

O CURSO DE DESENVOLVIMENTO NO CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS PELA VOZ DOS PARTICIPANTES (1979-1982) (MEMÓRIAS)

Amélia Neves de Souto

“Os revolucionários propõem-se mudar o mundo. Têm para isso que o entender. Têm que estudar, investigar, interrogar permanentemente a realidade e interrogar também os instrumentos com que analisam a realidade. Só assim é possível intervir profundamente na sociedade e transformá-la.” (Bragança, 1984)

Introdução

O presente artigo baseia-se, fundamentalmente, nas narrativas e nas memórias dos participantes aos Cursos de Desenvolvimento realizados pelo CEA há trinta e oito anos. Perante a falta de documentação sobre os cursos, estas narrativas são importantes pois trazem consigo a representação da realidade vivida pelos cursantes, e a sua compreensão e memória sobre esta. Como refere Paul Ricoeur, a historicidade da experiência humana pode expressar-se verbalmente apenas como narratividade, “porque pertencemos à história antes de contarmos histórias ou de escrevermos a história”.⁴³

Embora tenha sido uma realidade comum partilhada pelos cursantes, verificamos que as narrativas e as memórias diferem e, muitas vezes, se contradizem.

43 *Apud*, Teoria Narrativa. Publicado em Esther Cohen (de.), *Aproximaciones. Lecturas del texto*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995. pp. 257-87, p.3, <http://www.lpimentel.filos.unam.mx/sites/default/files/textos/teoria-narrativa.pdf>, Consultado a 10 de Fevereiro de 2014.

E diferem pela forma como cada um sentiu, viveu e participou nos cursos e como foram seleccionados. Diferem também consoante o grau académico que possuíam na altura, os interesses (pessoais, académicos, políticos, etc.) que os motivaram a participar e ainda pelas vivências, experiências e trajetórias do passado de cada um. Porque, de facto, a memória, é uma representação selectiva do passado, um passado que nunca é aquele de um único indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar e social. O tempo entre o acontecimento e a narrativa histórica que pretendem partilhar é longo, e a experiência profissional e de vida entre o acontecimento e o momento em que a história é narrada é muito diversa. Por isso mesmo, o uso da narrativa levanta numerosos desafios ao historiador, sendo um dos principais, no caso do Curso de Desenvolvimento, o de os “narradores” serem os únicos que detêm o conhecimento dessa história (contada através de um discurso trabalhado por cada um deles), mas também porque os contextos em que cada um participou no curso conduzem a posições e juízos de valor específicos. Verificamos pois que as memórias deste grupo de jovens (na altura dos acontecimentos), apesar de divergirem em vários aspectos, coincidem em muitos outros, acima de tudo porque o momento histórico, que viveram, os levaram a sentir não só, que partilhavam um futuro comum, onde todos eles seriam os actores e construtores activos desse futuro, mas também, que a formação que iriam ter seria essencial para o poderem fazer com maior consciência, maior empenho, maior competência.

O Centro de Estudos Africanos (CEA) foi criado em 1976 num momento histórico único - o da independência de Moçambique. Uma ideia que Fernando Ganhão, na altura Reitor da Universidade Eduardo Mondlane, discutiu e desenvolveu com alguns estudantes seus que estavam na Faculdade de Letras, no Departamento de História, tendo depois convidado Aquino de Bragança para seu Director. Convidaria também investigadores estrangeiros para colaborar com o CEA na criação de um centro de investigação e formação, como Ruth First, Marc Wuyts, David Wield, Anna Maria Gentili, Bridget O`Laughlin entre muitos outros.

Fernando Ganhão lutou, desde o início, pela criação de um centro livre da interferência do poder político, dizendo aos investigadores “você não fazem parte de nenhum processo político! Sejam livres e façam o vosso trabalho de acordo com a vossa capacidade científica e consciência” (Ganhão, 2007).⁴⁴ Foi dentro deste princípio de liberdade intelectual que o Centro de Estudos Africanos, desde cedo, sentiu a necessidade de formar moçambicanos capazes de pensar, agir e reflectir sobre a nova realidade e os desafios que a independência de Moçambique trazia consigo. Uma das formas, vista como essencial,

44 Ver mais adiante o ponto sobre alguns dos constrangimentos - a questão da ligação ao poder

foi a organização de Curso de Desenvolvimento, tendo como foco específico a formação de quadros. Ruth First foi a grande mentora dos cursos ao nível da sua estrutura, conteúdos e organização, e foi pensado para abranger sobretudo os quadros do aparelho de Estado e do aparelho partidário (do Partido FRELIMO). Colin Darch (2014:41) diz mesmo que o Curso de Desenvolvimento foi de certo modo “a jóia da coroa do CEA”.

Havia, contudo, consciência que a grande maioria destes quadros não tinha qualquer formação universitária e não tinham muito tempo para ficar a estudar numa universidade durante quatro ou cinco anos. No entanto, as funções, tarefas e actividades que exerciam exigiam deles mais do que estavam capazes de realizar dado que não tinham habilitações académicas suficiente para as exercer cabalmente. O Curso de Desenvolvimento foi pois pensado no sentido de se dar aos participantes, não só a formação e os instrumentos teóricos necessários para poderem analisar os problemas que enfrentavam nos seus locais de trabalho, e pensar Moçambique no contexto revolucionário do período, mas também, uma formação mais prática através do trabalho de pesquisa no terreno. Pretendia-se que os participantes tivessem a capacidade de pensar criticamente, questionar e investigar aspectos relacionadas com o desenvolvimento de Moçambique, e pensar a África Austral como uma região da qual Moçambique fazia intrinsecamente parte pois, o confronto regional era, na altura, extremamente forte e a luta *anti-apartheid* tornara-se um aspecto essencial desse confronto.

Segundo alguns dos cursantes, o Curso de Desenvolvimento foi inicialmente estruturado como uma espécie de pós-graduação que, após a sua conclusão, os participantes obteriam uma graduação que equivaleria a uma Licenciatura. Pelo menos esta parecia ser a ideia que parte dos participantes tinha. Castel-Branco diz recordar-se de ouvir algumas discussões, por parte de alguns dos cursantes, que possuíam o Bacharelato quando iniciaram o curso, sobre a possibilidade deste “ser reconhecido como forma de obter a Licenciatura”.⁴⁵ Mas é também de salientar, segundo Teresa Cruz e Silva, que “legalmente o Curso de Desenvolvimento não existia como curso superior registado, tal como os cursos de Economia, História, etc.” Nesta medida, o curso apenas poderia ter um “reconhecimento informal”.⁴⁶

Os Cursos de Desenvolvimento iniciaram em 1979. O primeiro teve a duração de dois anos (1979-1980) mas, o segundo e o terceiro duraram apenas

45 Mas adianta não saber quais foram os resultados dessa discussão pois na altura ele não estava envolvido nela por não possuir esse grau. Castel-Branco, *e-mail* de 15 de Março de 2017.

