIRAMAR

**Tabela 15: O valor educativo dos géneros da MIRAMAR para a Cultura**

Os Géneros dos Programas	Didática Televisiva	Estética Televisiva	Transdisciplinaridade da Produção
<i>Informativo</i>	Alto	Baixo	Baixo
<i>Desportivo</i>	Médio	Médio	Nenhum
<i>Ficção</i>	Nenhum	Nenhum	Nenhum
<i>Entretenimento</i>	Nenhum	Nenhum	Nenhum
<i>Cultural/Conhecimento</i>	Nenhum	Nenhum	Nenhum
<i>Institucional/Religioso</i>	Nenhum	Nenhum	Nenhum
<i>Publicidade</i>	Médio	Médio	Médio

Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

Tabela 16: Elementos dos valores da Cultura na grelha da MIRAMAR

Os Géneros dos Programas	Conhecimento	Crenças	Memória	Invenção Colectiva de Símbolos	Ideias	Educação
<i>Informativo</i>	Alto	Médio	Baixo	Baixo	Médio	Médio
<i>Desportivo</i>	Médio	Médio	Baixo	Baixo	Baixo	Médio
<i>Ficção</i>	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum
<i>Entretenimento</i>	Nenhum	Nenhum	Baixo	Nenhum	Baixo	Nenhum
<i>Cultural/Conhecimento</i>	Baixo	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Baixo	Baixo
<i>Institucional/Religioso</i>	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum
<i>Publicidade</i>	Médio	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Baixo	Baixo

Fonte: Elaborada pelo autor com base na análise da grelha de programação 2020

## 7.8 A cadeia de valores para a produção de conteúdos no mercado da Televisão em Moçambique

A lógica do funcionamento do campo mediático em Moçambique, para Miguel (2020)<sup>91</sup>, compreende quatro estratégias: (i) posicionamento no mercado através de projectos sociais; (ii) sensacionalismo; (iii) *merchandise* social - os *media* apresentam-se como solucionadores de problemas sociais; e (iv) Jornalismo de chapa-branca que se centra na cobertura das actividades governamentais, muitas vezes de forma crítica, como materialização do controlo das acções do governo do dia (assemelha-se ao *watchdog*).

Os *media* digitais também se configuram esferas contra-hegemónicas, com um potencial para enfrentar, diga-se, o poder económico ou político. Afinal, os *media* digitais têm a potencialidade de criação e divulgação de conteúdos capazes de impor uma pauta, ou até agenda à esfera pública; contudo, para João Miguel, a multiplicidade de órgãos não dita a existência do pluralismo de ideias.

No caso específico das três televisões em estudo, MIRAMAR TV, STV e TVM, o seu funcionamento também atravessa as quatro estratégias supracitadas; porém, cada emissora tem as suas particularidades, conforme postula a tabela a seguir.

Tabela 17: Estratégias de Funcionamento das três emissoras

Órgãos	Projectos Sociais	Sensacionalismo	<i>Merchandise</i> Social	Jornalismo de Chapa-branca
MIRAMAR TV				
STV				
TVM				

Fonte: Elaborado pelo autor com base na grelha de programação das televisões e na abordagem de Miguel (2020)<sup>92</sup>

<sup>91</sup> Disponível em <https://web.facebook.com/cecmoz> (acesso aos 29 de Janeiro de 2021)

<sup>92</sup> Disponível em <https://web.facebook.com/cecmoz> (acesso aos 29 de Janeiro de 2021)

Constata-se na tabela anterior que a Miramar TV; STV e TVM têm factores próprios que condicionam o agendamento dos conteúdos nas suas grelhas.

Embora a Miramar TV tenha sido fundada em Moçambique, os seus conteúdos são definidos em função do comando central da Record TV. Ressalte-se que a Record TV<sup>93</sup> é uma rede de televisão comercial aberta brasileira, com sede na cidade de São Paulo, fundada pelo comunicólogo e empresário Paulo Machado de Carvalho em 1953, inicialmente especializada na produção de programas musicais que a tornaram líder de audiências na década de 1960. Na década de 1990, quando a emissora foi adquirida por Edir Macedo, fundador e líder da Igreja Universal do Reino de Deus, a Record TV tornou-se na segunda maior rede de televisão do Brasil em audiência e facturamento até 2015.

Em analogia<sup>94</sup>, e não só, a Record TV é a base estrutural dos conteúdos difundidos pela grelha da Televisão Miramar (Miramar TV). Actualmente, a Miramar TV tem centrado, à semelhança da Record TV, o seu *Agenda Setting* na estratégia de (i) sensacionalismo<sup>95</sup> e (ii) *merchandise* social. O entretenimento e a informação são as categorias programáticas que materializam o sensacionalismo e o *merchandise* social da Miramar TV.

Como era de esperar, a TVM viu-se tacitamente forçada a reformular a sua política editorial e a reestruturar a grelha de programas para fazer face à dinâmica de um mercado que já estava paulatinamente a receber ofertas audiovisuais alternativas. Entretanto, a TVM continua dependente do orçamento do Estado, o qual tem sido insuficiente para atender às demandas da emissora na perspectiva da melhoria de qualidade técnico-profissional de que necessita (*idem*).

## 7.9 A produção de Conteúdos e seus desafios na edificação de uma cadeia de valores

Nesta nota partilhamos fragmentos da entrevista ao Presidente do Conselho de Administração do Instituto Nacional das Comunicações de Moçambique, Américo Muchanga em 2021. Embora se referisse com maior incidência sobre a televisão digital, identificamos elementos dados informativos sobre a realidade da televisão no geral.

Nesta nota partilhamos fragmentos da entrevista ao Presidente do Conselho de Administração do Instituto Nacional das Comunicações de Moçambique, Américo Muchanga, concedida em 2021. Embora se referisse com maior incidência sobre a Televisão digital, identificámos elementos informativos sobre a realidade da Televisão no geral.

---

<sup>93</sup> Disponível em <https://emails.estadao.com.br/noticias/tv,record-65-anos-conheca-a-origem-e-a-historia-da-emissora-de-tv,70002520635> (acesso aos 29 de Janeiro de 2021)

<sup>94</sup> <https://miramar.co.mz/>

<sup>95</sup> um tipo de viés editorial na Televisão em massa em que os eventos e temas em notícias e partes são mais exageradas para aumentar os números de audiência.

O primeiro desafio para as empresas de Televisão tem que ver com o facto de passarem a assumir a função de produzir conteúdos. Muchanga refere que as empresas devem ser capazes de produzir. Segundo, se existir tal capacidade de transmissão, ela precisa de ser preenchida por Conteúdos nacionais de qualidade e em línguas de socialização do telespectador local. É necessário ter em conta a questão da multiplicidade linguística do telespectador. À semelhança do que sucede com as rádios comunitárias, que observam rigorosamente a questão da língua de disseminação de Conteúdos, Muchanga observa que as Televisões devem considerar que Moçambique fala *xichangana, emakua, sena, ronga, etc.*; portanto, é importante que as emissoras privilegiem tais línguas na produção de Conteúdos.

As emissoras de Televisão precisam de se transformar em empresas que vão transmitir notícias, e outros Conteúdos, de qualidade. A materialização de tal desiderato pressupõe o crescimento, em Moçambique, de uma indústria que produz Conteúdos nacionais, o que já está a acontecer. O desafio passa por mudar a pirâmide de tal modo que um telespectador nacional troque canais internacionais por locais, absorvendo a mesma qualidade quer sob o ponto de vista de alta definição, quer sob o ponto de vista do conceito do Conteúdo.

Um dado a ter em conta é a legalidade dos Conteúdos *Enlatados* que predominam em muitas emissoras locais. Em alguns casos, há incertezas sobre o pagamento dos direitos de autor sobre alguns dos Conteúdos *Enlatados*. Neste prisma, as emissoras alicerçam a sua existência na pirataria de Conteúdos?

Outro aspecto tem que ver com relevância de tais Conteúdos no âmbito da emancipação do telespectador. Como é que o país enfrenta a questão da irrelevância de Conteúdos alienadores? Como é que o país se posiciona face à necessidade de promover Conteúdos que reflectam às necessidades da população local? Estes são, entre outros, os grandes desafios para as empresas de Televisão.

Muchanga advoga que não há, no país, um mercado para a quantidade de canais de Televisão existentes actualmente. Presentemente, estão a funcionar 18 canais, mas, no total, contando com os canais que já estão licenciados, há mais de 30 canais em Moçambique. Se uma Televisão sobrevive de publicidade, primariamente, então o actual mercado publicitário em Moçambique é incapaz de sustentar todos esses canais. Qual seria, então, a racionalidade de existirem mais canais?

Actualmente, os canais não precisam de ter uma rede de transmissão, basta um estúdio pequeno de apenas 5 m<sup>2</sup>. Fazem o seu Conteúdo e mandam-o para a TMT e, a partir dali, têm acesso a uma transmissão ao nível do país. Por enquanto, não estão ainda a pagar, mas, quando tiverem que o fazer para garantir tais transmissões, muitos desses canais irão “sucumbir”.

### **7.10 A percepção dos gestores de Media em Moçambique sobre o Agenda Setting da televisão nacional e a cadeia de valores à produção de conteúdos locais e**

Mais do que oportuno seria racional e bastante informativo ter acesso à sensibilidades dos gestores das emissoras televisivas em Moçambique, sobre a dinâmica inerente ao processo produtivo mediático nacional. Em linhas gerais, Holden Guedes, Director de Programas da emissora pública, Televisão de Moçambique, referindo-se à estrutura técnica orgânica que dita o funcionamento da emissora TVM, afirma que a TVM tem um Conselho de Administração, liderado por um PCA. Depois seguem os Directores, chefes de Departamento e de Sector. Em todas as províncias a TVM tem delegações dirigidas por Delegados.

### **7.11 Televisão nacional e a cadeia de valor da produção de Conteúdos Locais**

Mais do que oportuno, seria racional e bastante informativo ter acesso à sensibilidade dos gestores das emissoras televisivas em Moçambique sobre a dinâmica inerente ao processo produtivo mediático nacional. Em linhas gerais, Holden Guedes, Director de Programas da emissora pública, a Televisão de Moçambique (TVM), referindo-se à estrutura técnica orgânica que dita o funcionamento da TVM, afirma que ela tem um Conselho de Administração, liderado por um PCA. Depois, seguem-se os Directores, chefes de Departamento e de Sector. Em todas as províncias, a TVM tem delegações dirigidas por Delegados.

Sobre o lugar dos Valores Culturais no *Agenda Setting* dos Conteúdos da TVM, Guedes afirma tratar-se de um lugar de centralidade, porque a questão da orientação normativa é inegociável no serviço público de Televisão. Sobre esta parte, convém resgatarmos e sublinhar que, após a nacionalização dos órgãos de produção e emissão radiofónica então existentes em Moçambique, e tendo sido criada a Rádio Moçambique como organismo do Estado, em 1994, com a promulgação do Decreto Ministerial 19/94 passou a denominar-se Televisão de Moçambique - Empresa Pública (TVM-EP). Retomando, Guedes entende, nesse sentido, que a TVM se tem preocupado em contribuir para o rompimento de normas sociais nocivas e para a salvaguarda das saudáveis. Isso é feito através de debates, programas ou reportagens.

Sobre a relação de interdependência entre a fonte de financiamento da TVM, o estatuto editorial e a grelha de programação, Guedes afirma que tudo se circunscreve ao que chamam de Contrato-Programa, de tempos em tempos rubricado entre a TVM e o Governo. Esse instrumento força o Executivo a financiar a TVM e obriga a Estação à prestação do serviço público. Obviamente que, tratando-se do principal financiador, o Executivo exige que a TVM dê uma maior visibilidade às realizações governamentais, o que tem acontecido. Sobre esta colocação de Guedes - sem, no entanto, pretendermos uma resposta imediatista -, abríamos um parênteses

para questionar o lugar dos anseios do público no *Agenda Setting* dos Conteúdos da TVM – atendendo a que a TVM, enquanto emissora que também se ocupa do jornalismo televisivo, tem a prerrogativa de poder agir como “cão de guarda” face às acções do Executivo a serem comunicadas.

A percepção de Guedes, sobre a cadeia de valor da produção de Conteúdos no mercado da Televisão em Moçambique, é a de um mercado que, nos últimos tempos, começa a estar dinâmico por conta do surgimento de muitas Produtoras e Televisões privadas. Todavia, há ainda muito a explorar em termos da cadeia de valor de Conteúdos. Está em falta a capacidade técnica e tecnológica, associada ao facto de as produções serem ainda de pequena monta. Um dos desafios reside no financiamento e na regulação do que é produzido.

Sobre a posição da TVM relativamente aos *Enlatados* televisivos e os desafios da produção de Conteúdos Locais em Moçambique, Guedes afirma que a TVM se orgulha de ser a emissora que menos *Enlatados* transmite. Sem apontar um estudo que possa fornecer tais dados e sem distinguir os *Enlatados* dos *Enlatados Disfarçados*, Guedes refere que acima de 90% dos Conteúdos da TVM são nacionais – sobretudo porque o serviço público obriga a isso. Holden afirma que TVM é contra os *Enlatados*, pois, para além de estes promoverem a concorrência desleal, não estimulam o crescimento da produção local. Sem se referir ao (in)cumprimento por parte das emissoras, Guedes explica que se impõe uma regulamentação em termos de mínimos de produção local e máximos de *Enlatados* nas televisões.

Para os produtores de Conteúdos de Media, entre os incipientes e não incipientes há uma estrutura técnica orgânica que, embora observe as suas limitações, não deixa de ser capaz de produzir Conteúdos. Há uma direcção executiva, responsável por identificar mercados e mobilizar potenciais interessados em comprar Conteúdos audiovisuais em Moçambique. Faz toda a coordenação em termos operativos, coadjuvado pelas equipas técnicas (criadas conforme as necessidades), compostas por realizadores, operadores de câmara, *copywriters*, entre outros profissionais (Bamo, 2022). O problema reside principalmente fora das produtoras (no mercado de Televisão) que propriamente dentro.

Contudo, deve-se fazer sempre uma articulação entre as produtoras e a Televisão ou a empresa parceira que solicita o Conteúdo de Media, na medida em que as produtoras produzem e vendem Conteúdos sujeitos aos Termos de Referência anunciados pelos seus clientes (fonte de financiamento sazonal). Isso pressupõe que todo o plano editorial é, ou deve ser, definido pelas duas partes de modo a garantir que o resultado seja dentro de um ideal comum, no que diz respeito ao processamento e tratamento dos Conteúdos. Sucede, no entanto, que a parte financeira corporiza a adversidade de muitas produtoras. A exiguidade na disponibilização e insuficiência de

verbas mina o cumprimento dos prazos e afecta, muitas vezes, a qualidade dos Conteúdos (Bamo, 2022).

Sobre a fonte de financiamento, as produtoras assumem ser fruto do investimento próprio e esforço dos colaboradores, exceptuando casos muitos específicos, como é o exemplo do filme “Resgate” conforme refere Mikey Fonseca:

O nosso filme *Resgate* foi 95% financiado pela Mahla filmes, e cerca de 5% de um Crowd Funding que fizemos, mas que, como vê, ficou muito aquém do valor final gasto para a Produção do filme. Esse *cash* nosso, foi o que durante anos (pelo menos 7 ou 8) fomos guardando para fazer uma longa metragem, que calhou ser o filme *Resgate* (Fonseca, 2022).

A cadeia de valor para a produção de Conteúdos de Televisão existe, ainda que incipiente. É possível que uma produtora se esgote na produção de Conteúdo, mas também existe a terceirização das actividades, que implica, muitas das vezes, maior dinamismo e qualidade ao Conteúdo, permitindo que apenas um programa gere renda para um grupo alargado de pessoas e afaste o esgotamento e letargia. Cabe às produtoras a criação de Conteúdos e a criatividade na abordagem, bem como a supervisão de todo o processo de produção de um programa televisivo.

Ainda se está, porém, na condição muito protelada. As televisões ainda não compram Conteúdos feitos pelas produtoras independentes, o que não só é prejudicial para o mercado do audiovisual, como também se reflecte na diversidade, dinamismo e, em última análise, na qualidade dos Conteúdos televisivos em Moçambique. Os canais de Televisão, sob o pretexto de poupança, ainda querem assumir por completo a produção de Conteúdos, quebrando a possibilidade da consolidação de um mercado mais profissional e competitivo.

O olhar das produtoras sobre os *Enlatados* é crítico, pois estes vedam as possibilidades da Memória Cultural. Para as produtoras, os *Enlatados* servem para fazer recuar a ideia de que a Imprensa é o quarto poder, pelo menos através da Televisão, e provocam uma sociedade comodista e sem pensamento crítico, facilitando a emergência de canais e programas banais, de Conteúdo pobre e apresentadores despreparados e sem expectativas de desenvolvimento. Nesta ordem, referem as produtoras que

pensámos que os órgãos competentes pudessem averiguar as linhas editoriais dos canais de televisão e produtoras e perceber se estavam em conformidade com o veiculado, pois a maior preocupação actualmente cinge-se com a popularidade dos Media nas redes sociais e há “tudo ou nada” para se garantir maior visualização e acumulação de “likes” em detrimento de uma produção séria, coesa, imparcial, honesta e criativa (Bila, 2021).

É nesta óptica que as produtoras entendem faltar mais diversidade e criatividade na produção de Conteúdos em Moçambique, não só do ponto de vista editorial, também em matéria de técnicas, estéticas visuais, sonoras - nota-se alguma repetição e falta de entendimento dos padrões contemporâneos. É preciso conhecer e adoptar novas ferramentas, materiais e virtuais, para prender a atenção de um público com vários elementos de lazer e informação. Alguns canais definiram, num passado recente, a banalização dos protagonistas como forma de estar em Televisão, e isso tornou-se modelo para muitos apresentadores, produtores e realizadores, visando garantir uma audiência sem sentido crítico, independentemente da qualidade dos Conteúdos. O objectivo dos canais de Televisão, nesse sentido, é exclusivamente a audiência das massas, sem que necessariamente pensem no impacto sobre a qualidade da cidadania e da esfera pública.