46 Informação pessoal de Teresa Cruz e Silva. A esta questão referir-me-ei mais adiante, no ponto sobre os constrangimentos - a questão da formação académica.

um ano cada (1981 e 1982). Qualquer destes cursos foi bastante intensivo e a agenda de pesquisa foi, à partida, orientada sobre os processos de transformação económica de Moçambique, especificamente relacionados com o processo de socialização do campo, atendendo particularmente aos problemas da construção de novas formas de produção socialista, machambas estatais e cooperativas. Porque o desenvolvimento socialista em Moçambique implicava mudanças estruturais na economia agrária, o curso deu bastante ênfase à compreensão da agricultura familiar.

Seleção e motivação

A selecção dos participantes ao curso foi feita através da distribuição de convites a vários ministérios, instituições estatais e partidárias que deveriam seleccionar, entre os seus trabalhadores, aqueles que, devido às funções que exerciam nas suas estruturas, deveriam participar.

Carlos Serra, que participou uma vez com Marc Wuyts na selecção dos participantes para o curso, afirma que esta foi independente dos graus académicos que possuíam, pois “foram seleccionados em função dos lugares ocupados e da dedicação demonstrada no seu trabalho no aparelho de Estado e, também, no Partido FRELIMO.

O fundamental não era que tivessem cursos superiores (acresce que poucos Moçambicanos tinham cursos superiores em 1978), mas que fossem capazes de, findo o curso, (1) repensarem o social nos seus lugares de trabalho e (2) promoverem capacidades e práticas para o mudar.” (Carlos Serra, 2016).⁴⁷

É assim que, os cursos de desenvolvimento juntaram, não só, docentes de algumas Faculdades (sobretudo assistentes), funcionários do aparelho do Estado e do Partido FRELIMO, funcionários de algumas empresas e instituições estatais, alguns estudantes, entre outros.⁴⁸ A heterogeneidade dos que neles participaram, em termos de formação académica, conhecimentos, experiência profissional, era bastante grande.

Todos os participantes seleccionados apresentavam-se no CEA, onde lhes era feita uma espécie de entrevista prévia quer por Ruth First quer por Aquino de Bragança, ou por ambos. As entrevistas não visavam os conhecimentos que

47 Carlos Serra deu as respostas, às questões colocadas, por escrito e que foram enviadas por e-mail, a 17 de Junho de 2016.

48 De facto, nos cursos participaram elementos ligados a vários ministérios, Universidade Eduardo Mondlane, órgãos de informação (Notícias), empresas, bancos, Partido FRELIMO (abrangendo os seus diversos Departamentos), Comissariado Político Nacional, entre outros.

tinham, mas pretendiam, sobretudo, conhecer as razões que os levavam a se inscrever para frequentar o curso. Para a direcção do curso as questões que se poderiam colocar ao nível de conhecimentos seriam adquiridos e/ou consolidados durante o curso. Castel-Branco diz que há uma frase de Ruth que ilustra bem esta questão. Ela afirmava:

alguns dos nossos melhores estudantes não são os que têm níveis de formação mais altos. A experiência de trabalho e a experiência social e política são muito importantes porque ajudam a entender a relevância das questões a resolver, o que capacita o estudante para aprender.

Considera por isso, que, este princípio da experiência política e de vida ajuda a interrogar o processo de conhecimento, que por sua vez, ajuda a aprender, mesmo se as habilitações académicas e literárias não fossem muito altas (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016).⁴⁹

A motivação para participarem no curso de desenvolvimento foi diversa. Por parte dos participantes indigitados, alguns referem que foram “quase” obrigados a participar nele - receberam uma ordem directa e cumpriram - mas a grande maioria aceitou com agrado essa indigitação, outros souberam da sua realização e foram apresentar-se porque sentiram que seria uma oportunidade de aprenderem e de consolidarem os seus conhecimentos.

Aurélio Rocha, que frequentou o 2º curso e possuía o bacharelato em História, refere que, alguns dos assistentes do Departamento de História da UEM, receberam “quase como uma ordem que vinha de cima, do Ganhão, dizendo que os docentes de história tinham de frequentar o Curso de Desenvolvimento”. Diz ter existido certa resistência por parte de alguns devido aos conteúdos do curso que consideravam ter “uma enorme carga economicista e onde áreas como a História, Antropologia, a Sociologia (que aparece depois ligado à economia), não eram contemplados (...) estavam ausentes as questões de natureza histórico-cultural.” Ainda falaram com o Reitor, Fernando Ganhão, que lhes disse que embora compreendesse as razões apresentadas, havia a

49 Agradeço a Castel-Branco por ter-me mostrado o cartaz com a transcrição desta frase. Castel-Branco explica: “Tu tens, por exemplo, alguém que tem a experiência do trabalho sindical, que durante o período colonial era organizador de trabalhadores, clandestino ... depois da independência ficou um líder sindical. Esta pessoa provavelmente tem a 9ª classe, provavelmente não é a pessoa que articula melhor em português as questões que está a tentar colocar, mas porque percebe os problemas que está a viver, mesmo que os perceba empiricamente, é capaz de colocar questões fundamentais ao conhecimento que lhe permitem aprender melhor. Portanto, tu não aprendes melhor simplesmente porque tens uma melhor formação académica, mas tu aprendes melhor porque tens uma base para questionar o conhecimento com que estás a lidar. E as perguntas que tu fazes a esse conhecimento fazem-te aprender.” Carlos Nuno Castel-Branco, 2016.

necessidade de andar depressa e que a graduação que o curso dava era necessária. E Aurélio Rocha adianta: “saímos dali com uma intimação, «ou vocês entram no Curso de Desenvolvimento, ou então nós vamos ter problemas...». Nós reunimos no Departamento e depois dissemos: “vamos lá!”. (Aurélio Rocha, 2016).

Porém, para a grande maioria, as suas motivações foram a necessidade de não só aprender, mas garantir que esta formação os levasse a contribuir melhor para a construção do país. Estava-se num período revolucionário, onde todos sentiam que a sua participação era necessária.

Para João Donato, que frequentou o 1º curso, foi com agrado que soube da sua realização. Tinha o 7º ano liceal incompleto (equivalente à 12ª classe), não tinha grande preparação teórica, mas queria aprender e sentiu que o curso seria uma mais-valia para a sua actividade profissional e por isso apresentou-se. Donato explica: “tinha o 7º ano incompleto... depois passei por uma série de situações, fui preso⁵⁰ ... posteriormente acabei algumas disciplinas do 7º ano. Depois do 25 de Abril de 1974 em Lisboa, onde eu estava por acaso, volto a Moçambique e vou trabalhar em Cabo Delgado e então resolvi que queria estudar. Cheguei aqui e na Universidade disseram-me que eu devia fazer o propedêutico. Eu disse «sim senhor, vamos fazer o propedêutico». E estava a fazer o propedêutico quando abre o Curso de Desenvolvimento. (...) Interessavam-me bastante as disciplinas do curso e, como o Aquino de Bragança conhecia a minha história (...), acolheu-me sem ter a base para uma pós-graduação. (...) Eu trabalhava no Gabinete das Cooperativas no Ministério da Agricultura, empolgado com a transformação social, empolgado com o desenvolvimento rural, com as cooperativas vi o curso e disse: É isto que eu preciso, deixa-me ir para lá!” (João Donato, 2016).

Carlos Nuno Castel-Branco também frequentou o 2º curso, tinha 20 anos e a 9ª classe (entrou para as FPLM aos 17 anos) e trabalhava no Comissariado Político Nacional, onde foi um dos indigitados para participar no Curso de Desenvolvimento. E refere: “Quando eu fui para lá não sabia muito bem o que aquilo era, para dizer a verdade. Eu tinha ouvido falar do Aquino de Bragança, tinha ouvido falar da Ruth First, mas (...) o que sabia era que o Aquino de Bragança era um revolucionário africano, moçambicano e que a Ruth First era uma comunista sul-africana. E isto para mim era suficiente. Isso já queria dizer que aquilo era bom. Era um bocão nessa perspectiva dogmática que a gente entrava lá. (...) Aí vou eu para o curso com a consciência daquele tempo de utopia... daquele tempo que eram tempos áureos da revolução.

50 João Donato foi detido pela PIDE, em Maio de 1972 junto à fronteira com a Zâmbia quando tentava fugir do país para aderir à FRELIMO.

Para mim era uma tarefa que me era atribuída e que eu tinha de cumprir com toda a responsabilidade e zelo e o melhor da minha capacidade. Porque o que eu pensava era que ia para um curso que me vai habilitar a fazer o trabalho político nas FPLM. E foi assim que eu entrei no programa.” (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016).

Manuel Tomé frequentou o 2º curso. Foi indigitado pelo Jornal Notícias. “Eu participei a partir de designações que foram feitas pelo Ministério de Informação, creio que se atribuiu na altura alguma quota ao Jornal Notícias.” Pensa que essa indigitação se baseou na responsabilidade que tinha no jornal, pois era chefe de redacção. “Eu tinha o 7º ano do liceu... Nós sabíamos que íamos para o CEA, e que seguramente íamos aprender muito, e que isso nos ia ajudar no exercício das funções que tínhamos.” (Manuel Tomé, 2016).

Carlos Serra, que participou no primeiro curso, foi seleccionado pela Universidade Eduardo Mondlane,⁵¹ diz, em relação às suas expectativas: “tive desde o princípio a esperança de que nos objectivos e nos métodos o curso poderia ser diferente daquele que tínhamos no Departamento de História. E assim sucedeu. No curso cruzavam-se e amparavam-se diversas áreas científicas, sem que os seus títulos fossem assumidos como tais. Não havia nem houve nada parecido com História, Antropologia ou Economia, esses feudos tradicionais do mundo académico. Para se compreender o Curso de Desenvolvimento é necessário ter em conta duas coisas: a selecção dos estudantes - independente dos graus académicos; e o objectivo central do curso - levar os cursantes a saber ler, analisar e modificar pluralmente o social.” (Carlos Serra, 2016).⁵²

Alguns constrangimentos

No seio de alguns dos participantes levantaram-se inicialmente contradições no que dizia respeito à organização, estrutura, mas, sobretudo, em relação aos conteúdos dos cursos, que conduziram ao surgimento de algumas tensões.

A questão da História

Aurélio Rocha foi um dos cursantes que mais insistentemente colocou a questão da “ausência da História” nos conteúdos do Curso de Desenvolvimento. Na entrevista prévia para a frequência ao curso, Aurélio Rocha explicou que não estava contra o curso, contra as metodologias apresentadas, mas considerava que este era demasiado economicista e o que ele pretendia era fazer

51 Carlos Serra. *E-mail* de 5 de Junho de 2016.

52 Carlos Serra. *E-mail* dia 11 de Junho de 2016.

pesquisa em História, em ciências sociais e que por isso “não nos revíamos naquela estrutura, naquele curso e nos seus objectivos.” Refere inclusivamente que Marc Wuyts lhe perguntou se tinha alguma coisa contra a economia ao que lhe respondeu que não, tendo na altura afirmado: “não temos nada contra, até porque a economia na sua vertente de métodos quantitativo é muito importante para a pesquisa histórica. Nós não podemos fazer pesquisa histórica sem recorrermos aos métodos quantitativos, para justificarmos e para confirmarmos a pesquisa.” Rocha refere que Aquino de Bragança de algum modo parecia concordar com a posição de se dar atenção aos estudos históricos, introduzir a pesquisa em história, em ciências sociais, tanto que, segundo pensa, “foi a partir destas reservas, destas resistências todas, que Aquino começou a pôr na cabeça a criação de qualquer coisa ligada à História, que mais tarde aparece na forma de *Oficina de História*, considerando que “foi claramente uma ruptura”. E adianta que Ruth First “nunca reconheceu a *Oficina de História* e não queria ter nada a ver com ela.” (Aurélio Rocha, 2016).

Yussuf Adam corrobora com esta ideia pois afirma que “as áreas da História, da luta armada não se estruturavam dentro do curso” e que a única pessoa relacionada com a História que integrava o curso era a Anna Maria Gentilli. E foi por isso “que nós criávamos dentro do Centro foi uma estrutura alternativa, chefiada pelo Aquino de Bragança, (...) para resistir um pouco à Ruth First - a *Oficina de História* - e que foi criada precisamente para discutir as coisas que ela não queria.” Yussuf refere que Aquino de Bragança dizia que a Ruth First estava sobretudo interessada em discutir “sociologia do campesinato”, enquanto ele não era sociólogo nem especialista em campesinato: «Eu não estou interessado nisso. Eu sou revolucionário e historiador, porque a História alimenta a minha luta.»⁵³ E Yussuf adianta que muitas pessoas, que não tinham espaço para discutir esses assuntos noutros espaços do CEA, iam para a *Oficina de História*. Para Yussuf, Ruth First tinha de facto um problema real com os historiadores, e refere mesmo: “Ruth tinha «aversão» às pessoas que vinham da área de história e mesmo de economia...” (Yussuf Adam, 2016). Também Roxo Leão considera que, de facto “havia uma corrente consistente que discordava do rumo que o curso tinha tomado, nomeadamente pela sua “economicização”. (António Roxo Leão, 2017).⁵⁴ Segundo Roxo Leão, era

53 Luís de Brito, confirma esta asserção pois, numa Mesa Redonda sobre Aquino de Bragança, realizada na UEM a 15 de Junho de 2006, referia que os projectos que se desenvolviam no CEA estavam muito ligados aos aspectos económicos que, embora muito importantes, causavam alguma insatisfação a Aquino de Bragança porque este “estava mais interessado nos processos políticos” e que, é devido a esta insatisfação que ele vai criar a *Oficina de História*. Notas do encontro tiradas pela autora.