## CAPÍTULO 8 DO “REBANHO DESORIENTADO” À MOÇAXIOLOGIA

Este capítulo representa o culminar do estudo, ou seja, com ele chegámos ao ponto mais elevado ou, se quisermos ainda, mais intenso de toda a discussão sobre o assunto “A Televisão e a Educação para Valores da Cultura Local em Moçambique”. O capítulo reserva-se ao que há de novo neste estudo, a proposta de lente teórica “*Moçaxiologia*”. Aqui percorremos um caminho começando por apresentar o contexto em que se discute “*Rebanho Desorientado*” e *Moçaxiologia*.

Atravessámos a abordagem sobre *Os Enlatados*, a *etnicidade e a (in)alienação em Moçambique* para contribuir com propostas que possam enriquecer o conceito de *Educação e Escola para Moçambique; Sociedade Civil para Moçambique; Televisão e Conteúdos para Moçambique*.

Propusemos, igualmente, a abordagem editorial que julgamos ideal em termos de *Grelha televisiva com valor cultural educativo para o Pensamento Moçambicano*. Partilhamos o entendimento sobre *A Alfabetização televisiva e a construção de uma sociedade Moçambicana de conhecimento*, indo ao detalhe para discutir e propor ideias de *grelha televisiva Moçambicana para o desenvolvimento*. Ao longo da abordagem apresentámos uma tabela que faz a *Projeção do impacto das grelhas locais sobre as gerações de telespectadores Moçambicanos*, especialmente a “*Dinâmica*” da *percepção do telespectador face às grelhas locais*.

Na discussão e proposta sobre os *Géneros televisivos com valor cultural para Moçambique*, elegemos dois que consideramos estratégicos e úteis à revolução dos Conteúdos televisivos para a realidade Moçambicana, designadamente o *Entretenimento Estratégico* e a *Ficção Estratégica (novelas locais)*, concluindo a discussão e proposta com *os géneros televisivos Moçambicanos e os efeitos na opinião pública*.

### 8.1 O “Rebanho Desorientado”

Iniciemos por lembrar que a língua é considerada o principal vector cultural. No entanto, no capítulo sobre a Educação moçambicana, trouxemos evidências de ter havido, no início do processo educativo, uma Educação que se serviu de uma língua desconhecida para levar os nativos a absorverem valores alheios ao seu meio e passar a tê-los por melhores do que os seus próprios valores. Um cristianismo profundamente ocidentalizado foi exposto e ensinado aos moçambicanos visando erradicar a Cultura Local. A par disso, os missionários propuseram aos moçambicanos, nas suas acções educativas, uma Educação “sagrada” socorrendo-se de um estatuto que colide com a ecologia de saberes dos nativos.

Com a Independência Nacional, a vigência socialista permitiu a forja da ideia da formação do “Homem Novo” como alternativa à anunciada alienação cultural colonial, mas o abandono do

socialismo para aderir ao neoliberalismo frustrou as alternativas de o país concretizar essa formação do Homem Novo, sobretudo porque o novo conceito de Estado alicerçado no neoliberalismo impunha uma nova organização social que não comportava os valores que eram advogados na ideia do Homem Novo. Privou-se assim, uma vez mais, o País de erguer um cidadão nacional sem desvalorização dos valores da ancestralidade, outrora considerados retrógrados pela administração colonial.

Por outro lado, a Independência Nacional de Moçambique coincide com o início da globalização. Ao contrário do que sucedeu à China, por exemplo, que se fechou ao mundo durante 40 anos e se consolidou cultural, educacional, política e economicamente, tornando-se na segunda maior potência económica hoje, Moçambique não teve espaço para consolidar as suas próprias utopias, sobretudo em termos culturais e educacionais. Vale a pena referir que a década da Independência Nacional, em Moçambique, quase coincide com a génese da Televisão nacional no país. A expansão da Televisão a nível nacional, dez anos depois, ocorreu num contexto em cujo tecido-alvo ainda não era esclarecido, de acordo com o Censo 2007<sup>96</sup>, vedando a possibilidade de o país edificar um “pensamento moçambicano integrado” como nação pela alegada distração já anunciada por Chomsky (2014).

Sem descurar outras variáveis que também constituíram uma grande limitação na esfera política, não houve tempo suficiente, nem oportunidade, para libertar o Homem racionalmente, tendo em conta que, até 2007, Moçambique tinha 40% da população analfabeta, segundo o Censo 2007.

Portanto, estas são as características desse cidadão que se viu privado de conhecimentos essenciais sobre o seu passado axiológico que hoje representa o telespectador moçambicano. A soma destes telespectadores que se deixam atrair e distrair pelos programas sem muita relevância em termos de construção e desenvolvimento, cultivando hábitos aparentemente bons, mas que se tornam num ciclo vicioso malicioso que resvala para a hipertrofia da Identidade, designamos aqui por “Rebanho Desorientado”.

## 8.2 O Moçaxiologia

Começemos por referir que o termo *Moçaxiologia*, neste estudo, é um neologismo que resulta da união de duas palavras, designadamente Moçambique (nome do País) + Axiologia (valores). *Moçaxiologia* designa os Conteúdos televisivos das emissoras nacionais que educam para os valores da Cultura Local. Ao propormos este termo, tomámos por ponto de partida que, na

---

<sup>96</sup> [www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/rgph-2007](http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/rgph-2007) - baixado em 01.06.2017

primeira República em Moçambique, na vigência do regime socialista, se definiu o perfil de cidadão moçambicano que se pretendia formar no Sistema Nacional de Educação, o Homem Novo.

Com a ideia do Homem Novo, conforme já referimos, pretendia-se uma Educação que concretizasse o projecto de formação da identidade nacional. Sucede que, com a migração do sistema socialista para o neoliberal, o País viu-se obrigado a mudar a concepção de Estado, pelo que a estrutura social também tinha que mudar porque o que se pretendia com o Homem Novo, nos termos em que foi concebido, colidia com as políticas neoliberais das instituições de Bretton Woods ora abraçadas. São estas transformações que passaram a propiciar a falta de clareza acerca do perfil de cidadão que Moçambique deveria formar.

Estas aporias estão, também, na origem da indeterminação e incógnita sobre os valores fundamentais a serem transmitidos na formação do perfil do cidadão moçambicano a partir da grelha oferecida pela Televisão nacional – considerando que, nas discussões dos capítulos precedentes, referimos que a Televisão constitui um aparelho de mediação educativa Não-Formal.

No entanto, para a realidade da Televisão nacional, que depende significativamente de Conteúdos Enlatados , o telespectador moçambicano “comum” está à mercê dos Conteúdos difundidos desenfreadamente pelos grandes centros mediáticos ocidentais para atender aos interesses comerciais de investidores, anunciantes e consumidores elitistas dentro do modo capitalista. Sublinhemos que, através das agendas que visam reforçar a ideologia hegemónica, o discurso da Televisão influente – ou, se quisermos, dominante –, prossegue prosperando em Moçambique. Observamos que parte significativa dos Conteúdos Enlatados são, sob o ponto de vista axiológico, alienatórios, e relega-se o fim desta alienação dos telespectadores nacionais – na maioria economicamente desfavorecidos – a um futuro incógnito.

É dentro deste contexto que propusemos *Moçaxiologia* enquanto possível lente para decifrar o fenómeno gerado pelos Conteúdos televisivos Enlatados . Neste capítulo há, igualmente, uma proposta sobre como pensar os Conteúdos das emissoras nacionais que educam para os valores da Cultura Local.

### **8.3 Os Enlatados , a etnicidade e a (in)alienação em Moçambique**

Convém mencionarmos que há uma relação que se estabelece entre os Conteúdos de Televisão e as dinâmicas da etnicidade em termos identitários. Conforme as discussões precedentes, em que nos socorremos de alguns aportes de Stuart Hall e de Antonio Gramsci, o desenvolvimento de uma identidade étnica é um processo crítico no que diz respeito à auto-identificação total. A identidade étnica é, muitas vezes, influenciada por comportamentos culturais,

tradições e valores reconhecidos como norma em qualquer comunidade. Moçambique não é excepção.

Embora reconheçamos a identidade étnica moçambicana como multicultural e socialmente construída, ela não deixa de se articular e conectar com outras culturas, intra e extracontinentais. Muitas são as comunidades moçambicanas que se servem da identidade étnica para fazer conexões significativas com as outras. No entanto, algumas experiências revelam que as fragilidades hegemónicas culturais resvalam para sentimentos de inferioridade em relação à própria identidade perante outras identidades étnicas. Este sentido de inferioridade inibe o moçambicano que sente culturalmente subalterno de avaliar os padrões culturais que resultam das culturas hegemónicas, comumente difundidas pelos Conteúdos das grelhas televisivas, aqui considerados factores de alienação.

Nesse contexto, a alienação a que nos referimos está relacionada com o desenvolvimento da identidade étnica Moçambicana. Significa que, em função da qualidade do seu preparo epistemológico, um Moçambicano pode ser alienado à força ou voluntariamente – o que optamos por designar “Miopia Volitiva”. É importante frisarmos que a alienação durante o desenvolvimento da identidade étnica pode levar à separação da comunidade. Todavia, não descuramos que, considerando a natureza íntima da identidade étnica, a alienação pode ser uma característica que define a forma como cada indivíduo vê e interpreta o mundo. Seja com o for, a alienação, voluntária ou forçada, sobretudo na infância e na adolescência, tem extrema influência no desenvolvimento da identidade étnica Moçambicana.

Se atendermos ao facto de a identidade ser um factor importante de desenvolvimento para os adolescentes, considerando ser o tecido que mais se gruda à Televisão, e o que mais absorve Conteúdos Enlatados infantis, então a preocupação em compreender o valor axiológico de tais Conteúdos deve ser permanente. Aqui forma-se um tecido Moçambicano, em tenra idade, mais propenso a desafiar a ancestralidade e os valores étnicos nacionais. Forma-se um tecido mais propenso e a favor da homogeneização cultural, pois, para estes, uma Cultura não devia expressar um princípio particular.

Fica, no entanto, evidente a relação entre a alienação na adolescência e o desenvolvimento da identidade étnica, ou seja, é pela forma como progride a alienação que surgem as aporias na identidade étnica Moçambicana resultantes da indiscriminada absorção axiológica de Enlatados . Não obstante, convém-nos sublinhar que, embora a adolescência seja uma fase marcada por dúvidas e questionamentos, é também um estágio de inclusão.

Neste sentido, as crianças moçambicanas e os jovens adultos são flexíveis a absorverem crenças e valores alheios ao seu meio, pois estão permanentemente em busca de respostas às suas

inquietações inerentes à pouca experiência que têm, ao contrário dos adultos, que se socorrem da sabedoria atribuída pelo tempo para tomarem decisões um pouco mais informadas sobre mudança identitária. Isso significa que a alienação não é considerada negativa ou positiva por todos os Moçambicanos. Há os que nela encontram sentimentos de vergonha, depressão, raiva, exílio, dúvida, e os que encontram uma outra forma de ver o mundo, em que a inclusão e o hibridismo são o que mais importa - independentemente de haver uma Cultura que tenha sido “engolida” pela hegemonia da outra.

#### **8.4 Educação e Escola para Moçambique**

Resgatemos parte da discussão acima para referir que, em relação à noção de Educação, nos identificamos com Émile Durkheim no pensamento segundo o qual a Educação se manifesta através de acções praticadas por pessoas ou instituições mais experientes, sobre aquelas que estão no decurso de maturação e absorção de valores que informam, dão competências e capacidades, tornando o individuo socialmente útil e integrado no seu meio. No conceito de Educação Formal e Não Formal para Moçambique ressaltámos a importância de esta propiciar a coesão social, não sendo imperioso os educadores serem os mais velhos, mas sim aqueles que têm mais conhecimento sobre determinados fenómenos e assuntos relativamente a quem os desconhece ou deles saiba pouco ou quase nada.

Na noção que propomos sobre Educação para Moçambique, revemo-nos na visão de Paulo Schönardie e assumimos que a Educação é um fenómeno social que integra o ser humano e a sociedade, devendo reflectir-se na sua organização social, económica, política e cultural. Aqui, é importante os indivíduos inserirem-se absorvendo valores da Cultura moçambicana no quotidiano e, em paralelo, modificarem para melhorar o seu dia-a-dia, através de acções educativas contínuas, considerando múltiplos lugares ou plataformas educativas. A proposta de uma Educação que deve ocorrer na perspectiva histórico-cultural moçambicana assenta sobre a lógica da valorização da Memória Cultural no processo educativo.

Sobre o conceito de Escola que propomos para Moçambique, considerando a sua realidade actual, concebemos que ela não deve estar desfasada do presente contexto neoliberal e de pluralismo. É importante que tal Escola considere, sobretudo, as transformações nefastas e as boas geradas pela forma como absorvemos o neoliberalismo em Moçambique. Isso impõe que a Escola permita que os alvos não sejam objecto de alienação cultural e propicie o desenvolvimento de tais segmentos sociais, privilegiando a humanização de quaisquer que sejam, sem que isso imponha a promoção e manutenção da hegemonia cultural, económica e outras, de uma minoria contra a maioria.

Espelhamo-nos também na ideia de Antonio Gramsci, sobre a Escola bem-sucedida, sendo aquela que deve dar origem à purificação, no sentido de construir a consciência dos moçambicanos oprimidos ou desfavorecidos para saírem do “senso comum” rumo à consciência filosófica acerca de si e do mundo. Esta noção encerra a ideia de que a Escola deve forjar, nos reprimidos, uma essência humana não inferior ou submissa, auxiliando ao processo de edificação de uma civilização moçambicana melhor. Para o efeito, a Escola deverá ser a base educativa que se serve de uma pedagogia muito além da tecnicista, com vista a formar integralmente para a sociedade híbrida em termos culturais. Ela não deve circunscrever-se à formação apenas para o mercado ou emprego (com ocorre) – deve instruir o cidadão moçambicano ao saber e ao fazer, sem prejuízo de classes sociais, rumo à edificação de uma civilização cada vez mais coesa e melhor.

### **8.5 Sociedade Civil para Moçambique**

As contradições que se estabelecem entre a Sociedade Civil Global e a sua contraparte em Moçambique estão entre as críticas que podemos fazer ao conceito de Sociedade Civil nas actuais condições em que as Organizações Não Governamentais neoliberais nos propõem em quase todos os quadrantes onde estejam representadas. Isso pressupõe, à partida, ser importante que o conceito deva ser entendido dentro das fronteiras do Estado moçambicano, considerando todos os seus valores de ordem material e espiritual (Cultural).

Perguntaríamos, para começar, se existe um Estado global? Então, por que a Sociedade Civil deve ser global e não verdadeira e honestamente local, com pressupostos próprios? As respostas a estas perguntas encerram a grande contradição do *modus operandi* da presente Sociedade Civil que se queira “moçambicana”, pois é difícil conceber a ideia de um sector que age localmente à luz de um “catecismo” que transporta valores deslocados dos objectivos locais.

Na discussão antecedente referimos, de algum modo, que a Sociedade Civil representa o “terceiro sector” da sociedade, a par dos sectores público e privado. Ela compreende as organizações e instituições não governamentais que manifestam interesses e vontades dos cidadãos, indivíduos e organizações de uma sociedade independente ou que não está vinculada ao governo. A partir deste princípio, impõe-se que a Sociedade Civil nacional conheça o núcleo pragmático dos problemas da classe proletária moçambicana.

O âmago da sua agenda deve gravitar em torno da necessidade de os grupos desfavorecidos obterem iguais direitos e oportunidades diante dos favorecidos, o que também pressupõe que os moçambicanos prejudicados devem obter o poder de exercer a direcção intelectual e moral da sociedade, visando disseminar outra forma de pensar um País que se queira inclusivo e cada vez menos lesado pelas políticas “ultra-capitalistas” que ignoram a condição humana maioritária. Dito de outro modo, a Sociedade Civil local deve estar em consonância com a

ideia neoliberal de atribuir à sociedade a missão de vigiar as acções do governo para que os moçambicanos pobres, impossibilitados e excluídos, vejam as suas necessidades sociais minimizadas.

Considerando o facto de as principais decisões que mudam a vida de milhões de pessoas, e influenciam as políticas dos governos nacionais, serem tomadas por instituições que apresentam um significativo deficit de participação e controlo democrático em Moçambique, propomos um conceito de Sociedade Civil moçambicana que tenha uma agenda isenta dos interesses subjectivos da sua fonte de financiamento – sobretudo quando essa agenda externa estiver deslocada e for forçada para a realidade local.

É de todo importante termos em conta que as relações que se estabelecem entre o terceiro sector (Sociedade Civil) e o Estado moçambicano são demarcadas e reguladas pelo sistema jurídico nacional, embora as ONG, comumente representantes da Sociedade Civil, possam apelar ao Direito Internacional para forçar o governo a adoptar leis úteis aos seus interesses. Sobre isso, convém lembrar que o Direito Internacional é criado por Estados que representam os interesses dos respectivos povos e não é o caso de Moçambique.

Portanto, a Sociedade Civil que se ajusta aos moçambicanos deve ter intelectuais cuja função ideológica não entra em colisão com os valores adjacentes à axiologia moçambicana. Os intelectuais da Sociedade Civil moçambicana não se devem circunscrever a reproduzir modelos alheios de exercício democrático e todas outras formas de contestação *ipsis verbis*, à semelhança de como se manifestam em outros quadrantes. Devem examinar os pressupostos dos modelos democráticos propostos pelas Organizações Não Governamentais “sucursais ocidentais” à luz da axiologia local e adaptá-los à realidade local, começando por escrutinar a “pente fino” as agendas presentemente impostas pelas ONG da Sociedade Civil Global.

## **8.6 Televisão e Conteúdos para Moçambique**

A proposta que trazemos sobre Televisão e os seus Conteúdos para Moçambique tem em conta o contexto migratório mediático (do analógico para o digital) e tem por base que os Media desempenham papéis cruciais na sociedade moçambicana que se queira democrática, na medida em que exercem a função de *watch dog* (vigilantes), proporcionando fóruns para o debate público com vista a estimular a democracia participativa, dando azo a discussões e debates sobre assuntos de interesse público.