54 António Roxo Leão. Informação por *e-mail*, 16 de Janeiro de 2017. Agradeço a António Roxo Leão, por ter acedido “conversar” comigo por *e-mail*, embora sobre aspectos mais específicos.

sentido que o curso de desenvolvimento se centrava cada vez mais em Marc Wuyts e Ruth First, nessa visão “economicista”; por outro lado, havia quem preferisse uma outra corrente, de análise mais teórica, mais de acordo com as posições do Wolfgang Schoeller e, uma outra, à dimensão, do próprio Aquino de Bragança, que acabaria por se virar para Jacques Depelchin e a *Oficina de História*. (António Roxo Leão, 2017). Isabel Casimiro concorda em parte, mas diz que, de certo modo, ela compreendia porque “aqueles eram os anos da economia política. Porque havia a percepção da necessidade de descolonizar as ciências sociais porque estas tinham, de algum modo, colaborado com o colonialismo.” Defende também que a *Oficina de História* “era para abrir uma frente na área da luta armada, mas não só, porque realizou pesquisas noutras áreas da História.” (Isabel Casimiro, 2016).

Contudo, Carlos Serra afirma ser necessário romper com alguns equívocos que se criaram em torno do curso e, em especial, sobre a metodologia. “Na verdade, ontem como hoje, continuamos prisioneiros do modelo clássico das ciências estanques, feudalmente classificadas, cada uma com o seu território considerado único e inviolável. É com esses olhos que procurámos e procuramos analisar o CEA e o Curso de Desenvolvimento. Ora, o Curso de Desenvolvimento representou uma dupla ruptura, uma dupla subversão na história académica do país: em primeiro lugar, constituiu-se como uma ciência social unitária, onde não havia espaço para a feudalização temática; em segundo lugar, teve como sua pedra angular não o que as pessoas pensavam [o termo da moda hoje é “percepções”], mas o que e o como as pessoas faziam.” E adianta: “Se o objectivo do curso era mudar o modo de produção e de representação do país - mas também dos cursantes -era fundamental saber o que as pessoas faziam e sobre como o faziam. Aí residia a chave do que se pensava e representava. Isso marcou a estruturação do curso em seus vários momentos intimamente ligados: concepção, planificação, curso, pesquisa, seminários e divulgação de resultados. E se analisarmos os relatórios produzidos, daremos imediatamente conta do rigor e da profundidade analítica postos em movimento para saber: [1] que país tínhamos, [2] quais os nós de estrangulamento e [3] como podíamos o mudar. Mais: esses relatórios contêm, afinal, as preocupações do paradigma anterior: estão lá, no molde da ciência unitária, a História, a Antropologia, a Economia, etc.” (Carlos Serra, 2016).⁵⁵

Por sua vez, Castel-Branco afirma que alguns participantes, sobretudo alguns historiadores, achavam que o curso era muito economicista e que deu origem a uma discussão do que era ser “economicista”. E explica: “o curso era uma introdução absolutamente não ortodoxa, uma análise marxista dos processos

55 E-mail de 11 de Junho e de 6 de Julho de 2016.

de transição socialista. E a construção da análise marxista é feita à volta das relações de produção, da organização dos processos de produção, etc., portanto isto não é ser economicista. Olhar para a base material da sociedade como ponto de partida da análise não é ser economicista”. Tal como Carlos Serra, Castel-Branco afirma que “uma das coisas importantes no CEA foi esta ruptura com a separação destas disciplinas das ciências sociais. Eu acho que isso que eles fizeram, não estou a dizer que é perfeito, mas estou a dizer que a contribuição fundamental [foi] esta ruptura com a divisão das ciências sociais, no sentido de que isto é uma matéria da Sociologia, isto é uma matéria da História, isto é não sei o quê...” E adianta: “A história é sobre o quê? A história é sobre a construção, a transformação económica e social. Eu acho que a abordagem do Centro conseguia (...) fazer esta interacção”. Explica que, de facto, nem todas as pessoas no CEA tinham os mesmos paradigmas, portanto era normal haver conflitos à volta dessas questões, “o que não é normal é esses conflitos originarem guerras entre as pessoas. Mas haver um conflito paradigmático e um debate paradigmático, eu acho isso normal.” (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016).

Manuel Tomé, afirma que, quer no curso, quer no projecto de pesquisa da EMOCHÁ (Empresa Moçambicana de Chá) realizado na Zambézia, a história estava presente. Diz que no curso, no que diz respeito à História, tinha como professores o Aquino de Bragança e a Anna Maria Gentilli. Recorda-se também que, quando foram para o trabalho prático de campo na Zambézia, “falávamos muito sobre prazos, as companhias majestáticas na Zambézia, porque íamos lá fazer o trabalho. Não era História desligada dos locais.” (Manuel Tomé, 2016). Isabel Casimiro está de acordo com esta asserção. Ela refere que os grupos de pesquisa iam para o trabalho prático de campo com informações sobre o local onde iam trabalhar, sobre a história da zona, das populações, das empresas (Isabel Casimiro, 2016). Contudo, é de salientar que, quer Isabel Casimiro, quer Yussuf Adam, estiveram integrados no trabalho prático de pesquisa fora dos programas do Curso de Desenvolvimento. A sua pesquisa centrou-se na recolha de história oral / histórias de vida sobre a luta armada de libertação nacional, em Cabo Delgado.⁵⁶ Este facto é, de algum modo, demonstrativo e ilustra a ruptura entre a actividade prosseguida na altura pelo CEA e a História com a *Oficina de História*.

A ligação ao poder político

Aurélio Rocha considera que a ligação ao poder político foi uma das críticas que foram feitas aos projectos do CEA. Ele refere que “quando se pensava

56 Onde participaram Jacques Depelchin, Alpheus Manguezi, ambos ligados à *Oficina de História*.

que seria um centro de estudos onde a investigação e os estudos se iriam fazer de forma independente e isenta do poder político o facto é que isto não aconteceu e o centro nasce logo amarrado a esta questão da ligação muito estreita ao poder político” e que os seus projectos eram feitos por encomenda desse mesmo poder. Mas também adianta: “podemos discutir que era normal que assim fosse porque naquele momento era preciso racionalizar as coisas, racionalizar recursos, mas de qualquer maneira isso impedia que a investigação fosse tão isenta quanto possível (embora se saiba que nunca há uma isenção total, porque cada um tem as suas próprias convicções e cada um se deixa arrastar por elas). Mas a verdade é que essa isenção não existia, essa independência não existia e, por outro lado, de certa maneira, isto perturbou a entrada ou o avanço para novas linhas de investigação.” (Aurélio Rocha, 2016).

Para Yussuf Adam tudo isso “era muito complicado”. E afirma que é necessário olhar o CEA daquele período “como se fosse um bolo de mil folhas ... [havia] as actividades dos elementos do ANC, as suas actividades clandestinas (que nós nem queríamos saber), tínhamos as actividades de ensino e investigação, tínhamos as actividades de Aquino de Bragança com os elementos do Governo que queriam coisas, consultorias, estudos, etc., e que alimentavam o centro.” (Yussuf Adam, 2016). Roxo Leão considera que “o ambiente do CEA naqueles anos era mais ou menos o de uma panela de pressão, a ferver rápido - pelos que estavam, pelos que por lá passavam, pelo que se fazia.” (António Roxo Leão, 2017). Era pois natural que este ambiente e todas as actividades que se desenvolviam criassem de algum modo tensões entre os investigadores, que compunham o CEA.

Por sua vez, Castel-Branco refere que alguns dos projectos de investigação realmente foram encomendados por ministérios, empresas estatais, etc., devido a necessidades objectivas que possuíam e aos desafios que a independência de Moçambique colocava, mas considera que a pesquisa era livre e independente e que não existiam conclusões previamente estabelecidas (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016). Carlos Serra concorda e diz que “tanto quanto pude perceber de uma vida intensa no Centro em 1979/1980, ninguém impunha o que quer que seja a outrem. O que havia era um forte combate de ideias, de visões, de anseios.” (Carlos Serra, 2016).⁵⁷

Na prática, o CEA não fazia mais do que cumprir o seu papel como instituição pública de pesquisa, tentando responder aos problemas e desafios que se colocavam a um país recém-independente.

57 E-mail de 25 de Julho de 2016

A questão da formação académica

Segundo Roxo Leão, “o Curso de Desenvolvimento, quando começou, não era suposto ter qualquer tipo de avaliação, que não a do nosso próprio trabalho, nas instituições a que pertencíamos e que deveria ser ali apresentado e discutido em plenário. Mas, posteriormente, e devido aos diferentes níveis de formação académica, que existiam entre os participantes, houve necessidade de introduzir a avaliação através de testes periódicos.” Esta mudança, pelo menos entre alguns, inclusivamente ele próprio, criou alguns constrangimentos que levariam a um clima de tensão pois não tinha sido aquilo que tinha sido acordado inicialmente (António Roxo Leão, 2017).

De facto, os níveis de formação académica, como foi referido, variavam grandemente. Segundo Aquino e O’Laughlin havia inclusivamente participantes que tinham apenas o ensino primário e secundário embora tivessem grande experiência de trabalho, porque para Ruth First o curso “não pretendia os transformar em investigadores de profissão mas antes, formar quadros revolucionários que vissem a investigação social como uma parte necessária ao seu trabalho.” (Bragança e O’Laughlin, 1984: 165).

Para os que não tinham qualquer tipo de base para compreender todos os aspectos do curso, sobretudo os teóricos, foi de algum modo difícil a sua integração. João Donato, por exemplo, sabia que não tinha formação para compreender determinadas matérias, mas “eu era um ouvinte ávido ... e os professores sabiam o que esperar de cada um de nós. A Ruth First, particularmente, eu senti que tinha uma certa atenção especial; por exemplo Kurt Habermeyer teve um cuidado muito especial em me explicar como fazer as planilhas, ele fez isso comigo, ele quase me seleccionou como assistente... Talvez tenham percebido que comigo as coisas teriam de ser mais práticas”. E adianta que, apesar das dificuldades “aprendi coisas e sobretudo a pensar (...) foi nessa altura que ganhei auto-confiança, auto-estima.” (João Donato, 2016).

Castel-Branco reconhece que no curso participavam grupos de pessoas muito heterogéneos, sob o ponto de vista de formação, mas, simultaneamente, “havia uma tentativa concreta de não fazer formação escolástica”, mas “tocar em assuntos e aprender formas de pensamento à volta do tratamento desse assunto, mas se não tens instrumentos anteriores o esforço é bastante grande.” (Castel-Branco, 2016). Apesar desta diferença, a maior parte dos estudantes consideram que não havia elitismo e espírito sabe-tudo até porque isso ia contra os princípios que se defendiam na época e seria considerado uma forma de “reaccionarismo”. João Donato defende: “A relação com os estudantes sempre foi boa, era uma altura de igualdade... éramos uns 20, na altura, e isso de espírito de superioridade não era recomendável.” (João Donato, 2016).

A questão da grande heterogeneidade em relação à formação académica, levantou um outro problema - a questão da atribuição de diplomas/certificados a pessoas que não tinham formação. Alguns participantes consideravam não ser correcto entregar certificados a pessoas que não tivessem bacharelato. Aurélio Rocha refere: “No primeiro curso, este era inicialmente para docentes da universidade, mas depois abriu-se, e havia muita gente que o frequentou que não tinha o grau académico universitário.⁵⁸ E punha-se a questão: então vai-se dar uma pós-graduação a pessoas que não têm uma graduação académica? Mas isto era colocado de maneira natural pois esse era o princípio.” Mas adianta que, “tudo isto perturbou, de certa maneira, as relações entre intelectuais, entre investigadores, entre professores, que, afinal de contas, estavam todos dentro do mesmo barco para qualquer coisa com um objectivo único, mas criou grandes perturbações... mas que, se calhar, até foi bom porque isso permitiu avanços.” (Aurélio Rocha, 2016).

Yussuf Adam (2016) confirma que, de facto, existiam pessoas que tinha muitas interrogações em se atribuírem diplomas ou certificados a pessoas sem formação académica, mas que ele estava contra essa posição pois: “Admitir pessoas com qualificações diferentes foi uma das coisas que considerei como qualidade do curso. É adianta: O desnível de formação funcionou bem. O problema era... onde é que se nivelava? Nivelava-se nas discussões, quando começavas a discutir aquelas teorias. Temos de reconhecer que o curso estava muito bem organizado.” E exemplifica: “As pessoas achavam que só podia ter canudo, quem já tinha canudo. Tu achas que eu tinha algum problema que dessem ao Prosperino⁵⁹ um Doutoramento? Deviam ter dado um Doutoramento ao Prosperino. Nós não demos, não soubemos, fomos burros.”⁶⁰ Considera que os professores sempre se preocuparam com isso e procuravam ajudar, havendo a grande preocupação de relacionar toda a aprendizagem, todas as teorias com a realidade para uma melhor compreensão daquelas (Yussuf Adam, 2016). Manuel Tomé (2016) também afirma que os professores conseguiam interagir com essas diferenças todas pois utilizaram métodos que permitiram que todos tivessem acesso sem complexos.