Concebemos uma lógica televisiva que, estando na sociedade capitalista moderna – em que não temos poder de controlo sobre a sua parte nociva – se deve orientar pela função de mediação educativa. Sem ignorar os seus compromissos comerciais, que alimentam o funcionamento das emissoras, a Televisão moçambicana tem a responsabilidade ética de se portar como Escola sem

paredes, disseminando valores cada vez mais libertários, que informam para o desenvolvimento integral do telespectador nacional, tomando em consideração a história que informa sobre como se deu a limitação educativa em Moçambique. O lugar que a Televisão moçambicana deve ocupar nas instituições da Sociedade Civil é o de um espaço cultural que constrói consensos e dissensos em benefício de todas as classes e grupos sociais. Isso impõe que a Televisão não deva legitimar as estruturas dominantes em Moçambique, encobrendo as suas arbitrariedades e todos outros sinais de imposição e coerção.

O *modus operandi* da Televisão moçambicana, em termos de alinhamento dos seus Conteúdos, deve propiciar que a classe mais lesada – ou, se quisermos, submissa – não seja conduzida a interpretar a vida, e a aceitá-la, em função da manipulação e distração para acomodar os interesses da classe favorecida ou dominante. Concretizar isso implica repensar o *agenda setting* das emissoras para que as televisões não sejam coadjuvantes da formação implícita do “Rebanho Desorientado”.

Ressaltamos que no conceito de grelha televisiva que propomos para Moçambique, inspirados em Noam Chomsky, substituímos os Enlatados , sobretudo os alienatórios e sem muita relevância para o desenvolvimento, por programas que promovam, no público moçambicano, o interesse pelos conhecimentos essenciais na área da ciência, economia, psicologia, neurologia ou cibernética, privilegiando a valorização da ecologia de saberes, para transformarmos o “Rebanho Desorientado” em “Rebanho Orientado”.

Considerando o facto de Moçambique ter, presentemente, condições para estruturar a cadeia de valor para a produção de Conteúdos Locais, conforme abordamos no capítulo precedente, para cessar a dependência dos grandes centros mediáticos no mundo, e passar a produzir e distribuir para se “alimentar” localmente, como o faz a República Sul-Africana, a qual produz os seus próprios desenhos animados infantis, seriados, filmes, documentários, entretenimento, entre outros, propomos uma Televisão que não permanece exposta à concepção ideológica da grande infra-estrutura dos Media transnacionais que representam as visões neoliberais das classes mundiais dominantes.

Propomos uma concepção de Televisão que não exclui os telespectadores moçambicanos pela ausência das línguas locais nos Conteúdos televisivos e, por via disso, promova o património cultural. Os telespectadores com necessidades especiais e limitações auditivas devem estar abrangidos pela incorporação das línguas de sinais em todos os programas e não em algumas excepções.

No capítulo sobre a Televisão em Moçambique constatamos que as emissoras TV Miramar e STV, no conjunto das três em estudo, são as que mais têm dependência de Conteúdos Enlatados , estando a TV Miramar na condição de maior dependente.

As emissoras concebem as grelhas em função da (in)capacidade de produção dos seus Conteúdos, e em função das suas fontes de financiamento, sem observarem com precisão as suas políticas editoriais, o que as leva a colidir com o próprio estatuto editorial. Paralelamente, a inconsistente cadeia de valor para a produção de Conteúdos oferece limitações à originalidade de tais Conteúdos. Neste prisma, concebemos uma Televisão nacional que fortaleça a cadeia de valor para a produção de Conteúdos moçambicanos, robustecendo o mercado do audiovisual, na medida em que as emissoras passem a comprar Conteúdos feitos pelas produtoras locais independentes.

A questão da preocupação com os Conteúdos moçambicanos não deve ocorrer só na perspectiva da sua originalidade ou origem, mas também no aspecto da sua qualidade. Nesse sentido, as emissoras nacionais devem deixar de assumir na íntegra a produção de Conteúdos e passarem a centrar-se nos programas que a elas cabem produzir, como é, por exemplo, o caso dos Conteúdos Informativos.

É importante esclarecermos que essa “terciarização” de serviços pelas emissoras moçambicanas às produtoras locais tem vantagens significativas no que respeita à gestão de recursos humanos e materiais. Na gestão dos recursos humanos, as emissoras deixam de se preocupar com questões inerentes à selecção das categorias de profissionais de Televisão para cada programa que vai ao ar. Na gestão dos recursos materiais, as emissoras deixam de se preocupar com questões inerentes aos imponentes cenários revolucionários cada vez mais cobrados por aqueles telespectadores que têm a opção paralela de assistir directamente a programas a partir da fonte externa ocidental, os quais exibem um aparato visual de grande magnitude.

A nossa proposta de Televisão inclui uma lógica do funcionamento que, sem ignorar as outras, dá prerrogativa às estratégias de (i) posicionamento no mercado, através de projectos sociais e jornalismo de chapa-branca centrado na cobertura das actividades governamentais, muitas vezes de forma crítica (vigilante). A “espectacularização” da informação, se não se pode banir, deve ser controlada para que as emissoras cumpram o seu papel ético de não contribuir para a edificação de uma sociedade comodista e sem pensamento crítico. Para que as emissoras não propiciem o surgimento de canais e programas banais, com Conteúdos pobres e apresentadores extremamente despreparados e sem expectativas de desenvolvimento.

Se considerarmos a actual fraca capacidade produtiva de Conteúdos Locais, num contexto em que estudiosos do campo (João Miguel<sup>97</sup> e Guido Stolfi<sup>98</sup>) informam que, para além de passar a obter imagem melhor, áudio melhor, maior estabilidade do sinal, a Televisão Digital passa a comportar mais espaço para novos canais, isso implica que as emissoras deverão ampliar a capacidade produtiva para fazer jus ao espaço cada vez mais amplo. Nesta perspectiva, concebemos uma noção de Televisão que, respeitando o factor multiplicidade linguística do telespectador, estrutura a sua grelha conferindo qualidade epistemológica e técnica a todos os programas que corporizam a grelha.

### **8.7 Grelha televisiva com valor cultural educativo para o Pensamento Moçambicano**

Partimos da base segundo a qual nem todos os requisitos da grelha televisiva local podem ser economicamente eficientes, atendendo a capacidade financeira de cada emissora, e também por tomarmos em consideração que o espaço em Televisão é relativamente caro. A par disso, as novas tecnologias de comunicação também impõem investimento pecuniário, o que encerra a ideia da possibilidade de alguns requisitos serem economicamente ineficientes. Seja como for, factores económicos tanto quanto políticos e epistemológicos podem robustecer ou enfraquecer uma grelha televisiva.

A realidade moçambicana revela que os factores de ordem económica estão vinculados às características dos produtos culturais que a Televisão nacional tem a oferecer. Os factores desta ordem estão igualmente relacionados com as deficiências do mercado no sector cultural. Um dos elementos dessa deficiência é a falta de originalidade dos produtos culturais televisivos que, para além de ter implicações axiológicas no consumo interno, oferece limitações significativas na exportação para outros mercados.

Neste prisma, a proposta é tornar o Conteúdo televisivo moçambicano cada vez mais rico em termos de originalidade, para que nele haja valor educativo para Cultura Local, e agregar nesse produto um diferencial que chame a atenção do mercado regional e intercontinental. O diferencial a que nos referimos, para beliscar a atenção de outros mercados, tem que ver com diversos elementos a ter em conta na concepção da grelha, designadamente (i) conhecimento; (ii) crenças; (iii) memória; (iv) invenção colectiva de símbolos; (v) ideias; (vi) Educação; (vii) Axiologia/Valores. Todos estes elementos devem ter por denominador comum valores locais que propiciam a edificação do pensamento moçambicano. Isso pressupõe que os valores locais devem ser transversais – o que impõe estarem contidos em todos os sete elementos aqui arrolados.

---

<sup>97</sup> Miguel, João. (2015). Digitalização da Televisão em Moçambique: Estratégias, Políticas e Reconfiguração. Revista Uninter de Comunicação. 3. 10.21882/ruc.v3i4.578.

<sup>98</sup> <https://www.lcs.poli.usp.br/~gstolfi/PPT/APTV0916.pdf>

Expresso de outro modo, significa conceber uma grelha compreendendo géneros televisivos que reflectam a preocupação com a construção do pensamento moçambicano, por exemplo, através de como tal pensamento está espelhado nos seus conteúdos. Quer-se com isso referir que cada programa televisivo, inserido nos géneros Informativo, Desportivo, Ficção, Entretenimento, Cultural/Conhecimento, Institucional/Religioso e Publicidade, deve transportar Conteúdo que fortaleça, na percentagem certa, o ideal de Pensamento Moçambicano. Concretizar tal desiderato impõe ter uma direcção de programas epistemologicamente forte sobre a noção de Cultura nas mais variadas vertentes. Implica ter uma direcção que não reduz a Cultura às artes e não reduz as artes à música, como exibem as grelhas em estudo.

Os factores de ordem económica estão igualmente relacionados com as deficiências do mercado no sector cultural. Um dos elementos dessa deficiência é a intervenção do Estado a favor das indústrias culturais apenas na componente regulatória (sem fiscalização) e não no quesito da injeção substancial de capital financeiro. A intervenção do Estado, por via financeira, a favor das indústrias culturais justifica-se na medida em que os Media, enquanto disseminadores de bens culturais, trazem benefícios epistemológicos à comunidade, que é o principal alvo na edificação do Pensamento Moçambicano com foco na consolidação da Identidade Nacional, um activo útil à dinâmica do turismo local e ao seu efeito multiplicador. Como podemos depreender, os produtos culturais televisivos exercem um papel importante na integração dos indivíduos numa sociedade e na definição da sua Identidade Cultural.

Por outro lado, os factores políticos e epistemológicos também podem robustecer ou minar a produção de Conteúdo Local para a grelha televisiva moçambicana. Tal como sucedeu em vários países europeus, nos anos iniciais da Rádio e Televisão, na primeira metade de 1900, especificamente nas décadas 20 e 30, seria importante inserir quotas no sector audiovisual com vista a proteger, ou salvaguardar, questões identitárias nos Conteúdos difundidos pelas emissoras locais, para conter o fluxo maciço de produtos audiovisuais estrangeiros, sobretudo ocidentais. Desse modo, conforme postula o número 1 do Artigo 3, da Lei de Imprensa (18/91 de 10 de Agosto) salvaguarda-se o direito à informação, contribuindo para a consolidação da unidade nacional e elevando o nível de consciência social, educacional e cultural dos cidadãos de acordo com o estabelecido nas alíneas “a” e “d” do Artigo 4, da mesma lei.

A disseminação de produtos culturais estrangeiros pelas emissoras locais tem um impacto significativo na Cultura moçambicana, na medida em que os consumidores de tais produtos tomam por referência aquilo que se torna objecto da Cultura Visual. Seria importante conceber um conceito de Televisão cujas importações de programas ocorresse numa percentagem não superior

a 20%, por considerarmos ser importante o estabelecimento de relações ou parcerias entre as emissoras locais e estrangeiras, como se verifica entre a TVM e a RTP.

Um dos argumentos que tem prosperado, abrindo espaço para que os grandes centros mediáticos da Europa e dos Estados Unidos da América consigam exportar desenfreadamente os seus conteúdos de Media ao longo de significativos anos, é a ideia de “Televisão sem Fronteiras”, por eles advogada. Sobre isso, é importante referirmos que esse argumento de “Televisão sem Fronteiras” não deve ser absorvido de forma acrítica e simplista por aqueles que superintendem os Media em Moçambique. Deve-se examinar para compreender quais impactos podem advir disso. Aliás, é importante lembrarmos que as indústrias culturais dão forma à vida social no som e na imagem, nas palavras e símbolos. Elas oferecem os símbolos que se tornam termos de referência, com os quais passamos a pensar e comunicar sobre padrões de estética e de comportamento social.

As indústrias culturais, onde se insere a Televisão enquanto produtora e difusora, propiciam a edificação do imaginário colectivo, através da firmação da cultura visual – construtor de sentidos que firmam a Memória Cultural. Este é um dado adquirido e suficiente para explicar que a concepção da noção de estética, arte, política, sociedade, modernismo, direito, humanismo, globalização, conhecimento, história, *etc.*, que um telespectador moçambicano absorve fica refém da noção informada pelos Conteúdos externos – produzidos pelos grandes centros mediáticos ocidentais.

Um exemplo ilustrativo seria o de uma criança moçambicana, entre os três e os seis anos, idade da formação da personalidade, que se senta numa poltrona logo pela manhã para assistir a bonecos animados. Se Moçambique não é produtor de tais desenhos animados, os quais deviam narrar estórias (ou histórias) com valores locais, a criança, que se informa diariamente através de desenhos infantis, vai obviamente ser um produto ideológico centrado na absorção dos valores a que mais assiste. Significa que os Enlatados televisivos que a criança consome, por falta de alternativa, vão firmar nela símbolos que se tornam a Memória Cultural - por ser aquilo que mais se vê ou se assiste entre as crianças da sua geração. É uma construção ideológica que não envolve uma coerção física, mas sim racional. A criança não é fisicamente obrigada a assistir, mas a inexistência de alternativa torna-a dependente do único Conteúdo que a entretém.

Significa igualmente que esta criança moçambicana comumente preta, ao conceber as bonecas “princesa Sofia” e “Barbie” como padrão de beleza feminina, passa a assumir a necessidade de ela se tornar igual. Mas, para conseguir essa igualdade, antes deverá negar-se a si mesma. Isso impõe considerar a sua condição natural e cultural inferior diante do que ela pretende tornar-se para se ajustar ao padrão estético universalmente difundido nos Enlatados dos grandes

centros mediáticos. Se, para a criança, pentear o próprio cabelo de modo a igualar-se à “boneca Barbie” não é suficiente, o ideal será usar uma peruca que, para além de ocultar o seu cabelo crespo (carapinha), lhe permite penteá-lo tal como o faz a “princesa Sofia” nos bonecos animados a que assiste. Aqui prosperam as próteses capilares e denuncia-se como os Enlatados de Televisão ocidental são úteis ao próprio mercado ocidental, por sinal produtor das próteses capilares.

Nesta abordagem é de todo importante considerarmos que entre os Enlatados ocidentais e o mercado há uma afinidade, diga-se, conivente. Os Enlatados e o mercado progridem na razão directa. Quanto maior for a quantidade de Enlatados, maior será a prosperidade do mercado ocidental. Se os Enlatados edificam o padrão de estética, a indústria farmacêutica ocidental oferece fármacos e suplementos para atingir esse padrão. A indústria transformadora oferece equipamento e outros dispositivos que permitem alcançar esse padrão, ignorando questões genéticas que possam estar na origem da forma. Chamamos aqui, uma vez mais, o “Rebanho Desorientado”, o se configura como principal alvo dos Enlatados.

Neste prisma, atendendo à necessidade de transformar o “Rebanho Desorientado” (produto do prejuízo da Educação colonial) em “Orientado”, concebemos uma Televisão cuja grelha se revista de valores educativos libertários que permitem gerar o espírito de telespectador não pacífico, mas que produz reflexão diante do Conteúdo que lhe é oferecido. Propomos uma grelha cujos Conteúdos se difundem com finalidade educativa para viabilizar que o indivíduo se torne livre. A grelha deve ter em conta o direito à expressão cultural local superando a produção cultural externa, para não privar o telespectador local de inventar os seus próprios símbolos, essenciais ao seu desenvolvimento – aliás, é o que estabelece o artigo 1º da Carta da UNESCO, que se refere à promoção do livre fluxo de ideias por palavras e imagens.

## **8.8 Alfabetização televisiva e a construção de uma sociedade Moçambicana de conhecimento**

Façamos, primeiro, uma breve contextualização sobre ocorrências no mundo que precedem a nossa proposta para a construção de uma sociedade Moçambicana de conhecimento a partir da Televisão.

Na segunda metade da década de 1980 e primeira de 1990, ocorreu a desregulamentação da transmissão e o surgimento dos canais de Televisão privados. Deu-se o fim do monopólio dos canais públicos de Televisão na Europa e em Moçambique. Na Europa, pelo menos, houve Educação para os Media e Alfabetização Mediática, cujo foco estava voltado para o impacto do conteúdo dos Media.

Com a abertura ao pluralismo mediático na Europa surgiram preocupações sobre aspectos inerentes à violência, à influência sobre os jovens, ao consumismo, à influência da publicidade sobre os valores, *etc.* Houve intensos debates sobre o serviço público e vislumbraram-se autoridades reguladoras independentes. Propuseram-se códigos de regulação e autorregulação, e os cidadãos foram convidados a participar da configuração dos novos serviços dos Media, sobretudo electrónicos. Foram, no entanto, as mudanças comportamentais sem precedentes que os Media estavam a causar que levaram à necessidade de a Escola se conectar com o sector da comunicação.

Sucedem que, em meados da década de 1990, a chegada dos meios digitais teve um impacto extremo nos sistemas de comunicação, em particular na Internet. A necessidade de alfabetização digital tornou-se muito evidente. A novidade destes novos media, e a necessidade de digitalização que trouxeram, mudaram o foco da literacia para a necessidade de adquirir competências instrumentais, e, sobretudo, para combater o fosso digital, o qual evoluiu para graves níveis de desigualdade no acesso aos novos Media.

Como resultado de todos esses factores de que fizemos menção, a Europa distanciou-se do foco e do estilo que a alfabetização mediática tinha até dado tempo. Abandonou-se a tradição europeia baseada na crítica e todas as atenções se voltaram para o Estados Unidos da América, que se mostrava como modelo para a introdução de uma sociedade da informação.

Como podemos depreender, a discussão que propomos não é necessariamente nova. Já foi objecto de atenção na Europa, embora se tenha perdido o foco.

Podemos igualmente conjecturar que muitos países de economias emergentes têm a necessidade de garantir que os seus cidadãos possam ver filmes e programas de Televisão que reflectam as suas histórias, culturas e línguas, mas isso implica, para além de produzir, tornar as suas emissoras capazes de exercer eficientemente a mediação educativa para esses valores. Sucedem, entretanto, que os telespectadores Moçambicanos, consumidores passivos dos Enlatados ocidentais, se tornam, com o tempo, produtores activos de conteúdos mediáticos. As crianças que hoje se grudam à televisão para assistir à “boneca Barbie” deverão estar entre os futuros produtores de Conteúdos para as emissoras nacionais. Perguntaríamos, no entanto, que capital cultural terá por base este produtor? Com que lentes irá decifrar um verdadeiro produto cultural?

Seja como for, o ambiente simbólico maioritariamente mediatizado por Enlatados que se vive presentemente em Moçambique, e em outros quadrantes com igual cenário, molda em grande parte as escolhas, a noção de valores e os conhecimentos que determinam a vida quotidiana. Isso conjectura que Moçambique passa a ter três principais desafios relativamente à sua grelha de programas. O primeiro desafio reside em produzir Conteúdos Locais. O segundo é o de identificar, entre os telespectadores passivos, quais proponentes à produção reúnem condições

epistemológicas para produzir tais Conteúdos Locais. O terceiro desafio tem que ver com a qualidade dos Conteúdos para que conquistem o interesse local e sejam exportáveis a outros mercados.

Façamos uma abertura de parênteses para referirmos que as crianças e os jovens representam mais de um terço da população mundial<sup>99</sup>. Refiramos igualmente que Moçambique é um País cuja pirâmide etária é de base larga, o que indica ser uma nação maioritariamente jovem, e justifica por que os jovens têm atraído, cada vez mais, o interesse das indústrias de Media, quer por se constituírem grandes consumidores, sobretudo de Enlatados , quer por deterem a chave para os mercados futuros.

Se considerarmos que existe uma preocupação significativa de pais, professores e legisladores no que diz respeito à influência problemática que alguns Enlatados exercem sobre o tecido mais jovem, então é racional discutir a importância e o poder pedagógico mediático, sobretudo porque os Media também são valorizados como recursos sociais e culturais no processo de mediação educativa. Isso traduz o dever ético que os Media Moçambicanos têm no processo de construção das suas políticas editoriais e do agendamento nas suas grelhas programáticas, para salvaguardar o direito de os jovens crescerem e se desenvolverem dentro de códigos éticos e morais do seu meio étnico-tribal.

Por consideramos útil a necessidade de proteger o tecido telespectador jovem Moçambicano, menos experiente, de possíveis malefícios de alguns Conteúdos Enlatados de Media, propomos três tipos de instrumentos: (i) Lei e Regulamentação; (ii) Autorregulação e (iii) Co-regulação de Media. A Lei e Regulamentação é superintendida pelo Governo, a Autorregulação pelos Media e a Co-regulação de Media pela Sociedade Civil, no quadro do que já propusemos sobre a noção de Sociedade Civil para Moçambique. Atendendo a que nenhum instrumento de regulação é suficiente para proteger o telespectador, presentemente e no futuro, julgamos procedente que haja interacção efectiva entre estes três instrumentos.

Na nossa proposta de Televisão para a construção de uma sociedade Moçambicana de conhecimento, contando que a esfera da globalização oferece opções à personalização de Conteúdos, não concebemos a “protecção” do telespectador jovem mantendo-o afastado de determinados Conteúdos, mas sim através da oferta de alternativa de programas com forte teor axiológico local, e com igual qualidade de produção internacional, para que este tenha o conhecimento sobre as duas realidades desde tenra idade.

É de lei, em Moçambique, que qualquer entidade que coloque no mercado interno um produto, ou exerça uma actividade, susceptível de causar danos ou algum tipo de prejuízo às

---

<sup>99</sup> <https://dead.uern.br/2019/04/13-de-abril-dia-do-jovem/>

pessoas, deve colocar um anúncio de advertência sobre a possibilidade desse mal. Ora, tanto quanto ocorre com as advertências nos rótulos das bebidas alcoólicas, e dos cigarros, as emissoras deviam relegar um espaço da sua antena para uma acção de Alfabetização Mediática.

Concebemos Alfabetização Mediática por exercício pedagógico que visa explicar como os Media funcionam. Neste exercício elucida-se o telespectador de como os Meios de Comunicação de Massa constroem a realidade e produzem significados. Esclarece-se de que forma os Media estão organizados e ensina-se como podem ser usados com sabedoria. A Alfabetização Mediática seria um exercício pedagógico que capacita o telespectador a ser pensador crítico e não alienado cultural e ideologicamente. Fortalece as competências críticas e as competências comunicativas que dão sentido à existência humana e permitem que o telespectador se sirva da comunicação para a mudança e desenvolvimento.

No entanto, propomos que a Alfabetização Mediática se concentre na expressão cultural e tenha uma dimensão crítica que não identificamos nos Conteúdos Enlatados na grelha televisiva Moçambicana. Os Enlatados oferecem abordagens do interesse dos produtores, como são os casos dos géneros informativos que se ocupam com questões sobre democracia e cidadania activa alicerçadas nos pressupostos do ocidente mas que não incluem a auscultação moçambicana. Esta proposta educativa para Televisão compreende o dever que as emissoras moçambicanas têm de incluir as escolas, os jornalistas, editores-chefes, directores de programas, produtores, *etc.*

Concebemos que as emissoras televisivas Moçambicanas devem estar mais atentas às expectativas e necessidades do telespectador. Devem igualmente estar atentas às responsabilidades sociais das próprias emissoras, em relação aos cidadãos, enquanto formadores de opinião e também o quarto poder num Moçambique que se queira democrático e plural. É neste prisma que a formação de jornalistas deve incluir uma instrução mais aprofundada em questões éticas e culturais. As emissoras moçambicanas devem mobilizar-se para conceber e implementar políticas editoriais cujos programas sejam de qualidade axiológica local para crianças que se queiram informadas em termos de cidadania, levando em consideração a diversidade cultural.

É de todo importante que a Educação para os Media não seja considerada como uma instrução exclusivamente televisiva. Deve envolver actores de vária ordem, designadamente profissionais de comunicação, professores, cidadão esclarecidos, entre outros, pois ela ocorre na modalidade educativa não formal. Há necessidade de algum tipo de parceria entre instituições de ensino e emissoras. Alguns programas ou Conteúdos podem, por exemplo, ser concebidos e produzidos em parceria com universidade, institutos e escolas, visando auxiliar no apoio às influências positivas das emissoras.

É recomendável incentivar estudos que relacionem Educação e Televisão, pois os resultados destes vão permitir reduzir distância entre ambos e edificar um telespectador consciencializado e, por essa via, minimizar os efeitos negativos dos Enlatados televisivos, especialmente sobre os jovens, que são os grupos mais vulneráveis a tais efeitos.

## **8.9 A grelha televisiva Moçambicana para o desenvolvimento**

Três tipos de países caracterizam o mundo, especialmente os desenvolvidos, os que estão em vias de desenvolvimento e os subdesenvolvidos. As incertezas económicas, doenças infecciosas, crescimento populacional, pressão sobre os ecossistemas e a necessidade de revolução política centrada na corrupção, estão entre os colossais desafios dos países em vias de desenvolvimento e os que permanecem subdesenvolvidos, como é o caso de Moçambique. A inversão da pirâmide nos países subdesenvolvidos, no caso particular de Moçambique, não se dá pelas convulsões sociais de um “Rebanho Desorientado” instigado por líderes de opinião. Impõe antes um exercício crítico em massa que compreende a atitude de analisar a viabilidade de todos os factores úteis ao desenvolvimento, incluindo o olhar crítico aos Media locais, para o benefício da sociedade Moçambicana.

O exercício crítico sobre os Media implica vê-los como instrumentos de comunicação para o desenvolvimento. Resgatemos Sem (2010) que atribuiu ao desenvolvimento o sentido de liberdade como verdade informativa difundida pelos Media. Aqui, o acesso à verdade pela Televisão confere ao telespectador um estatuto de liberdade ou ausência de cativo, pois ele está diante de uma Comunicação para o Desenvolvimento.

Referimos no capítulo introdutório que, ao discutir estratégias, políticas e reconfigurações, na sua pesquisa intitulada *Digitalização da Televisão em Moçambique*, a preocupação de João Miguel (2015) foi a de compreender as implicações que o processo migratório do sistema analógico ao digital teria nos Conteúdos de Televisão em Moçambique.

Lembrámos que João Miguel (2013) já se tinha antecipado no seu livro *Economia Política da Televisão Moçambicana*, discutindo a pirâmide dos Conteúdos televisivos – onde concluiu que, para além de Moçambique ser dependente de Enlatados, a característica das emissoras moçambicanas é a de compactuar com o progresso do capitalismo contemporâneo, que se centra na publicidade e propaganda, com a finalidade de obter o lucro e manter o telespectador cada vez mais alienado e menos esclarecido.

Neste sentido, as emissoras que propomos a Moçambique devem-se identificar com uma grelha televisiva que propicie reflexão rumo ao desenvolvimento. Tais emissoras não devem relegar os Conteúdos com valor educativo para a cidadania a um futuro que não se conheça. Estas

devem exercer influência sobre as estruturas com poder de decisão, com foco nas iniciativas que espreitam o desenvolvimento conjuntural e integral do país. Notamos ser importante que o “Rebanho Desorientado” Moçambicano se torne cada vez mais esclarecido, considerando que o postulado de Antonio Gramsci sobre a hegemonia cultural refere que o proletariado só poderá alcançar a revolução se conquistar também a hegemonia das ideias.

Se a sociedade civil e a sociedade política exercem entre si influência mútua, levando a que o governo seja produto das ideias dominantes, é racional concebermos propormos que a hegemonia cultural seja detida pelas massas resultantes de uma Televisão cujos Conteúdos Locais tenham valor educativo para o desenvolvimento em detrimento dos Enlatados .

A lógica da difusão de Enlatados pelos grandes centros mediáticos não colide com a visão crítica de Francis Fukuyama quando se refere à contradição dos pressupostos da Globalização contemporânea, na medida em que os circuitos económicos, financeiros e culturais da Globalização se circunscrevem ao ocidente e são controlados pelos Estados Unidos da América, que tem um forte domínio e controlo da indústria mediática mundial, com propensão de tornar a Cultura homogénea. Como podemos inferir, a hegemonia ocidental firma-se através da tela da sua liderança cultural e político-ideológica que, com base nos Enlatados , conquista o consenso do “Rebanho Desorientado” Moçambicano.

Frisemos, no entanto, que a Televisão está entre os principais veículos informativos em Moçambique, pelo que emissoras caracterizadas por grelhas com propensão à alienação coadjuvam a proliferação do “Rebanho Desorientado”.

### **8.9.1 Projecção do impacto das grelhas locais sobre as gerações de telespectadores Moçambicanos**

A tabela que segue refere-se à projecção do efeito epistemológico das grelhas se a actual lógica de alinhamento editorial se mantiver sem revolução significativa. Elegemos por variáveis a ter em conta nos conteúdos das grelhas das emissoras Moçambicanas a Educação; os Valores Culturais Locais; o Pensamento Moçambicano; a Unidade Nacional; a Cidadania; a Política e Religião; a Pobreza e o Desenvolvimento. O que pretendemos é antever a pirâmide do valor pedagógico e epistemológico das grelhas em cada geração.

**Tabela 18: “Dinâmica” da percepção do telespectador face às grelhas locais**

Elementos seleccionados para a compreensão do valor dos Conteúdos pelo telespectador: Noção sobre o assunto; Percepção sobre o Assunto; Entidades Responsáveis; Impactos sobre os telespectadores; Solução de Problemas.			
VARIÁVEIS DE MENSURAÇÃO	PRIMEIRA GERAÇÃO	SEGUNDA GERAÇÃO	TERCEIRA GERAÇÃO
Educação	Com noção alta.	Com noção alta.	Com noção alta.
Valores Culturais Locais	Com grande noção sobre a história, ancestralidade e Memória cultural.	Com média noção sobre a história, ancestralidade e Memória cultural.	Sem noção.
Pensamento Moçambicano	Com grande noção sobre os primeiros ideais do País e com noção sobre a situação real do presente.	Com pequena noção sobre os primeiros ideais do País e pequena noção sobre a situação real do presente.	Sem noção sobre o passado e o presente.
Unidade Nacional	Com grande noção sobre os aspectos tribais do passado e presente.	Com pequena noção sobre os aspectos tribais do passado e com noção do presente.	Sem noção sobre os aspectos tribais do passado e com noção do presente.
Cidadania	Com grande noção	Com média noção	Quase sem noção
Política, Religião	Com dualidade na noção (boa e ilusória).	Com ilusão do conhecimento sobre o assunto.	Com ilusão degradante do conhecimento sobre o assunto.
Pobreza	Com muito grande noção sobre o passado e presente.	Com noção sobre o passado e presente.	Sem noção sobre o passado e pouca noção sobre o presente.
Desenvolvimento	Com muito grande noção sobre o assunto.	Com grande noção sobre o assunto.	Dualidade de noção sobre o assunto.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022

### 8.9.2 Géneros televisivos com valor cultural para Moçambique

A Televisão é indiscutivelmente parte integrante do quotidiano de pessoas e lares e uma janela de acesso à existência no mundo. Para além de fornecer acesso ao Entretenimento, a Televisão mantém as sociedades informadas sobre eventos do mundo. Com a dinâmica tecnológica, cada nação passou a ter a possibilidade de oferecer a outras nações o que tem de melhor a ser visualizado pela tela.

No entanto, quando se discute o conceito de fazer Televisão em Moçambique, comumente, o ponto de referência tem sido a realidade ocidental, apesar do fosso existente entre recursos, culturas, sistemas políticos e aspectos da religiosidade. Infra-estrutura moderna, adequada e robusta para o funcionamento das emissoras existe no hemisfério norte e escasseia em muitos países do hemisfério sul, como é o caso de Moçambique. Isso leva-nos a depreender que Moçambique ignora um elemento fundamental na hora de conceber a Televisão - todos esses

factores influenciam a cultura televisiva. No entanto, é importante pensar em géneros televisivos que compreendam valor cultural para Moçambique.

Conforme discutimos no capítulo sobre o *Agenda Setting* e os valores da Cultura Local nos Conteúdos da grelha televisiva, o funcionamento da Televisão em Moçambique segue uma lógica que abarca quatro estratégias, nomeadamente o (i) Projectos Sociais; (ii) Sensacionalismo; (iii) *Merchandise* Social e (iv) Jornalismo de chapa-branca, de acordo com a caracterização de Miguel (2020)<sup>100</sup>. Com excepção do Sensacionalismo, as restantes três estratégias são aplicáveis ao modelo de Televisão que propomos.

Com os Projectos Sociais, através de entidades parceiras que se interessem pelos temas abordados, abre-se uma janela de benefícios à emissora que, por um lado, se posiciona; por outro, ganha vendendo espaços de antena aos parceiros. Abre igualmente uma tela que oferece Conteúdos com valor pedagógico sobre as preocupações de Moçambique.

Com o Jornalismo de chapa-branca, as emissoras Moçambicanas têm a possibilidade de se servir das suas grelhas televisivas para escrutinar as acções do governo, prestando um papel vigilante eticamente punitivo sob o ponto de vista de imagem, e não necessariamente legal, com vista a desestimular às más práticas. O exercício investigativo pleno, e não sensacionalista, passa a semear preocupação, temor e maior cautela aos políticos dada a pauta imposta pela Televisão. O efeito multiplicador do Jornalismo de chapa-branca também recai sobre todos os extractos sociais, e as camadas mais jovens tornam-se mais esclarecidas sobre os assuntos de ordem política em Moçambique.

No entanto, é imprescindível pensar programas específicos que visam promover o crescimento intelectual das crianças e ensinar-lhes valores ético-morais, habilitando-as socialmente por meio de filmes, novelas e outros programas televisivos produzidos localmente - é o desafio que se impõe aos países economicamente incipientes como é o caso de Moçambique. Neste sentido, avançamos a seguir duas estratégias de género a ter em conta atendendo o principal público-alvo jovem, o Entretenimento Estratégico e a Ficção Estratégica (novelas locais).

### **8.9.3 O Entretenimento Estratégico**

Enquanto proposta de Género para grelha televisiva moçambicana, o entretenimento no nível estratégico tem por objectivos (i) promover mudanças de comportamentos individuais que propiciem mudança social; (ii) aumentar a mobilização social ao ponto de articular a participação

---

<sup>100</sup> Disponível em <https://web.facebook.com/cecmoz> (acesso aos 29 de Janeiro de 2021)

de pessoas e empoderar grupos minoritários, ou marginalizados, a acções colectivas em prol do desenvolvimento do País.

O ponto principal, aqui, reside em conceber o género Entretenimento como ferramenta estratégica que coloque a diversidade de agendas importantes para o País. Neste prisma, o Entretenimento vai funcionar como estratégia de marketing social, associar o negócio da Televisão a causas relevantes para o País. As Televisões passam também a servir valores sociais, proporcionando benefícios mútuos às causas e emissoras, fazendo como que os Conteúdos dos géneros estejam no topo das atenções dos telespectadores jovens de modo a que estes abandonem a condição de “Rebanho Desorientado” e perdido no álcool, cumprindo-se a função educadora da Televisão Moçambicana.

Sobre esta última parte, refiramos que a professora de Media e Comunicação da Nottingham Trent University, Adilaid Bhebhe, desenvolveu uma pesquisa cujo resultado referia que os telespectadores mais jovens preferiam o entretenimento educacional sobre o consumo excessivo de álcool em vez de aulas e palestras formais de intervenção com álcool.

Os adolescentes notaram que esse programa de Entretenimento os ajudava a visualizar e compreender mais, de forma plena, as consequências das questões sociais através de personagens com os quais podiam relacionar-se e conectar-se emocionalmente. Ao passo que ser informado de maneira abstracta sobre questões sociais por via de aulas de intervenção e palestras não se mostrou eficaz. Foi estratégica a ideia de dramatizar as mensagens sobre o álcool, pois gerou o impacto desejável relativamente aos programas formais de intervenção em saúde realizados nas escolas.

Isso leva a depreender que, sob o ponto de vista de impacto, um educador de saúde que se proponha a falar presencialmente aos jovens Moçambicanos teria menos impacto e menor resultado, e seria até considerado "chato", relativamente a um programa de Entretenimento televisivo.

Depreende-se, aqui, que as mensagens da Televisão que se destinam ao público jovem Moçambicano devem ser realísticas e baseadas em experiências, contando que parte dessas histórias refletem as próprias realidades de vida de tais telespectadores.

Uma ressalva pode ser aberta para questionar a exequibilidade do que propomos à Televisão Moçambicana com o género Entretenimento Estratégico, pois é preciso considerar a possibilidades de tal género apresentar limitações, na medida em que a popularidade ou audiência não deve ser confundida com a eficácia da estratégia do Entretenimento para difundir Conteúdos em prol da edificação de um Pensamento Moçambicano e do desenvolvimento do País.