58 A afirmação de Aurélio Rocha parece contradizer a maior parte das opiniões que referem que o curso foi previsto, desde o seu início, para abranger não apenas docentes, mas quadros do aparelho de Estado e do aparelho do partido.

59 Prosperino Gallipoli foi, um missionário capuchinho que chegou a Moçambique em 1958. Em 1980, Prosperino organiza, lidera e defende os camponeses pobres da cintura de Maputo. Com discípulos maioritariamente mulheres, o clérigo conseguiu organizar a UGC (União Geral de Cooperativas). Morre a 19 de Fevereiro de 2003.

60 Yussuf Adam referindo-se, já a um período posterior, à atribuição de um Doutoramento *Honoris Causa*.

É necessário esclarecer que, em relação aos certificados atribuídos no final do curso este referia “Diploma de Estudos Superiores em Estudos de Desenvolvimento”. A própria designação, de “estudos superiores”, por si mesmo, levantava algumas interrogações sobre o seu significado e sobre a sua abrangência (Graduação? Curso profissionalizante? Mestrado?). Não estando, contudo, escrito em nenhum lado que era uma “pós-graduação”.

De facto, esta ideia de pós-graduação, em relação ao Curso de Desenvolvimento, dificilmente podia existir pela simples razão de a Universidade Eduardo Mondlane não atribuir ainda de forma sistemática o grau de licenciatura em ciências sociais (embora a UEM estivesse a experimentar vários modelos de fazer as licenciaturas⁶¹), nem existirem na altura pós-graduações. Ao nível interno, este curso nunca foi “reconhecido” nem “considerado” pela UEM (de acordo com os planos curriculares existentes), mas, segundo Teresa Cruz e Silva, existia um reconhecimento informal internacional por parte de algumas universidades. Teresa Cruz e Silva, por exemplo, quando foi fazer o seu Doutoramento na Universidade de Bradford viu reconhecido o curso como uma pós-graduação.⁶² Carlos Nuno Castel-Branco usou o diploma que lhe foi dado pela UEM em Estudos de Desenvolvimento para se inscrever na Universidade de East Anglia, no *Post-Graduate Diploma in Development Economics*, apenas “para mostrar que tinha estudos universitários na área de estudos de desenvolvimento, e que tinha a capacidade de iniciar estudos de pós-graduação”. E explica que: “o diploma do CEA foi usado como parte da certificação da minha qualificação para entrar num grau de pós-graduação pré-mestrado, e não para entrar no mestrado.”⁶³ De salientar que na Grã-Bretanha, onde ambos se formaram, segundo Castel-Branco, “a avaliação de candidatos não é apenas burocrático- administrativa (diplomas feitos e notas). Embora os diplomas formais sejam fundamentais, também olham para o conjunto da formação e experiência das pessoas, os professores, os materiais ensinados, etc., para saberem a trajectória formal e menos formal da formação e da experiência do candidato.”⁶⁴

61 Segundo Castel-Branco, havia bacharelatos e licenciaturas, mas poucos faziam licenciatura. E refere conhecer duas pessoas que, na área da economia, foram pioneiras na experiência de fazer a licenciatura por tese, em vez de ter parte escolar. Castel-Branco, *e-mail* de 15 de Março de 2017. Contudo, na área de história existiam, embora poucas, pessoas com licenciatura.

62 Informação pessoal de Teresa Cruz e Silva.

63 Castel-Branco, *e-mail* de 15 de Março de 2017.

64 Idem.

Estrutura, conteúdos e metodologias

Castel-Branco (2016)⁶⁵ analisa a estrutura do curso referindo que este estava dividido em 3 partes: a 1ª parte do curso era o programa mais formal da formação, composta sobretudo por aulas e seminários, embora os participantes tivessem de escrever ensaios. “E nós estudávamos uma série de disciplinas: tínhamos História Africana, que era a Ana Maria Gentilli que dava, tínhamos Economia de Moçambique, que era dada por Marc Wuyts e Bridget O’Laughlin, com contribuições pontuais dadas por outras pessoas, tínhamos a História de Moçambique e da luta de libertação nacional dada, por Aquino de Bragança (que nunca seguiu os programas).”⁶⁶ Refere que Carlos Serra deu aulas no 2º curso como assistente, Anna Maria Gentilli, também deu aulas de Economia Mundial. Por sua vez Marc Wuyts, a Bridget O’Laughlin davam aulas sobre modelos de acumulação e capital, entre outros. E adianta: “tínhamos uma componente que era África Austral que era dada por Rob Davis e Ruth First. O Alpheus Manguezi dava algumas, mas o grosso era o Rob Davies e a Ruth First. Portanto eram estas as cadeiras que nós demos... Ah! E havia a cadeira de Métodos Quantitativos, que era dada por Marc Wuyts.”

Refere que essas cadeiras não eram cadeiras formais de Economia, Sociologia, não estavam concebidas dessa maneira, não eram dadas com manuais, em que uma pessoa devia ler e estudar “não era esse tipo de formação, era um ensino ligado com uma concepção histórica dos processos de conflito, construção, transformação, etc. Eu posso dizer, o Curso de Desenvolvimento era um curso sobre conflitos, tensões, processos, lutas, experiências, desafios, à volta das questões de transição socialista, no contexto da transformação socialista de Moçambique, naquele período.” Esta era a primeira parte do curso e ocupava sensivelmente metade do curso. Depois, explica Castel-Branco, entrava-se numa parte preparatória do trabalho de investigação, onde se pegavam nas coisas que se tinham estudado, no conhecimento que se tinha adquirido nas diferentes áreas, quer de dimensão histórica, social e económica mais geral, quer de métodos quantitativos de investigação. “Pegavas nisso e olhavas para uma problemática específica à volta da qual ias construir um projecto de

65 Carlos Serra, embora de forma mais resumida faz uma análise semelhante da estrutura dos cursos.

66 Castel-Branco refere, com algum humor, que “Aquino de Bragança chegava lá e nós (participantes) dizíamos que íamos falar de qualquer coisa, que era o tema do dia, mas ele simplesmente contava histórias, que eram histórias muito interessantes da experiência dele na luta de libertação nacional, mas aquilo era a história da luta de libertação nacional vista pelo Aquino de Bragança. Não era propriamente uma abordagem sistemática da história.” Carlos Nuno Castel- Branco, 2016.

investigação que era colectivo.” (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016). Quando Castel-Branco fez o curso existiam dois projectos de investigação dominantes em que todos participaram: o projecto sobre a estabilização da força de trabalho no Porto de Maputo, e o projecto sobre as plantações de chá (EMOCHÁ).