Havendo ou não limitações, o mais importante é que, para a exequibilidade do Entretenimento Estratégico, as emissoras nacionais deverão conseguir responder assertivamente

para (i) quais metas e objectivos adoptam o género Entretenimento? Em que nível da sociedade os Conteúdos do Entretenimento com tal valor educativo fazem falta? Que mudanças se pretendem com a adopção do Entretenimento? Como a estratégia do Entretenimento pode ser implementada em função dos recursos materiais e humanos da emissora?

A par disso, é imprescindível que a emissora crie critérios sem dualidade para poder desenvolver os Conteúdos do género Entretenimento Estratégico. Para o efeito, deverá também responder (i) qual é a linha editorial a seguir? (ii) como será avaliado o impacto do programa? e (iii) que mecanismos de interactividade podem ser estabelecidos para conceber Conteúdos que precedem à auscultação do público-alvo.

#### **8.9.4 A Ficção Estratégica – novelas locais**

Embora as opiniões referentes ao papel que as telenovelas exercem sobre os seus telespectadores, sobretudo jovens, reúnam escassa concordância em diversos quadrantes, incluindo Moçambique, não deixam de ser uma opção viável para atrair parte significativa de uma comunidade, sem discriminar os extractos sociais. Tópicos considerados tabus, ou sensíveis, são frequentemente transformados em histórias e os dramas tomam o lugar das fábulas, proporcionando entretenimento e Educação, trazendo mudanças comportamentais dentro de uma Cultura e quebrando estereótipos.

O problema que se coloca, face às novelas, tem que ver com o valor axiológico de cada uma. A novela que se oferece ao telespectador torna-se num problema quando ela gera modificações comportamentais sociais significativas que entram em colisão com os valores locais, como é o caso das novelas americanas em Moçambique, de acordo com a nossa discussão nos capítulos anteriores.

As novelas concebidas em Moçambique para Moçambique podem ser alternativas aos problemas sociais e não só. Por exemplo, podem ser alternativas a práticas e riscos sexuais se forem usados personagens locais e enredos assertivos para ampliar a conscientização relativa à massificação do uso de preservativos em Moçambique. Como resultado do cenário dramático assertivamente absorvido na novela, os telespectadores podem tornar-se mais propensos a usar preservativo para se protegerem, pois ter-se-ão gerados símbolos colectivos locais e não externos como sucede com o retrato surreal das novelas americanas.

Apesar de as novelas americanas retratarem um mundo material muitas vezes distante da própria vida dos telespectadores locais, em algumas circunstâncias reflectem experiências quotidianas Moçambicanas reconhecíveis pelos espectadores locais. Todavia, é importante reter que os retratos físicos das classes sociais mais baixas nas novelas americanas tendem a ser

diferentes dos da realidade moçambicana. Raramente as zonas suburbanas são exibidas e, quando mostradas, os bairros de classes economicamente periféricas apresentam-se além do real, expondo a parte mais limpa, mais bonita, mais generosa e mais evoluída do que na vida real.

Este é o erro de raciocínio replicado por alguns produtores de novelas locais, como é o caso particular da telenovela moçambicana designada “Maida” que, até ao período do presente estudo, corria no canal “Maningue Magic”, da Multichoice (Dstv), dirigido pelo cineasta Moçambicano João Ribeiro.

Percebe-se, nesta novela, que o enredo não reflete a natureza das principais ocorrências Moçambicanas e parece-nos ter sido importado de uma realidade alheia ao País. A novela sugere a história de uma jovem inteligente, porém inocente, que é instigada a assinar um contrato laboral para trabalhar como estilista e degenera em cativo, trabalhando como empregada doméstica numa família rica. Para além do erro de lógica, ao colocar uma pessoa que saiba ler a assinar um documento que decide parte da sua vida, o contrato de trabalho para empregadas domésticas não é uma prática cultural em Moçambique. Isso pressupõe que a assinatura do contrato devia ter sido feita de forma pedagógica para que se torne cultural e não antipedagógica como o fizeram, deixando uma lição avessa de que os contratos devem ser temidos.

A partir do que o seriado “Maida” exhibe, o telespectador jovem desta novela, que vive sem dificuldades ou limitações económicas, não tem a possibilidade de conhecer a realidade global da província de Maputo onde o enredo se desenvolve. A novela expõe apenas a parte bela da zona rural e da zona urbana e negligencia a zona periurbana onde, para além de estarem fixados os maiores assentamentos humanos, se traduz o verdadeiro espectro da província e é onde se dão os grandes acontecimentos. Deste modo, perde-se a função pedagógica da novela e fica comprometida a noção de desigualdade social e de pobreza que seria importante informar sobre Moçambique.

Está ausente, na novela “Maida”, o sentido de pertença social e cultural moçambicana. Sobre isso, Vany Luciano (2011), discutindo no seu estudo sobre *Práticas da Medicina Tradicional no Espaço Urbano: Seus Factores de Reprodução*, conclui que

(...) o espaço urbano influencia as práticas de cura exercidas pelos curandeiros na cidade de Maputo. (...) questões como emprego e bem-estar material estão no topo das preocupações da população urbana e as dificuldades de obtê-los impelem os indivíduos a procurarem pelos curandeiros. A conclusão a que chegamos é a de que o curandeiro é detentor de um poder simbólico que o torna indivíduo com legitimidade para resolver determinados problemas que afectam os indivíduos. No campo da cura de enfermidades e de problemas de ordem metafísica, o curandeiro é detentor de um capital simbólico e que o coloca numa posição de poder em relação aos seus pacientes. (Luciano, 2011, p. 42).

Como se pode depreender, o papel da curandeira tida por mãe da personagem “Deisy”, na novela “Maida”, é meramente cosmético e paliativo. Não há uma razão de fundo que justifique a sua participação, pelo menos, nos termos em que se apresenta. Isso torna impraticável a criação de símbolos colectivos e a fixação de uma memória cultural Moçambicana, ao contrário do que já ocorreu com as publicidades da Uniliver, que levam o telespectador a tratar por Colgate qualquer marca de pasta dentífrica disponível no mercado, como igualmente já ocorreu com os anúncios da mCel, que fixaram o símbolo colectivo que levou a tratar por Giro ou Girinho qualquer recarga de telemóvel, independentemente da operadora.

A nossa concepção sobre o papel pedagógico de uma novela, enquanto programa de género televisivo ficção, não encerra apenas na reprodução dos males sociais da realidade sobre a qual ela comunica. Reside, sobretudo, em apresentar modelos de boas práticas como, por exemplo, lutar contra a miséria social sem desistir, mantendo a honra pessoal, apesar dos obstáculos, como edificar um quadro político de referência cujos valores são sublimes e eticamente ricos. Desta forma, para além de as novelas enriquecerem emocionalmente a vida quotidiana dos telespectadores, articulam e reforçam práticas sociais e culturais particulares, contribuindo para a construção simbólica particular de Moçambique enquanto país e nação.

Um aspecto que merece ser frisado tem que ver com o facto de as narrativas e Conteúdos relevantes das novelas Moçambicanas poderem promover um forte sentimento de adesão do público, especialmente da nação que idealizamos, estabelecendo uma coerência cultural entre as histórias contadas na novela e as lutas e inquietações dos telespectadores como cidadãos na sociedade. É nesse prisma que as novelas americanas devem ser substituídas pelas locais de modo a permitir que a ficção televisiva local exerça o seu papel, social e cultural, de criar símbolos colectivos.

É nessa lógica dos símbolos colectivos que propomos um conceito de novela cujos enredos se centram nas principais acções que Moçambique tem de abraçar em prol do desenvolvimento, como são, por exemplo, os casos de uso de personagens retratando indivíduos que aprendem a ler e a escrever; o indivíduo alcoólatra que se supera e abandona o vício. Para garantir que as histórias sejam factuais, é importante ser convincente perante os telespectadores. Para o efeito, os escritores de novelas Moçambicanas podem estabelecer uma relação de parceria com as entidades escolares e de saúde, no caso dos dois exemplos, de onde sairão enredos centrados em histórias reais ocultando nomes e identidades. Isso é para que os espectadores não recebam informações enganosas sobre as condições de saúde que estão a ser retratadas.

Apesar do potencial minério, com destaque para os hidrocarbonetos e realce para o gás natural, a pobreza continua a ser uma imagem identitária em Moçambique. Considerando que sem

alfabetização nenhuma nação progride, a introdução da Educação para a reforma da pobreza nas telenovelas locais seria uma possibilidade para ajudar o governo a formar as pessoas sobre como a sociedade pode combater melhor a pobreza em Moçambique.

Ao introduzir reformas relacionadas com a pobreza nos dramas de Televisão, as telenovelas podem contribuir para combater a pobreza no País, derrubando barreiras entre as diferentes classes e introduzindo novas maneiras de melhorar a sociedade.

A exequibilidade das novelas Moçambicanas deverá passar por conseguir responder assertivamente (i) por que novelas? (ii) para que público? (iii) quais as características sociais desse público? (iv) que transformações sociais pretendemos? (v) em que grau pretendemos influenciar o público-alvo? (vi) que valores axiológicos temos a oferecer a esse público? Os critérios para avaliar o impacto dos enredos do género Ficção Estratégica também devem compreender um mecanismo de interactividade que possibilitem a auscultação do público-alvo.

Na nossa proposta de Ficção partimos do entendimento de que há um défice de informação útil às soluções dos verdadeiros problemas de desequilíbrio de poder, assimetrias e instabilidades sociais mais profundas. Nestes termos, os conteúdos das novelas moçambicanas a serem concebidas devem pregar uma narrativa que se guie pela exposição visual de experiências encenadas, espelhando ideias que fortaleçam a capacidade de os telespectadores identificarem os problemas da vida quotidiana e desenvolverem a habilidade de agir assertivamente face a eles.

Isso impõe que a novela consiga colocar questões sociais de extrema utilidade na agenda dos Moçambicanos. Conduz a juventude a edificar um Pensamento Moçambicano com o objectivo de dar voz e visibilidade a desfavorecidos, rumo à definição de uma agenda colectiva que possa propiciar uma revolução social sem precedentes.

Sobre a necessidade de dar voz e visibilidade a desfavorecidos, lembramos um princípio de Direito segundo o qual o desconhecimento da lei não isenta o infractor da sanção. Ora, se Moçambique é um Estado de Direito, que consagra por lei o direito à informação, a lei que penaliza também é uma informação privilegiada a uns e “negada” a outros. Nesse prisma, ela precisa de ser popularizada em benefício da maioria e para que não transpareça a ideia de a lei estar ao serviço da armadilha e não da regulamentação social. Seria, entretanto, de todo importante que as emissoras se servissem da Ficção para construir cenários representativos da realidade, cujo enredo se desenvolve exibindo os malefícios do desconhecimento e incumprimento das principais leis, expondo alternativas a esses malefícios.

### 8.9.5 Os gêneros televisivos Moçambicanos e os efeitos na opinião pública

As emissoras televisivas nacionais criam formatos de géneros que procuram responder às exigências de um mercado cada vez mais compreendido por novos canais temáticos com características comerciais que competem entre si, procurando garantir o máximo lucro. Para que as emissoras Moçambicanas consigam obter tal lucro, precisam de estabelecer um vínculo, estreito e contínuo, com audiências de massa, economicamente incapazes de pagar por canais televisivos a cabo ou por satélite.

À semelhança do que ocorre com outros Conteúdos mediáticos, cuja finalidade é comercial, os programas moçambicanos como *reality show*<sup>101</sup>, e os informativos sensacionalistas, são produtos económicos usados pelas emissoras comerciais como estratégia para reter a atenção dos públicos de renda com vista a ultrapassar as limitações económicas. Essas limitações, que forçam pautas desajustadas às necessidades de um público que se queira bem informado, também impõem deficiências na formação da chamada opinião pública.

A ausência de valor epistemológico nos Conteúdos, para além de tornar alguns programas Moçambicanos no que designaríamos por “lixo televisivo”, torna a esfera pública incapaz de gerar reflexão crítica, atendendo a que os telespectadores são sistematicamente distraídos para propósitos ideológicos ou consumistas. Nalguns casos, os canais servem-se da violação dos mais basilares princípios de comunicação televisiva para construir uma narrativa ajustada às suas intenções ideológicas (religião, política e mercado).

Neste sentido, as autoridades que superintendem o sector da comunicação em Moçambique devem propor leis muito específicas que protejam a parte mais fraca do negócio entre os canais e os telespectadores, expostos à alienação com muito poucas alternativas de Conteúdos produtivos. A autonomia editorial que as emissoras privadas têm não deve pôr em causa o princípio democrático de que gozam os seus telespectadores em assuntos ideológicos, sobretudo os de ordem espiritual ou da religiosidade. Sobre isso, João Miguel refere que

além de *Pare de sofrer*, *Casos reais* e *Em busca de amor*, produtos destinados aos crentes da Igreja Universal, a Miramar até poderia incluir programas religiosos, mas teria que observar os princípios democráticos, incluindo, assim, a variedade de manifestações religiosas existentes no país. (...) Em Moçambique, 7,8% da população professa a fé evangélica compartilhada pela Universal e outras igrejas. Isso quer dizer que mais de 90% dos moçambicanos não vêem suas manifestações religiosas visibilizadas pela Miramar.

(Brittos e Miguel, 2005, p. 161).

---

<sup>101</sup> Tipo de programa de televisão que visa mostrar como as pessoas comuns se comportam na vida quotidiana, ou em situações, muitas vezes criadas pelos criadores do programa, que se destinam a representar a vida quotidiana.

Depreendemos que a promoção da religião cristã evangélica pela Miramar, com negligência de outras manifestações religiosas, configura uma alienação ao telespectador Moçambicano que, vendo assuntos sobre religião pela primeira vez, não tem opções ou alternativas para se deixar embalar e professar tais religiões. Ou seja, nenhum telespectador pode assumir que tem fé num contexto de ausência de alternativas de construção ideológica. O ideal seria que a emissora, tanto a Miramar e a STV, quanto a TVM, centrando-se na lógica de inclusão e unidade nacional, difundisse tais Conteúdos religiosos de forma pluralista e democrática – considerando que nas regiões sul, centro e norte de Moçambique predominam manifestações religiosas distintas.

Estas propostas não impõem a necessidade de as emissoras privadas abandonarem a ideia de maximizar benefícios para obter o lucro. Todavia, seria importante, antes de avançar, que as emissoras Moçambicanas se auto questionassem se o objectivo de maximizar os benefícios dos seus canais comerciais, num mercado muito competitivo e neoliberal, leva à inovação ou degradação dos seus Conteúdos? Seja qual for a resposta, deviam igualmente questionar qual é o impacto real sobre o público e a qualidade de cidadania que os programas *reality show* e os informativos sensacionalistas geram.

Muitas destas emissoras Moçambicanas consideram mais económico investir em programas *reality show* e os informativos sensacionalistas do que em novelas e seriados produzidos localmente. Gastos em salários de actores e atrizes, dos seus empresários, e todos os recursos materiais e humanos inerentes à produção, estão entre os investimentos avultados a serem feitos.

Na verdade, o objectivo central das emissoras não é disputar o primeiro lugar de audiência, esse é apenas o caminho. O objectivo é liderar o lucro. Afinal, as grandes audiências não são os factores finais a considerar na economia televisiva. Olham, sobretudo, para o sistema que extrai os maiores benefícios do público.

Se consideramos a realidade dos mais de vinte canais de Televisão Moçambicana, parece-nos difícil imaginar um sistema melhor ou mais adequado para rentabilizar as emissoras locais, pois estes quase apresentam repetidamente os mesmos Conteúdos com os mesmos formatos. O diferencial entre Televisão pública e privada muito se constata na estratégia do modelo de noticiário, o que já designamos por Jornalismo de Chapa-branca. As peças de noticiário assumem inicialmente um jornalismo aparentemente investigativo que, aparentando respeitar as etapas do *follow-up*, dura até a entidade vigiada e criticada na peça iniciar uma relação comercial que se traduz na colocação de anúncios publicitários na emissora.

Relativamente aos canais emergentes, comumente mais desestruturados, promovem as vozes dos segmentos economicamente mais periféricos da população Moçambicana, relegando parte significativa da sua antena a auscultarem as suas sensibilidades sobre os diversos assuntos

sociais do quotidiano no País. Nestes canais, por força da desestrutura, prospera o Sensacionalismo e alguns programas funcionam como tribunais diários em directo. Os apresentadores, na maioria sem básica formação em comunicação, sublimam e legitimam o discurso popular sem fazer o *fact-checking* conforme recomenda o jornalismo profissional.

Nesses canais emergentes, os programas informativos sensacionalistas, que se referem à criminalidade e corrupção, têm qualidade paupérrima, semelhante à dos programas designados “cor-de-rosa” que abordam escândalos de pessoas famosas, gerando efeitos na opinião da esfera pública através de emoções fortes no quotidiano das massas.

Sobre os efeitos na opinião da esfera pública, o ponto principal é que o verdadeiro problema não reside necessariamente na existência de uma Televisão cujos canais são comerciais. Consideramos um negócio legítimo. O cerne da questão está na falta de conciliação entre o lucro e a edificação de uma cidadania plena pelos Conteúdos televisivos Moçambicanos que têm a obrigação ética de comunicar para o desenvolvimento.

A principal preocupação regulatória devia ser a de os sistemas públicos de radiodifusão ligarem as massas aos âmbitos social, político e cultural, com sublimação à importância da sua participação efectiva nestes três sectores. Na actual segmentação do mercado Moçambicano, a relação entre a Televisão e as massas não implica necessariamente a presença de pluralismo, democracia e liberdade. As massas são submetidas a *reality show* e os informativos sensacionalistas, enquanto que as elites têm condições materiais e racionais para seguir canais informativos não sensacionalistas. Ambos os sectores de audiência permanecem separados e cada vez mais distantes relativamente às informações disponíveis, os seus princípios estéticos e ideológicos.

No caso da Televisão pública, especialmente a TVM, embora se apresente como a emissora que mais difunde Conteúdos com teor local, comparativamente às outras, dados empíricos denotam que a maioria dos programas tende a reduzir o interesse do telespectador que se mostra desapontado pelo excesso de censura, pela sonegação de informação real e exibição de parte surreal, visando imprimir uma boa imagem do governo do dia.

Essa postura da TVM segue a lógica de outrora no Moçambique monopartidário e não pluralista, na vigência do extinto Ministério da Informação superintendido por Jorge Rebelo, a seguir por José Luís Cabaço e sucedido por Teodato Hunguana. Mencionemos que, de acordo com Fauvet & Mosse (2002), Hunguana teve a “espinhosa” missão de lidar com Jornalistas proeminentes, mentores da luta em prol da liberdade de Imprensa, na sequência da “asfixia” à sua independência profissional. Como podemos depreender, a Televisão pública tem um histórico de ingerência de ordem política que constrange a isenção nos seus Conteúdos.

Os constrangimentos inerentes à isenção nos Conteúdos da Televisão Pública tiveram suporte legal logo após a proclamação da Independência Nacional, três anos antes da génese da Televisão Pública. O Artigo 3 da Constituição da República Popular de Moçambique (CRPM), de 1975, apregoa que a “República Popular de Moçambique (RPM) é orientada pela linha política defendida pela Frelimo, que é a força dirigente do Estado e da sociedade”<sup>102</sup>. Em 1977, há uma orientação do Presidente Samora Machel (directiva) para a criação do Sindicato Nacional dos Jornalistas (SNJ), baseado no Artigo 3 da CRPM de 1975.

Esses factos encerram a ideia de haver, desde cedo, a preocupação de fazer um controlo cerrado aos Media nacionais, com consequências que apontam para o descrédito das emissoras públicas, conforme João Miguel, ao analisar a comunicação e mercado na lógica televisiva Moçambicana, fez questão de referir que

a TVM, com uma percentagem razoável de programas informativos (24,7%), precisa, ainda, fazer que essa informação seja o reflexo do país como um todo e também com que assuntos de um Moçambique real venham à tona, o que tem sido dificultado pelos dirigentes, acostumados aos tempos monopartidários, em que a Frelimo sonegava a informação real e disponibilizava os dados que tendessem a imprimir uma boa imagem da sua governação.

(Brittos e Miguel, 2005, p. 161).

No entanto, concebemos que a Televisão Pública moçambicana, tendo por principal fonte de financiamento o Estado, deve centrar-se numa política editorial que disponibiliza uma programação educativa e informativa ao público. Numa realidade de separação entre Estado e Governo, o papel da radiodifusão pública não veria o seu papel negativamente questionado, por alegada ausência de independência e isenção nos Conteúdos que difunde.

A par disso, os processos de indicação do corpo directivo das emissoras públicas devem ser precedidos de concurso público, escrutinado por uma banca colegialmente plural e imparcial sob o ponto de vista político, para que as questões de parcialidade e cobertura tendenciosa não sejam levantadas e continuem a dominar a pauta na esfera pública nacional.

Neste prisma, a grelha da Televisão Pública moçambicana deve transmitir uma realidade literalmente isenta de construções conducentes à ilusão do conhecimento no público que, de algum modo, contribui para edificar o “Rebanho Desorientado”.

O objectivo pragmático das emissoras públicas deve ser esperançosamente o de proporcionar às massas uma janela de acesso ao país. Deve ser o de promover a conversão dos

---

<sup>102</sup> Constituição da República Popular de Moçambique de 1975 (primeira Constituição de Moçambique independente)

assuntos pessoais dos cidadãos em questões sociopolíticas. Deve ser o de comunicar para o desenvolvimento integral e conjuntural, sem quaisquer formas discriminatórias, com as atenções postas à unidade nacional e à edificação do Pensamento Moçambicano.

## Conclusão

À guisa das considerações finais, dos capítulos sobre Educação, Escola e Cultura, discutidos à luz dos já anunciados autores, inferimos que as abordagens de James (1954), Manacorda (1992) e Cambi (1999), com algum suporte de Pozzer (1999), apresentam uma explanação mais franca e isenta do “branqueamento” da história sobre a gênese da Educação. Deprendemos ser intelectualmente honesto discutir a gênese da Educação, primeiro a partir do Egípcio Antigo, estendendo-se a outras regiões do Médio Oriente e a seguir Europa.

À pergunta sobre *que conceitos de Educação e Escola podemos absorver, atendendo a que a Televisão constitui um espaço de mediação educativa Não-Formal?*, absorvemos o seguinte: relativamente à noção de Educação, identificamo-nos com Émile Durkheim, na medida em que nos revemos na ideia segundo a qual a Educação se traduz em acções executadas por entidades mais experimentadas, sem necessariamente serem as mais velhas, sobre aquelas que estejam em processo de maturação e absorção de valores que informam, habilitam, capacitam ou tornam o indivíduo socialmente útil e integrado no seu meio, ressaltando a coesão social. A acção exercida por quem tenha conhecimento sobre determinados fenómenos, assuntos, *etc.* relativamente a quem os desconheça e saiba pouco ou quase nada.

Identificamo-nos, igualmente, com Paulo Schönardie, na medida em que a Educação se afigura um fenómeno social, integrante do ser humano e da sociedade, mas também produto da mesma, que se reflecte na sua organização social, económica, política e cultural. Possibilita que as pessoas se possam inserir aprendendo no quotidiano da sua Cultura e, ao mesmo tempo, transformando o seu mundo, num processo educativo constante, pois todos os espaços da vida são educativos. Neste prisma, é racional aceitar que o processo educativo acontece na perspectiva histórico-cultural.

A proposta de Escola que concebemos tem em conta o presente contexto neoliberal e de pluralismo, devendo propiciar a inalienação cultural e desenvolvimento de segmentos sociais, sublimando a humanização de quaisquer que sejam, sem que isso implique promover e manter a hegemonia cultural, económica e outras de uma minoria. Concordamos com Gramsci na concepção de uma Escola que, quando bem-sucedida, gera purificação, na medida em que leva a consciência dos sujeitos a migrarem do “senso comum” implicitamente coagido à consciência filosófica acerca de si e do mundo. Uma Escola que forja nos indivíduos a natureza humana não subalterna, contribuindo para o processo de construção de um pensamento colectivo rumo à nova civilização.

Nas considerações sumárias inerentes à abordagem sobre a Escola como mediação da Educação e uma das mais importantes instituições da Sociedade Civil na difusão de um modo de pensar, inferimos que Escola deve ser o lugar que promove o pluralismo cultural, liberdade económica e inalienação. Deve ser o princípio educativo que aplica uma pedagogia muito além da tecnicista, cujo objectivo de formação é integral, visando formar para a sociedade culturalmente híbrida, sem, no entanto, reduzir a instrução ao mercado ou emprego (como ocorre) - instrui o indivíduo ao saber e ao fazer, sem prejuízo de classes sociais, rumo à construção de uma sociedade inclusiva e não discriminatória.

A Sociedade Civil, embora ofereça limitações por não conhecer a profundidade pragmática dos problemas da classe proletária, sintetiza-se em transformar a estrutura em superestrutura que consiste em os grupos subalternos conquistarem uma hegemonia que se traduz em exercer a direcção intelectual e moral da sociedade, com vista a difundir novos conceitos de mundo, que sejam capazes de edificar a consciência civil das massas populares e de gerar novas condutas insubordinadas ao Estado capitalista. Aqui concebemos que os intelectuais orgânicos existem quer para a classe dominante, quer para a dominada, e ambos têm, sem excepção, uma função ideológica que consiste em implantar um “senso comum” em função dos interesses da classe a defender.

Concebemos o conceito de Educação Formal à luz da já anunciada abordagem sobre a Escola Unitária de Gramsci. Percebemo-la por aquela que se mostra capaz de produzir e difundir concepções de um planeta alternativo à hegemonia de uma minoria. Educa as massas, num contexto formal, a transformarem a sociedade, visando o desenvolvimento conjuntural sem que haja alienação cultural, muito menos prejuízo de classes. Esta Educação deve formar para a sociedade culturalmente híbrida e, acima de tudo, promover o pluralismo cultural, a liberdade económica e inalienação – isso pressupõe negar que o Ensino seja reduzido ao mercado ou emprego. Aqui, a pedagogia não deve ser somente a tecnicista; pelo contrário, deve instruir o indivíduo ao saber e ao fazer para torná-lo apto a viver na sociedade onde deverá prestar um trabalho intelectual e manual sem, no entanto, ser subalterno.

A Educação Não-Formal, para além de não substituir a Escola, tem o seu próprio espaço (Televisão, Sociedade Civil, espaço cibernético e ambientes liberais, *etc.*) e ocorre sem necessariamente implicar colisão entre o Formal e Não-Formal, podendo ir muito além das limitações de idade, etnia, género, religião, nacionalidade, comumente impostas nalgumas modalidades formais. Destaca-se a sua capacidade de harmonizar a Cultura e a Política fornecendo elementos vitais a uma nova cultura política. Entretanto, todas estas atribuições da Educação Não-Formal não excluem a possibilidade de ela gerar resultados alienatórios nos alvos, embora não seja

essa a noção que temos de Educação. Isso pressupõe que os processos educativos em modalidades Não-Formais podem propiciar tanto o desenvolvimento como o subdesenvolvimento, dada a fraca capacidade de controlo sobre os Conteúdos nela contidos e das reais intenções do proponente ou mentor dessa modalidade de Educação.

Respondemos à pergunta sobre *que significado e sentido a Televisão e a Cultura têm, tomando por base a lógica da Televisão enquanto um aparelho de mediação educativa?* resumindo que Televisão, resultante dos termos “Tele (distância)” e “Visão (ver)”, é um meio de comunicação que compreende a conjugação áudio e visual. Para além de a Televisão se ter tornado no “fenómeno cultural mais impressionante da história da humanidade, tornou-se no árbitro do acesso à existência social e política.

A lógica e o lugar da Televisão na sociedade capitalista moderna orientam-se pela sua função de mediação educativa, comportando-se como verdadeiras escolas sem paredes, visando disseminar, significativamente, a ideologia arbitrária, em benefício económico de uma classe e em prejuízo da outra. Nas instituições da Sociedade Civil, a Televisão firma-se como um espaço cultural que constrói o consenso da ideologia dominante sobre os grupos sociais subalternos. A Televisão tem por lógica e lugar legitimar a estrutura dominante através de uma abordagem que encobre a sua arbitrariedade, ocultando sobretudo os sinais de imposição e coerção.

Depreendemos que Hegemonia se refere ao domínio de um sistema compartilhado de ideias, valores e ética, dentro de uma sociedade ou comunidade, durante um período histórico específico. A classe subalterna é conduzida a interpretar a vida, e a aceitá-la, em função dos interesses da classe dominante – tornando os dominados continuamente submissos.

Na discussão conceptual sobre Cultura não identificamos uma abordagem sequer que contradiga a ideia de a Cultura se constituir por Valores. Ficou clara a função protectora que a Cultura deve ter para um povo ou classe – observando, sobretudo, a inalienação e conferindo liberdade ao indivíduo e a possibilidade racional de ser autor do próprio destino.

Inferimos que os Valores Culturais Locais têm manifestações em diversos grupos culturais que pensam, sentem e agem de maneira diferente. Não existem modelos científicos para julgar um grupo interiormente superior ou inferior a outro por via dos seus Valores Locais. Tais distinções entre grupos, etnias, povos ou nações, fixam o Conceito de Valores Locais – no sentido em que tais diversidades culturais entre grupos e sociedades conjecturam uma base de relativismo cultural. Não significa normalidade para si mesmo, nem para a sociedade.

Entretanto, impõe um julgamento, que não seja de carácter antagónico, quando se trata de agregados diferentes do nosso. Esclarecimentos sobre a natureza das diversidades culturais entre as sociedades, as suas origens e seus efeitos, devem anteceder o juízo e a acção que implica o respeito

pela realidade que nos propomos julgar. Isso presume que a razão tem maior possibilidade de advir quando as partes envolvidas compreendem os motivos de pontos de vistas diferentes.

Sobre a manipulação e distração mediáticas, embora a televisão tenha por função informar, educar e entreter, absorvemos que o telespectador que está sempre grudado é distraído pelos programas sem muita importância, desenvolve um hábito encarado de forma natural que se torna num ciclo vicioso. Este fenómeno produz efeitos em sentidos de vária ordem, como, por exemplo, o desperdício de tempo em assuntos sem utilidade mínima. A ocupação em programas televisivos “empacotados” ou “Enlatados ” visa impedir o público de se interessar pelos conhecimentos essenciais na área da ciência, economia, psicologia, neurologia ou cibernética.

Relativamente à dependência em termos de Conteúdos de Televisão e os Valores Locais, concluímos que, com os actuais sistemas deformados de propriedade, produção e distribuição dos Media globais, as trajectórias de transformação nos países de economias periféricas, e com fraca capacidade de produção de Conteúdos de Televisão, permanecem expostas à concepção ideológica da grande infra-estrutura dos Media transnacionais que representam as visões neoliberais das classes dominantes.

Portanto, na compreensão sobre sentido da Televisão e da Cultura, assentes na lógica da Televisão enquanto um aparelho de mediação educativa Não-Formal, o telespectador comum está à mercê dos Conteúdos alienatórios impingidos desenfreadamente, sem possibilidades de questionamento, para atender aos interesses comerciais de investidores, anunciantes e consumidores elitistas dentro do modo capitalista. Através das agendas de reforço ideológico hegemónico, a narrativa e retórica da Televisão dominante continuam a prosperar, na medida em que o fim da alienação das nações economicamente desfavorecidas seja relegado para um futuro desconhecido, sobretudo para que o mercado seja perene.

À questão sobre *como e que noção de Cultura ditaram os sistemas educativos em Moçambique?*, absorvemos, como produto da discussão inerente aos processos educativos, que a Educação colonial portuguesa imposta aos moçambicanos, para além de impor uma ruptura com os valores culturais e sociais dos nativos, visava alienar os povos colonizados sob o ponto de vista ideológico e axiológico. Visava torná-los continuamente subordinados e úteis apenas aos interesses dos portugueses em termos laborais, através da exploração colonial capitalista burguesa.

Crianças africanas, especialmente de Moçambique, ficaram lesadas por conta de um ensino coercivamente feito em língua desconhecida no seu meio, beneficiando apenas as crianças portuguesas que tiveram a aprendizagem facilitada porque se identificavam com a língua.

Absorvemos também que, embora os missionários protestantes tenham emitido severas críticas aos católicos, colocando a postura das missões católicas em descrédito, o cristianismo que

foi exposto aos africanos era muito ocidentalizado e mostrou-se nocivo, no sentido de este se mover rumo à eliminação da Cultura Local. Nesse sentido, é racional assumirmos que a ideia de a FRELIMO obstruir a frequência religiosa católica foi útil para reduzir o grau de alienação pela via religiosa – apesar de a obrigatoriedade de aderir ao partido ter sido outro problema.

Diante das perguntas, que julgamos pertinentes, sobre o projecto educativo da Missão Suíça, concluímos que na, era colonial, existia uma colisão entre o estatuto de cristianismo ocidentalizado e a ecologia de saberes moçambicanos. O sentido e valor da instrução evangelizante não é emancipatória, por oferecer valores que colidem com os valores dos Moçambicanos nativos “evangelizados”.

Conquanto a Cultura moçambicana tenha sido desvalorizada pelo sistema educativo do governo colonial português, excluindo aspectos axiológicos dos nativos em Moçambique, após a Independência, especialmente no início da década de 1980, houve preocupação, por parte do sector educativo, de introduzir os valores culturais locais nos conteúdos de leccionação.

É por esse meio que se intencionava edificar uma Educação capaz de operacionalizar o projecto de formação da identidade nacional, designado por “Homem Novo”. Contudo, a migração do socialismo ao neoliberalismo pela FRELIMO afastou as hipóteses de construção do Homem Novo, considerando que a mudança de concepção de Estado impôs transformações à organização social onde o Homem Novo, no contexto anteriormente pensado, já não cabia – pois havia uma colisão acentuada com as políticas neoliberais das instituições de Bretton Woods.

O entendimento com que ficamos sobre o sector de comunicação em Moçambique é o de ter sido marcado pelo monopólio mediático, político e económico, e à ordem ideológica do governo liderado pela FRELIMO, a atmosfera favorecia a transmissão de valores endógenos à população, sob a contingência de formar um novo perfil de cidadão moçambicano (o Homem Novo), através do espaço mediático televisivo e não só, considerando que a Imprensa já tinha legitimidade de informar, educar, mobilizar e organizar a sociedade.

Na vigência socialista, a formação do Homem Novo, por via da comunicação social (Televisão), teve a sua manifestação através da produção de material local que constituía o meio de maior impacto que o Governo moçambicano encontrou para disseminar as suas mensagens e actividades políticas ao cidadão.

Apesar da migração do monopólio para o pluralismo mediático, o sector televisivo continua com significativas limitações que não eram de se esperar no contexto plural e neoliberal. A Televisão continua externamente dependente na emissão de Conteúdos e, a par disso, ocorre a exclusão dos telespectadores moçambicanos por conta da língua de difusão de tais Conteúdos, incorrendo na agressão ao postulado no artigo 10 da Constituição da República que oficializa a

língua portuguesa por principal e nacional em Moçambique. Ao mesmo tempo, constata-se a ausência das línguas locais nos Conteúdos de televisão – o que configura uma autêntica ameaça ao património cultural – enfraquecendo o sector televisivo moçambicano sob o ponto de vista axiológico na difusão de Conteúdos, atendendo a que podemos tomar a língua por maior vector cultural.

A par da exclusão linguística na Televisão está a exclusão dos telespectadores com limitações auditivas. Com a excepção da TVM e da RTP, as emissoras de Televisão em Moçambique não usam as línguas de sinais.

Apresentámos os dados inerentes ao lugar do *Agenda Setting* das três emissoras televisivas, designadamente TV Miramar, STV e TVM, a partir da compreensão sobre a cadeia de valor da produção de Conteúdos no mercado televisivo moçambicano e estabelecemos a relação entre a fonte de financiamento e a definição do estatuto editorial e da grelha de programação. Deprendemos que as emissoras TV Miramar e STV são, entre as estudadas, as mais dependentes de Conteúdos Enlatados, sendo a TV Miramar a que se mostra mais dependente. No que respeita à grelha de programação, as três emissoras de Televisão elaboram as suas pautas, que compreendem os Conteúdos a serem tornados públicos, em função das suas fontes de financiamento. No entanto, nem sempre observam os seus estatutos editoriais e entram em colisão, como é o caso gritante da TV Miramar, que não reserva qualquer espaço para disseminar a Cultura Local.