Em termos metodológicos, todos os participantes destacam um aspecto que consideram ter sido fundamental para a sua formação, o de que, quer Ruth First quer Aquino de Bragança, serem profundamente anti-dogmáticos, levando a que, em termos metodológicos, fossem considerados aspectos essenciais, a necessidade de analisar, interrogar (aprender a interrogar as coisas, aprender a interrogar o conhecimento e a interrogar-se), criticar e argumentar. “Não tens que repetir ninguém, tens é de ser capaz de construir os teus argumentos”, refere Castel-Branco (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016). Yussuf refere que Ruth First “gostava de fazer documentos e coisas para criar mudanças e criar situações que levassem a mudanças. Mas havia uma coisa que ela detestava, aquele hábito latino de falar de tudo e de todos sem base. «Arranja a argumentação e arranja bases», dizia Ruth First muitas vezes. Ela tinha alguns problemas com discussões vazias. Porque havia também muitas discussões ocas sobre transformação, sobre política, sobre isto e aquilo ... Ela tinha esses problemas de métodos, de discussão.” (Yussuf Adam, 2016).

Alguns exemplificam a profunda aversão, que Aquino de Bragança tinha em relação aos dogmas, fosse qual fosse a questão discutida, fosse política ou não, fosse sobre a FRELIMO ou sobre a luta de libertação. Ficava profundamente “irritado” com chavões ditos sem qualquer tipo e análise e de argumentação, sem qualquer tipo de reflexão. Castel-Branco relembra alguns momentos de tensão, embora compreenda a dificuldade que alguns dos participantes tinham, sobretudo da grande maioria daqueles que vinham do Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO, em questionar os dogmas que eles próprios transmitiam e defendiam na sua actividade partidária porque isso abalava profundamente as suas cabeças (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016).

Manuel Tomé refere-se também a estes aspectos, mas considera que, na altura, era extremamente difícil que os jovens, naquele curso, pudessem questionar aspectos que constituíam os dogmas que a própria FRELIMO incutia em cada um. Mas adianta: “Aquino obrigava-te a argumentar, esmiuçar os chavões ... e tu numa situação de monopartidarismo, de hierarquias, do princípio de se falar apenas dentro das estruturas do Partido ... e punhas uma pessoa à tua frente [dos estudantes], ... que te dizia: «nós não vamos continuar com dogmas só porque é a FRELIMO...». Mas isso foi importante porque nos obrigou a não ficarmos amarrados a dogmas. Eu aprendi muito.” (Manuel Tomé, 2016).

Castel-Branco diz que por vezes as pessoas ficavam um bocado admiradas, quando alguém afirmava algo que era “politicamente correcto” e via que outro, que tinha uma posição diferente, mais “reaccionária” e que punha em causa essa afirmação, apresentando um argumento construído à volta de observação, pensamento crítico, era mais valorizado. E Castel-Branco explica que este último não era mais valorizado porque a Ruth First ou o Aquino de Bragança concordavam, mas, porque para eles, o valor “era o tu estares a pensar, com os instrumentos que tens, e se eu concordo, não é porque tu és politicamente incorrecto, mas sim pelo uso que estás a fazer da informação e dos instrumentos que tens” pois é apenas com base nessa argumentação, que se pode estabelecer um debate. “Estás a fazer um debate ao nível como argumentas, analisas, quais os quadros analíticos que estás a usar, e não um debate à volta do que aquilo que estás a dizer é proibido.” (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016). Por isso, para Castel-Branco, entrar no Curso de Desenvolvimento, deu-lhe muita confiança e a possibilidade de aprender. Mas adianta que uma outra coisa que para si foi importante “foi esta coisa de desafiar o nível de dogmatismo e fazer-te pensar com instrumentos de debate, não sei se podes chamar científicos (se calhar é dogmatismo, chamar-lhes científicos), mas que fazem sentido do ponto de vista intelectual, académico, científico para fazeres a discussão de questões reais.” E acrescenta: “Portanto o curso de desenvolvimento para mim foi muito interessante, e foi um ponto de viragem fundamental na minha vida.” (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016).

De facto, Bragança e O’Laughlin referem que Ruth First considerava que uma boa formação teórica era um elemento indispensável da prática política, precisamente porque a análise é a base para a formulação e aplicação da linha política. Mas ela também pensava que a própria prática revolucionária devia dar aos quadros a capacidade de dar grandes saltos no seu desenvolvimento teórico utilizando a sua própria experiência de trabalho como base para a sua formação analítica (Bragança e O’Laughlin, 1984:165).

Castel-Branco considera ainda um outro aspecto essencial que, em termos metodológicos, era exigido aos estudantes - o de hierarquias dentro das análises que se tinham de fazer. Diz que essas hierarquias os obrigavam a disciplinar o pensamento e que esta disciplina conduzia ao rigor da análise. “E rigor, significa, entre várias coisas, que tens hierarquia nas questões que tu colocas. (...) Se ao contrário de teres uma lista [com vários pontos] tu tens um pensamento hierarquizado de uma certa forma, já consegues fazer uma análise. E era isso que se tentava fazer.” (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016).

Apesar das dificuldades, que alguns dos participantes tinham em relação aos aspectos teóricos do curso, reconhecem que estes não eram colocados apenas

ao nível teórico mas em contextos históricos específicos. “Nunca eram desligados da realidade” (Manuel Tomé, 2016).⁶⁷ Esta ligação facilitava de algum modo a compreensão das teorias. Donato considera que no que diz respeito aos aspectos teóricos não aprendeu muito, “não assimilei, porque não tinha bases anteriores. Ia discutir o quê? Não tinha bases para isso. Mas a metodologia... uma certa maneira de pensar crítica... as pessoas falavam e eu ouvia de um lado e do outro, e eu ia aprendendo quase de um modo anárquico, mas ia aprendendo (...). Mas vamos sempre aprendendo coisas.” (João Donato, 2016).

O trabalho prático de campo

Um dos aspectos considerado como dos mais importantes dos cursos, realçado pela grande maioria dos participantes entrevistados, foi o trabalho prático de campo desenvolvido e do qual resultavam sempre em relatórios de pesquisa.

As experiências são diversas. O trabalho no Porto de Maputo, nas plantações de chá (EMOCHÁ), o estudo do algodão,⁶⁸ entre outros, são algumas das recordações que ficaram de uma aprendizagem imensa, sobretudo em relação a estudantes que nunca o tinham realizado ou que, se o fizeram, este não tinha sido baseado em métodos de pesquisa científicos. De qualquer modo, para todos eles, a questão de terem inserido o trabalho prático no curso foi um dos maiores ganhos.