Concluimos que as emissoras moçambicanas competem entre si com programas cujo alinhamento é idêntico e enfadonho, havendo Conteúdos que vão de Enlatados, passando por Pseudo-Locais a Locais e vão ao ar nos mesmos horários, procurando atingir a mesma massa e perfil de público. No geral, há tendência de “espectacularização” da informação a ser transmitida, embora se verifique uma diferença entre os três canais televisivos, a qual radica somente na relação estabelecida com o seu público e na qualidade de cada programa.

Sobre a cadeia de valor para a produção de Conteúdos no mercado da Televisão em Moçambique, entendemos que a lógica de funcionamento do campo mediático em Moçambique compreende quatro estratégias, designadamente (i) posicionamento no mercado através de projectos sociais para a STV e TVM; (ii) sensacionalismo para a TV Miramar; (iii) *merchandise* social, através do qual os *media* se apresentam como solucionadoras de problemas sociais para a TV Miramar e (iv) Jornalismo de chapa-branca que se centra na cobertura das actividades governamentais, muitas vezes de forma crítica, como materialização do controlo das acções do governo do dia que se assemelha ao *watchdog* para a STV.

Sobre a produção de Conteúdos, e seus desafios na edificação de uma cadeia de valor, depreendemos ser um grande desafio as empresas de Televisão assumirem a função de produzir Conteúdos. Tal desafio prende-se com o facto de haver fraca capacidade para produzir, num contexto em que a migração para a esfera digital implica alargamento na capacidade de transmissão, o que impõe mais Conteúdos nacionais de qualidade e em línguas de socialização do telespectador local, para preencher o espaço que se alarga pela capacidade de poder comportar mais canais. Tal facto mostra ser necessário ter em conta a questão da multiplicidade linguística do telespectador. Ao contrário do que sucede com as rádios comunitárias, que observam rigorosamente a questão da língua de disseminação de Conteúdos, as emissoras televisivas não privilegiam tais línguas na produção de Conteúdos.

Em termos de Hipertrofia da Identidade em Moçambique, inferimos que pelo facto de a Independência Nacional coincidir com o início da globalização, Moçambique não teve uma atmosfera favorável à consolidação da sua própria Cultura, educação, política e economia, tal como ocorreu com a China, que se fechou ao mundo e se tornou na segunda maior potência económica mundial. Moçambique não teve espaço para consolidar as suas próprias utopias, na medida em que a década da Independência Nacional, em Moçambique, quase coincide com a génese da Televisão nacional no país.

A popularização da Televisão a nível nacional, dez anos depois, ocorreu num contexto em que o seu tecido-alvo ainda não era esclarecido, atendendo que, até 2007, Moçambique tinha 40% da população analfabeta, segundo o Censo 2007. Não houve tempo suficiente, nem oportunidade, para libertar o Homem racionalmente e vedou-se a possibilidade de o país edificar um “Pensamento Moçambicano integrado” como nação pela alegada manipulação e distração mediática de que sempre foi dependente em termos de Conteúdos Enlatados .

A cadeia de valor para a produção de Conteúdos de Televisão existe, mas ainda é incipiente. As televisões, além de se mostrarem incapazes de produzir, ainda não compram Conteúdos feitos pelas produtoras independentes, o que não só é prejudicial para o mercado do audiovisual, como também se reflete na diversidade, dinamismo e, em última análise, na qualidade dos Conteúdos televisivos em Moçambique. Os canais de Televisão, sob o pretexto da poupança, ainda querem assumir por completo a produção de Conteúdos, mesmo sem recursos humanos e materiais, quebrando a possibilidade da consolidação de um mercado mais profissional e competitivo.

O olhar das produtoras sobre os Enlatados é crítico, pois estes vedam as possibilidades de uma Memória Cultural. Para as produtoras, os Enlatados solidificam a ideia segundo a qual a Imprensa é o quarto poder e geram uma sociedade comodista e desprovida de pensamento crítico,

facilitando o surgimento de canais e programas banais, de Conteúdo pobre e apresentadores sem preparação e sem expectativas de desenvolvimento.

No entanto, embora tenha havido registos de uso da Televisão ao serviço da edificação do Homem Novo na vigência socialista, o pluralismo televisivo do contexto neoliberal, associado à inexistência de uma cadeia de valor bem estruturada para a produção de Conteúdos Locais, entrou prematuramente em Moçambique e diluiu, por via da distração (Noam Chomsky), as possibilidades de disseminação de valores culturais, pelo que não identificamos elementos que evidenciam haver preocupação para com os valores culturais locais no *Agenda Setting* da Televisão em Moçambique.

Face à abordagem sobre o *Agenda Setting* das três televisões em estudo, não identificámos, até aqui, elementos que evidenciem a preocupação com o lugar dos valores culturais na grelha da Televisão em Moçambique. Concluimos que os canais nacionais de Televisão em Moçambique propiciam uma Educação que distancia a possibilidade dos valores culturais locais. Há falta de originalidade nos produtos televisivos locais. Os géneros difundidos localmente não reflectem preocupação com a edificação do Pensamento Moçambicano.

Denota-se uma direcção de programas com limitações epistemológicas incapazes de implantar na grelha uma forte noção de Cultura Local nas mais variadas vertentes. A Cultura é reduzida à arte e a arte à música. A noção de estética, arte, política, sociedade, modernismo, direito, humanismo, globalização, conhecimento, história, *etc*, do telespectador moçambicano está refém do que se absorve nos Enlatados importados a partir dos grandes centros mediáticos ocidentais. Estas limitações abrem um precedente para questionar a academia que forja o profissional que tem por responsabilidade propor uma agenda que faça jus à edificação da moçambicanidade por via da grelha de televisão.

As crianças Moçambicanas não são fisicamente obrigadas a assistir os Enlatados televisivos, mas a falta de opção faz delas dependentes de tais Enlatados em programas infantis que exercem uma função ideológica na construção de significados culturalmente alheios ao seu meio. Esta realidade gera o que designamos por “Rebanho Desorientado”.

Concluimos, também, que a Televisão em Moçambique é feita tendo por referência o ocidente, embora haja uma grande disparidade sob o ponto de vista de recursos, culturas, sistemas políticos e aspectos da religiosidade. A função educadora da Televisão Moçambicana não se faz sentir. As emissoras não unem benefícios, na medida em que podiam gerar lucro ao mesmo tempo servindo valores sociais por via da difusão de géneros que conquistam atenções dos telespectadores jovens, de modo a abandonarem a condição de “Rebanho Desorientado” e perdido no álcool.

## Bibliografia

Andrelo, L. & Almeida, L. B (2015). A mídia e a representação do corpo: leitura crítica dos meios de comunicação. V.12. p-46-66. São Paulo- Brasil.

Aranha, M. (2000): Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp - Marília Publicações

Aranha, M. (2002): História da Educação. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Moderna

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal. Edições 70.

Barros, F. e Gasparin, J. (s/d) *O Método Dialético na Pesquisa Científica em Educação*. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE – da Universidade Estadual de Maringá

Barros Filho, C. (1995): *Ética na Comunicação: da Informação ao Receptor*. São Paulo: Moderna.

Barnes, B. (1982) *Education for Socialism in Mozambique. Comparative Education Review*, 26. pp. 406-19.

Brandão, C. R. (1985). O que é educação. São Paulo: Abril Cultura/ Brasiliense

Bottomore, T. (2001). *Dicionário do Pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Boas, F. (2004): *Encyclopædia Britannica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.

Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Barbero, M. J. (2002). *Televisão pública, televisão cultural: entre a renovação e a inovação*. in: RICÓN, Omar (Org) *Televisão pública: do consumidor ao cidadão*. São Paulo-Brasil

Belle, T. (1982). *Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong education*. *International Review of Education*, v. 28, p. 159-175

Brito, L. (2019). *A Frelimo, o Marxismo e a Construção do Estado Nacional 1962-1983*. IESE. Maputo,

Cabaço, J. (2007). *Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação*. Tese de Doutorado – Programa de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo

Cambi, F. (1999): História da Pedagogia. São Paulo: UNESP

Cervo, A. L.; Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall,

Cádima, F. (1995). *Televisão: das origens ao multimédia e à interactividade*. in O Fenómeno Televisivo. Lisboa: Círculo de Leitores

Chauí, M. (2008). O que é ideologia. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Brasiliense

Chichava, S. e Pohlmann, J. (2010). *Uma Breve Análise da Imprensa Moçambicana: Desafios para Moçambique*

Chomsky, N. (2015). *Mídia: Propaganda política e manipulação*. WMF Martins Fontes, 1<sup>a</sup> edição, 82 páginas

Cury, M. L. (2010). *A gestão e financiamento da TV publica: Limites do publico e do privado na paisagem midiatica (4<sup>a</sup>ed)*. Brasil

Cruz, V. (2014). A educação no pensamento de Karl Marx. *Revista Veras*, v. 4, n. 1, Janeiro/Junho, p. 25-36

Cruz, M. B. (1989). *Teorias Sociológicas – Os Fundadores e os Clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cahen, M. (1985). *État et pouvoir populaire dans le Mozambique indépendant, in Politique africaine*, 19, pp. 36-60

Cahen, M. (1988). *Moçambique: a economia política da democracia, 1975-1984*, in *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 8/9, pp. 307-312

Cahen, M. (2010). *Moçambique: o “fim da história”... única Trajectórias dos anticolonialismos em Moçambique*. *Africana Studia*, N.º 15, , Edição do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto

Castiano, J., Ngoenha, S. e Berthoud, G. (2005). *A longa marcha duma "educação para todos" em Moçambique*. Imprensa Universitária, Maputo

Cruz e Silva, T. (1999). *A Missão Suíça em Moçambique e a Formação da Juventude: a experiência de Eduardo Mondlane (1930-1961)*. Estudos Moçambicanos.

Gasparini, L (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro.

Devereux, E. (2014). *Understanding the media*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage publications.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Diop, C. A. (1991). *Civilization or Barbarism: An Authentic Anthropology*. Lawrence Hill Books, USA, Chicago

Dunn, W.N. (1983): *Values, ethics and standards in policy analysis*. In: Nagel, S. (ed.): *Encyclopaedia of policy studies*. Marcel Dekker, New York. pp.831-866.

Donário, A. & Santos, R. (2016). *A Teoria De Karl Marx*. Universidade Autónoma de Lisboa. Centro de Análise Económica de Regulação Social. Maio, p. 1-31

Durkheim, E. (1975). *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos

Fauvet, P. e Mosse, M. (2000). *Carlos Cardoso: É proibido pôr algemas nas palavras*, Maputo.

Fernando, C. T. (2020). *O Marxismo-Leninista E A Construção De Aldeias Comuns Em Moçambique Entre 1975 A 1990*. Revista Eletrônica Discente do Curso de História – UFAM, volume 4, número 2, ano 4

Ferreira, A. (2011): *A Mídia e a política externa dos Estados Unidos: uma análise crítica*. Brasília.

Freire, P. (1980). *Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe*. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, p. 136-196.

Freire, P. (2003): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Edições Paz e Terra, 184 p. 36.<sup>a</sup> ed.

Gewirth, A. (1985): *Ethics*. In: Goetz, W. (ed.): *Encyclopaedia britannica, macropaedia*, vol. 18. Encyclopaedia Britannica Inc., Chicago. pp.627-648.

Gramsci, A. (1985). *Selection from cultural writings* (D. Fogacs & G. Nowell-Smith, Eds.; W. Boelhower, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. (Q. Hoare & G. Nowell-Smith, Eds. & Trans.). New York, NY: International Publishers.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, ed. Valentino Gerratana, Einaudi: Torino.

Gramsci, A. (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1995). *Concepção Dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1995). *Further Selections from the Prison Notebooks*, ed. and trans. D..

Gramsci, A. (2006a). *“Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”*. In: Gramsci. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro

Gramsci, A. (1992). *Prison Notebooks Vol. I*, ed. and trans. Joseph Buttigieg, Columbia University Press: New York.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas,

Coben, D. (1998). *Radical heroes: Gramsci, Freire, and the politics of adult education*. New York, NY: Garland.

Ferge, Z. (2001). Educação. In: Bottomore, Tom (org.). Dicionário do Pensamento Marxista. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. p. 122.

Filloux, J. (2010). Émile Durkheim. Tradução Maria Lúcia Salles Boudet. © 2010 Coleção Educadores MEC. Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Gerhardt, T. e Silveira, D. (2009). *Métodos De Pesquisa*. Universidade Aberta Do Brasil (Uab/Ufrgs). Porto Alegre: Editora Da Ufrgs

Gohn, M. (2001): Conselhos Gestores e participação sociopolítica. São Paulo: Cortez,.

Gohn, M. (2014). *Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos*. Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série, Número 1, 2014 36

Gohn, M. G. M. (2006): Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Revista Ensaio. Vol.14, nº50. Rio de Janeiro, jan./mar.

Gomez, B. M.(1999). *Educação Moçambicana - História de um processo (1962-1984)*. Maputo: Livraria Universitária Gruppi, Luciano. (1978). *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal,.

Gonçalves, A. (2009). *“Modernidades” Moçambicanas, Crise de Referências e a Ética no Programa de Filosofia para o Ensino Médio*. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte

Gonçalves, A. C. P. (2009) *Modernidades moçambicanas, crise de referências e a concepção de Ética no programa de Filosofia no nível médio*. Belo Horizonte: FAEUFMG - Tese (Doutorado) FAE-UFMG

Gruppi, L. (1978). *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal,.

Habermas, J. (1996). *The public sphere*. In P. Marris & S. Thornham (Eds.), *Media Studies: A reader* (pp. 55–60). Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.

Hall, S (1990) *Cultural identity and diaspora*. In: Rutherford, J (ed.) *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 222–237.

Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation*. London, UK: Open University and SAGE Publications.

Hall, S (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed..

Hall, S. (2008): *Da Diáspora. Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG. 2<sup>a</sup> edição.

Han, B. C. (2020). *Psicopolítica – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Editora Ayiné. Belo Horizonte / Veneza, 7<sup>a</sup> edição

Herman, E. & McChesney, R. 2006. *The global media: The new missionaries of corporate capitalism*. London: Continuum.

Hohlfeldt, A. (1997): “Os estudos sobre a hipótese do agendamento”. In: Revista Famecos. Porto Alegre: Edipucrs, nr 7,

INE Censo 2017. (2019): *IV Recenseamento Geral da População e Habitação: Resultados definitivos Moçambique*

Ianni, O. (1998). *O príncipe eletrônico*. Revista Primeira Versão, Campinas, IFCH/ Unicamp, n. 78,.

Jaeger, W. (1986): *A Formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes

Januário, E. (2019). *Estudo da Luta de Libertação Nacional de Moçambique*. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Rio de Janeiro

Joanguete, C. (2016). *Imprensa Moçambicana: do papel ao digital, Teorias, história e digitalização*. Moçambique: Maputo, CEC.

Konder, L. Hegel (1981). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos

Laraia, R. (2001): *Cultura - Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 14ª edição.

Lenin, V. I. (1968). Tarefas das Juventudes Comunistas (Discurso Pronunciado no III Congresso da União das Juventudes Comunistas da Rússia. p.95-112. In: LENIN, V. I. Cultura e Revolução Cultural. Tradução Lincoln Borges Jr. Rio de Janeiro - Civilização Brasileira.

Libâneo, J. C. (2005). *Pedagogia e Pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortez,

Lombardi, J. e Saviani, D. (2008). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR.

Luciano, Vany (2011). *Práticas da Medicina Tradicional no Espaço Urbano: Seus Factores de Reprodução*, UEM, Maputo

Leite, V. e Borges, L. (2018). *Escola Única do Trabalho Pós-Revolução Russa de 1917 e o Trabalho como Princípio Educativo*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 3, p. 226-235, dez.

Lenin, V. I. (1968). Tarefas das Juventudes Comunistas (Discurso Pronunciado no III Congresso da União das Juventudes Comunistas da Rússia. p.95-112. In: LENIN, V. I. Cultura e Revolução Cultural. Tradução Lincoln Borges Jr. Rio de Janeiro - Civilização Brasileira.

Lenin, V. (1967). *What is to be Done?* (“The Working Class as Vanguard Fighter for Democracy”), trans. Joe Fineberg and George Hanna, Lawrence and Wishart: London.

Libâneo, J. C. (2011): *Adeus Professor, adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 13Ed. –São Paulo: Cortez.

Lombardi, J. e Saviani, D. (2008). Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, p. 01-38.

- Martins, M. (2021). *Gramsci, Educação e Escola Unitária*. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, v. 47, São Paulo, Brasil
- Machado, A. (2000): *Arte do Vídeo*. 2. Ed. São Paulo: brasiliense,
- Marandino, M; Selles, S. E; Ferreira, M. S. (2009): *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez,
- Menin, M. (2002). *Valores na escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun.
- McGuigan, J. (2005). *The cultural public sphere*. European Journal of Cultural Studies, 8(4), 427–443.
- McCombs, M. (1996): “*Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo*”. In: BRYANT, Jennings e ZILLMANN, Dolf. Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías. Barcelona: Paidós.
- McCombs, M. (2013). *Setting the Agenda: The mass media and public opinion*. 2nd ed. Cambridge: Polity Press.
- McPhail, T.L. (2006). *Global communication: Theories, stakeholders and trends*. 2nd Edition. Victoria: Blackwell publishing.
- Monasta, A. (2010). *Antonio Gramsci*. © Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2010). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Editora Atlas,
- Manacorda, M. (1991) *Marx e a pedagogia moderna*, Prefácio de Dermeval Saviani, São Paulo: Cortez : Autores Associados
- Manacorda, M. (1992). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3ª edição, Cortez editora, São Paulo: Cortez : Autores Associados
- Martins, M. (2021). Gramsci, Educação e Escola Unitária. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, v. 47, São Paulo, Brasil
- Marx, K. & Engels, F. (1979). A ideologia alemã. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas
- Marx, K. & Engels, F. (2006). *A Ideologia Alemã*. Trad. Frank Müller. Sumaré/SP: Martin Claret,
- Marques, J. & Freitas, D. (2017). *Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. out./dez., 1087-1110
- Miguel, J. (2013). *Economia Política da Televisão Moçambicana*. CEC. Maputo.

Miguel, J. (2015). *Digitalização Da Televisão Em Moçambique: Estratégias, Políticas E Reconfigurações*. Revista UNITER de Comunicação. V3, n4. p. 84 - 105. Jan - Jun

Monasta, A. (2010). *Antonio Gramsci*. © Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana.

Mazula, B. (1995): *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 - 1985*. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa

Maloa, T. M. (2016). *História da economia socialista moçambicana*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Mondlane, E (1975). *Lutar por Moçambique*. Trad. Maria da Graça Forjaz., 1ª ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora

Muatiacale, L. (2007). *Estratégias Discursivas dos Telejornais de Moçambicana: Análise Crítica do Jornal Nacional e Jornal da Noite*. Dissertação de Mestrado. São Paulo

Muzima, J. e Arndt, C. (2004). *Terá Aumentado a Eficiência no Sector de Educação em Moçambique?* República de Moçambique. Ministério de Planificação e Desenvolvimento. Direcção Nacional de Estudos e Análise de Políticas. Discussion papers, No. 2P

Ngoenha, S. (2000). *Estatuto e Axiologia da Educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Livraria Universitária, UEM,

Nhacumba, V. (2011). *O Contributo da Televisão de Moçambique na Construção da Identidade Nacional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, Área de Especialização em Informação e Jornalismo. Universidade do Minho - Instituto de Ciências Sociais

Pauls, R. (1990). *Concepts of value: a multi-disciplinary clarification*. Centre for Resource Management. Lincoln University. Canterbury. New Zealand

Raupp, F. A. (2010): *A influência da televisão na educação* – Revista de Ciências Humanas.

Reis (2019) *a escrita cuneiforme suméria, datada de c. 2100 a.C., usada para o registro contábil dos templos*. Florianópolis, Volume 44, Número 2, p. 313-329, Outubro.

Rummert, S. (1986). *Os meios de comunicação de massa como aparelhos de hegemonia*. Fundação Getúlio Vargas. BMHS. IEAE. Rio de Janeiro

Santos, J. M. & Correia, J. C. (2004): *Estudos em Comunicação*. Universidade da Beira Interior. Covilhã.

Sen, A. (2010): *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Simões, M. (2013). *O Surgimento das Universidades no Mundo e sua Importância para o Contexto da Formação Docente*. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, jul.-dez. n.2, p. 136-152,

- Squirra, S. C. de M. (1990). *Aprender Telejornalismo, Produção e Técnica*. São Paulo: brasiliense
- Schönardie, P. (2014). *O Processo Educativo na Perspectiva Histórico-Cultural*. Contexto & Educação. Editora Unijuí Ano 29, nº 93 Maio/Ago. P. 4-21
- Veras Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz Revista Veras, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 25-36, janeiro/junho, 2014. 27
- Shechtman, Z. (2002). *Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS)*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 9, 363-377.
- Sparks, C. (2009). *Globalisation, Development and the Mass Media*. London: Sage Publications.
- Stevens, P. (2003). *The no-nonsense guide to global media*. London: New Internationalist Publications.
- Sunnercrantz, L. (2017). *Hegemony and the Intellectual Function: Medialised Public Discourse on Privatisation in Sweden 1988-1993*. Lund University.
- Taimo, J. (2010). *História e Política do Ensino Superior em Moçambique*. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo
- Taimo, J. (2020). *História e Política do Ensino Superior em Moçambique*. 1a. ed. Maputo: IGPL
- Tylor, E. B. (1832): *Antropologia Cultural*. XXVII XI ed. New York: Encyclopædia Britannica. p. 498 - Consultado em 11 de fevereiro de 2011
- Traquina, N. (1995) “O paradigma do agenda-setting: Redescoberta do poder do jornalismo”. In: Revista Comunicação e Linguagens. Lisboa: Cosmos, número 21 e 22,
- Pozzer, K. (1999). *Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo*. Universidade Luterana do Brasil – ULBRAIRS. Classica, Sao Paulo, v. 11/12, n. 11/12, p. 61-80
- Reis (2019) a escrita cuneiforme suméria, datada de c. 2100 a.C., usada para o registro contábil dos templos.
- Ribeiro, F. B. (2015). *Educação e Ensino de História em Contextos coloniais e em pós-coloniais*. MNEME - Revista de Humanidades, Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul.
- Revista TEMPO, Edição nº 259, 1977
- Rodney, Valter (1975). *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Tradução de Edgar Valles. Lisboa, Seara Nova
- Raupp, F. A. (2010). *A influência da televisão na educação* – Revista de Ciências Humanas. Florianópolis, Volume 44, Número 2, p. 313-329, Outubro.
- Silva, A. (s/d). *Metodologia de pesquisa: conceitos gerais*. Paraná
- Sen, Amartya (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Sousa, J. (2008). *Eduardo Mondlane e a luta pela independência de Moçambique*. In: TORGAL, Luis; PIMENTA, Fernando; SOUSA, Julião (orgs). *Comunidades Imaginadas: nação e nacionalismo em África*. Coimbra.

Saunders, M.; Lewis, P.; Thornhill, A. (2000): *Research methods for business students*. Harlow, England: Pearson Education,.

Sanveca, Leonilda (2015). *Televisão e Política: Estratégias Discursivas da Propaganda Eleitoral em Moçambique*. Maputo, CEC.

Simões, M. (2013). O Surgimento das Universidades no Mundo e sua Importância para o Contexto da Formação Docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.22, jul.-dez. n.2, p. 136-152,

Schönardie, P. (2014). O Processo Educativo na Perspectiva Histórico-Cultural. *Contexto & Educação*. Editora Unijuí Ano 29, nº 93 Maio/Ago. P. 4-21

Tembe, Jonas (2018). *O Telejornalismo Mocambicano: Uma análise crítica dos noticiários do horário nobre da TVM1 e da STV*. Novas Edições Académicas

Veras Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz Revista Veras, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 25-36, janeiro/junho, 2014. 27

Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas,

Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 5ª edição, Rio de Janeiro

Winfield, L. F. & Manning, J. B. (1992). *Changing school culture to accommodate student Difference*, in: M. E. Dilworth (Ed.) *Difference in Teacher Education: new expectations* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).

Wolf, M. (1986): *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença

## Fontes online

Anderson, D.; Lavigne, H. e Hanson, K. (2012): *The Educational Impact of Television: Understanding Television's Potential and Limitations*. acesso aos 26 de Maio de 2019, às 2h45 [https://www.researchgate.net/publication/235418414\\_The\\_educational\\_impact\\_of\\_television\\_Understanding\\_Television's\\_Potential\\_And\\_Limitations](https://www.researchgate.net/publication/235418414_The_educational_impact_of_television_Understanding_Television's_Potential_And_Limitations)

Anderson, D.; Lavigne, H. E Hanson, K. (2012) *The Educational Impact of Television: Understanding Television's Potential and Limitations*. acesso aos 26 de Maio de 2019, às 2h45 [https://www.researchgate.net/publication/235418414\\_The\\_educational\\_impact\\_of\\_television\\_Understanding\\_Television's\\_Potential\\_And\\_Limitations](https://www.researchgate.net/publication/235418414_The_educational_impact_of_television_Understanding_Television's_Potential_And_Limitations)Acesso aos 22.05.2021

Abreu, K. e Silvay, R (s/d). *História e Tecnologias da Televisão* - disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/abreu-silva-historia-e-tecnologias-da-televisao.pdf> acesso aos 04.10.2021 às 15h11

Bastos, J. e Duarte, S. (s/d). *Políticas educacionais e transformações socioeconómicas no período pós-colonial em Moçambique*. IV Seminário Internacional sobre representações Sociais, Subjectividades e Educação – disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758\\_14288.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758_14288.pdf) acesso aos 16.11.2021 às 0h54

Bueno, A. & Pereira, E. (2013). Educação, Escola e Didática: Uma Análise dos Conceitos das Alunas do Curso de Pedagogia Do Terceiro Ano - UEL. II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD. Eixo temático: 2. Didática e Práticas de Ensino na Educação Superior. 349 – 362. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/EDUCACAO%20ESCOLA%20E%20DIDATICA%20UMA%20ANALISE%20DOS.pdf> acesso aos 12 de Agosto de 2021, às 19h37

Basílio, G. (2011). *Samora Machel: O princípio do Homem Novo e seus significados*. <http://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/view/173>Censo 2017 - Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf>. acesso a 1 de janeiro de 2021, às 19:05

Brittos, Valério e Miguel João (2005). *Comunicação e mercado: a lógica televisiva moçambicana*. Actas Do Iii Sopcom, Vi Lusocom E Ii Ibérico – Volume Iii - Economia e Políticas da Comunicação, Portugal <http://www.bocc.ubi.pt/pag/brittos-valerio-cruz-miguel-joao-comunicacao-e-mercado-a-logica-televisiva-mocambicana.pdf>

Cabral, J. F. (2019): *"A diversidade cultural em Lévi-Strauss"; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-diversidade-cultural-levi-strauss.htm>. Acesso em 11 de julho de 2020.

Decreto n.º 19/94, de 16 de Junho, que se cria a Televisão de Moçambique, E. P. – disponível em <https://gazettes.africa/archive/mz/1994/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-3-dated-1994-06-16-no-24.pdf> acesso aos 11.12.2021

Dore, R. (2006). *Gramsci e o Debate sobre a Escola Pública no Brasil*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, set./dez. p. 329-352 - disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> - acesso aos 8 de Agosto de 2021, às 5h35

Fávero, O. (2007). *Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos*. Educ. Soc., Campinas, v.28, n.99.. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Filipe, R. (2002). *Vida e obra de Max Weber. Edições Universitárias Lusófonas*. Metacrítica: Revista de Filosofia nº 01. Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/349> acesso aos 14.08.2021

Fukuyama, F. (1989). The End of History? The National Interest, 16, 3–18. Acesso aos 16 de Maio de 2020, às 13h15 <http://www.jstor.org/stable/24027184>

Garcia, V. (s/d). *O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais* [https://www.unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa\\_8\\_texto\\_valeria.pdf](https://www.unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_valeria.pdf) acesso aos 03.10.2021, às 23h31

Filipe, R. (2002). *Vida e obra de Max Weber. Edições Universitárias Lusófonas*. Metacrítica: Revista de Filosofia nº 01. Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/349> acesso aos 14.08.2021

INSTITUTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA AFRICA AUSTRAL. relatório anual sobre o estado da liberdade de imprensa em Moçambique. Recuperado a 09 de Janeiro de 2021 em <http://www.misa.org.mz>

James, G. (1954). *Stolen Legacy - Greek Philosophy is Stolen Egyptian Philosophy*. ©Global Grey ebooks – disponível em <https://www.globalgreyebooks.com/stolen-legacy-ebook.html> - acesso aos 10 de Agosto de 2021, às 15h

Lei nº 4/83 de 23 de marco da República de Moçambique, Sistema Nacional de Educação. Boletim da República. Publicação oficial da República de Moçambique: I série, Nº 12 (1983). Acedido a 19 nov. 2021. Disponível em [https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/legislativo\\_documentos\\_oficiais/leiSNE.pdf](https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/legislativo_documentos_oficiais/leiSNE.pdf)

Langa, Sérgio. 2014. Reflexão sobre Jornalismo Investigativo Moçambicano no Mono partidarismo e Pluralismo. Disponível online em [https://www.academia.edu/8431104/JORNALISMO\\_INVESTIGATIVO\\_MO%C3%87AMBICANO](https://www.academia.edu/8431104/JORNALISMO_INVESTIGATIVO_MO%C3%87AMBICANO)

Lopes, Paula. Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf> acesso a 1 Maio 2020 às 16h35

Lucena, C. (2010): O Pensamento Educacional de Émile Durkheim. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 295-305, dez.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível online em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf)

Muswede, T. & Lubinga, E. (2018). *Global media hegemony and the transformation bliss in post-colonial Africa: real independence or mere change of masters?*. January. University of Johannesburg – disponível em [https://core.ac.uk/display/161544309?utm\\_source=pdf&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=pdf-decoration-v1](https://core.ac.uk/display/161544309?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1) acesso aos 22.10.2021 à 01h27

<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/841/1/Metodologia-da-pesquisa-cient%C3%ADfica-conceitos-gerais.pdf> acesso aos 24.07.2019 às 23h35min

Pozzer, K. M. P. (1999). Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo. *Classica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, 11(11/12), 61–80. <https://doi.org/10.24277/classica.v11i11/12.449>

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Files/Constituicao-da-Republica-PDF>. acesso a 21 de janeiro de 2021, às 10:25

[\\_NO\\_MONOPARTIDARISMO\\_E\\_PLURALISMO\\_BREVE\\_REFLEX%C3%83O\\_](#) acesso aos 18 Janeiro de 2021

Pastore, M. & Barros, D. (2018) *Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A*. Cadernos de Estudos Africanos [Online], posto online no dia 02 outubro 2018, consultado o 10 dezembro 2020. URL: <http://journals.openedition.org/cea/2794> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cea.2794>

Quimuenhe, A. (2018). *História da Educação Moçambicana no Século XX: Lei 4/83 E 6/92 do Sistema Nacional de Educação*. Disponível online em <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/52> acesso aos 18.11.2021, as 3h34

Samaniego, Medrano e Corte, Alejandra (2007). *The Teaching and Learning of Values through Television*. acesso aos 24 de Maio de 2019, às 22 horas [https://www.researchgate.net/publication/225556486\\_The\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_of\\_Values\\_Through\\_Television](https://www.researchgate.net/publication/225556486_The_Teaching_and_Learning_of_Values_Through_Television)

SOICO, disponível em <https://stv.co.mz/programacao/> Acesso aos 25 de Janeiro de 2021 às 10:44

TELEVISAO DE MOÇAMBIQUE. Estatuto disponível <https://ent.tvm.co.mz/index.php/sobre-a-tvm> Acesso à 05 de Janeiro de 2021, as 23:57

TELEVISÃO MIRAMAR, disponível em <https://miramar.co.mz/programas/> Acesso aos 06 de Janeiro de 2021 às 20:44

TV DA GENTE. Disponível em <http://www.tvdagenteoficial.co.br>. acesso a 12 de Janeiro de 2021 as 05:14.

TV SUCESSO, grelha de programação disponível em [www.tvsucesso.co.mz](http://www.tvsucesso.co.mz). recuperado à 12 de Janeiro de 2021, às 06:20.

<http://www.macua.org/livros/AEDUCACAONASZONASLIBERTADASDAFRELIMO.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2018

<https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR92/01Chapter1.pdf>

<https://cartamz.com/index.php/opiniao/carta-de-opiniao/item/9123-as-manhas-do-neoliberalismo-a-morbidade-sindical-dos-professores-e-a-alienacao-dos-otarios-inocente>

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758\\_14288.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758_14288.pdf)

[https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PI/pastas/governacao/educacao/legislativo\\_documentos\\_oficiais/leiSNE.pdf](https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PI/pastas/governacao/educacao/legislativo_documentos_oficiais/leiSNE.pdf)

<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR?locations=MZ>

<https://knoema.com/atlas/Mozambique/topics/Education/Literacy/Adult-literacy-rate>

<https://gazettes.africa/archive/mz/1994/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-3-dated-1994-06-16-no-24.pdf>

Jornal Do Comercio. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/conteudo/2017/05/economia/564106-tv-aberta-e-internet-sao-principal-fonte-de-informacao-de-quem-mora-sozinho-diz-pesquisa.html>. acesso aos 16 de Janeiro de 2021, às 12h15

[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9279/1/TFM\\_Rui\\_Gama.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9279/1/TFM_Rui_Gama.pdf) acesso à 09 de Março de 2021, às 18:00

Disponível em: <https://www.misa.org.mz/index.php/publicacoes/relatorios/relatorio-2008/25-estado-da-liberdade-de-imprensa-em-mocambique2005/file> acesso a 09 de Março de 2021, às 19:20

Estatuto disponível em: <https://www.tv.m.co.mz> acesso à 5 de janeiro de 2021 às 23:56

<https://www.google.com/url?q=https://www.cmjornal.pt/tv-media/detalhe/iurd-e-um-cliente-da-rede->

[https://www.ebiografia.com/edir\\_macedo/](https://www.ebiografia.com/edir_macedo/)

[https://www.cartamz.com/index.php/politica/item/8417-igreja-universal-deixa-pastores-mocambicanos-a-propria-sorte-em-angola?fb\\_comment\\_id=4272912529398126\\_4273337936022252](https://www.cartamz.com/index.php/politica/item/8417-igreja-universal-deixa-pastores-mocambicanos-a-propria-sorte-em-angola?fb_comment_id=4272912529398126_4273337936022252)

<https://gazettes.africa/archive/mz/1998/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-3-dated-1998-07-21-no-26.pdf>

[https://www.google.com/url?q=https://www.cmjornal.pt/tv-media/detalhe/iurd-e-uma-](https://www.google.com/url?q=https://www.cmjornal.pt/tv-media/detalhe/iurd-e-uma-cliente-da-rede-)

[record&sa=U&ved=2ahUKEwjycaostDvAhVPSsAKHa8tB1MQFjAAegQICBAB&usg=AovVaw0PxXCwtPXpXpXUHX3BvlkGqn](https://www.google.com/url?q=https://www.cmjornal.pt/tv-media/detalhe/iurd-e-uma-cliente-da-rede-record&sa=U&ved=2ahUKEwjycaostDvAhVPSsAKHa8tB1MQFjAAegQICBAB&usg=AovVaw0PxXCwtPXpXpXUHX3BvlkGqn), acesso à 11 de Março de 2021 às 13:30

<https://www.geledes.org.br/conversacoes-com-cheikh-anta-diop%C2%B9/> (acesso aos 12 de Agosto de 2019)

[www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/rgph-2007](http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/rgph-2007) - baixado em 01.06.2017

## **Anexos**

### **Questionário da Entrevista ao gestor de Media nacional**

- 1 Em linhas gerais, pode falar-nos da estrutura técnica orgânica que dita o funcionamento da vossa emissora?
- 2 Qual é lugar dos Valores Culturais no *Agenda Setting* dos conteúdos da TVM/STV/TV MIRAMAR?
- 3 Qual é a relação de interdependência entre a fonte de financiamento da vossa emissora, o estatuto editorial e a grelha de programação?
- 4 Que percepção tem sobre a cadeia de valores para a produção de conteúdos no mercado da Televisão em Moçambique?
- 5 Qual é a posição da TVM/STV/TV MIRAMAR sobre os Enlatados e os desafios da produção de conteúdos locais em Moçambique?