João Donato (2016) refere que o trabalho que desenvolveu marcou toda a sua vida profissional posterior. E afirma mesmo: “foram os trabalhos de campo que me formaram ...”. Donato participou no trabalho de campo realizado no Limpopo - o estudo da unidade de produção do Baixo Limpopo, Zonguene, e recorda Kurt Habermeier que foi “quem me ensinou o fundamental do tratamento de dados das entrevistas, o tratamento quantitativo.” Posteriormente esteve também envolvido no estudo do algodão em Nampula. E afirma: “O trabalho de campo foi de facto fundamental, foi ele que me deu ferramentas. Depois trabalhei para o Estado, no desenvolvimento rural, nas pescas, especializei-me em pescas ... e usei muito pouco do que tinha aprendido em termos teóricos. Há coisas que nos foram ensinadas, modos de pensar, métodos de trabalho e tal, isso sim foi extremamente útil, mas de resto ...”. Trabalhou alguns anos ainda no aparelho de Estado, mas posteriormente, “quando

67 Castel-Branco salienta que o curso tinha uma componente teórica forte, mas que do seu ponto de vista era uma componente teórica construída à volta de problemas muito concretos. (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016).

68 O estudo do algodão integrou não só aspectos agrícolas mas também industriais. Consistiu em dois projectos de investigação rural em Nampula e na Zambézia, o estudo de duas fábricas têxteis a - Texmoque e Texlom - que consistiram na análise sistemática de fontes documentais

me desencanto com o aparelho de Estado e salto para fora, faço no resto da vida pesquisa quantitativa. (...) Passei os 30 anos a fazer isso, a fazer pesquisa quantitativa utilizando os métodos que aprendi no Curso de Desenvolvimento e isso deu-me para evoluir, avançar com pesquisas - pesquisa social, estudos sobre as condições da habitação, pesquisas de mercado, quer dizer, isso foi praticamente a ferramenta da minha vida." (João Donato, 2016).

Manuel Tomé (2016) diz que a sua experiência no trabalho desenvolvido na EMOCHÁ lhe deu muitos instrumentos que lhe permitiram "fazer análises mais rigorosas sobre o funcionamento da economia e da sociedade, em particular das relações laborais." Manuel Tomé refere que trabalhou "cerca de um mês, com professores e estudantes, na província da Zambézia, particularmente no Gurué, mas não só no Gurué, Namarrói, eventualmente num outro ... creio que Alto Molócue, fizemos trabalhos de pesquisa centradas na então empresa estatal de produção e comercialização do chá, a EMOCHÁ."

Diz que esse trabalho foi encomendado pela própria EMOCHÁ e tinha em vista a necessidade de estabilização da força de trabalho naquela empresa, que possuía 12 unidades de produção. E afirma: "Esse trabalho ajudou-nos muito a compreender também as relações sociais dentro da família e das comunidades, [e] entre os trabalhadores (mão-de-obra sazonal e mão-de-obra fixa). Estes tinham um nível de vida superior à restante população e isso originava alguns conflitos." (...) Refere que, na altura, o trabalho prático de pesquisa, o contacto com as comunidades e com trabalhadores, mas também porque usou instrumentos de análise rigorosos, foi "muito bom" porque lhe permitiu "dar uma contribuição para a melhoria da qualidade do que escrevíamos no jornal. Há coisas que aprendi na época que ainda hoje são importantes." (Manuel Tomé, 2016).

Carlos Nuno Castel-Branco (2016), por sua vez, desenvolveu o trabalho de campo no Porto de Maputo. Explica que esta actividade foi solicitada pelo Ministério dos Transportes e Comunicações (na época), que tinha uma grande preocupação - "a existência de milhares de estivadores no porto que eram recrutados diariamente - portanto, uma força de trabalho eventual recrutada diariamente que, por um lado representava enormes sacrifícios para essa força de trabalho com condições de trabalho bastante difíceis, e por outro lado também desestabilizava o próprio funcionamento do porto." Refere que o projecto, na sua preparação foi um grande desafio e um momento de aprendizagem porque, com base naquilo que o ministério pretendia⁶⁹ o CEA transformou

69 Na altura o Governo, tinha a ideia de que se conseguisses estabilizar a Força de Trabalho, ter uma Força de Trabalho permanente dentro do porto, esta podia aumentar a produtividade e poderia, progressivamente, acumular capacidades e experiência. (Carlos Nuno Castel-Branco, 2016).

o projecto numa problemática de formação e de investigação. E de facto, a problemática foi invertida, “em vez de dizer como estabilizar a força de trabalho o que o CEA fez, ou que nós fizemos, neste processo foi o de pensar quais eram as causas da instabilidade, e da eventualidade da força de trabalho. A questão não era tanto estabilizar a força de trabalho, a questão era como se planifica o processo de trabalho, como é que o processo de trabalho está organizado. E de facto, o processo de trabalho do Porto estava organizado à volta da instabilidade. Portanto, nós mudámos a pergunta, em vez de se ficar como é que se estabiliza a força de trabalho, perguntámos o que é que cria esta instabilidade, e como é que se lida com essas questões sendo que a estabilização da força de trabalho é uma consequência disso.” Com base nesta discussão e análise, Castel-Branco afirma que a preparação do projecto foi, ele próprio, um processo formativo. Nesta fase transitória de preparação conceptual do projecto, prepararam-se os inquéritos, as entrevistas, receberam formação de como fazer notas, fichas, como classificá-las, etc. Do projecto foram feitos dois relatórios de investigação - o “Dossier Porto de Maputo” e o “Relatório sobre as zonas” ou relatório das zonas do porto de Maputo.

Aurélio Rocha (2016), que também fez o trabalho no Porto de Maputo, refere ter aproveitado esse trabalho para “pôr a História em dia”, tendo recolhido bastantes dados que lhe foram extremamente úteis na sua actividade de ensino e de investigação.

Yussuf Adam (2016) considera que “a grande qualidade do curso era o de ter trabalho de campo a ele associado. O curso foi bom porque pôs as pessoas no campo e “moçambicanizou” todos. Pretos, brancos, do sul, do norte... pessoas que não conheciam nada daquilo... E quando foram [para o campo] dentro destes projectos de investigação, uma coisa muito bem organizada, viram que havia mais teorias, que havia coisas que se podiam investigar melhor.”

Aquino de Bragança e Bridget O’Laughlin confirmam, no seu artigo, que o trabalho de campo “era sempre precedido por aturados debates sobre a problemática teórica da investigação - a sua linha política - seguidos por uma igualmente viva discussão sobre os resultados e implicações da investigação” (Bragança e O’Laughlin, 1984:162).

Conclusão

Pretendi com este artigo apresentar as narrativas de alguns dos estudantes que participaram nos cursos de desenvolvimento do CEA, apresentando as suas memórias, através dos seus filtros, das suas percepções, da sua leitura actual do acontecimento. Apresentei as suas opiniões, algumas vezes discordantes, que revelavam diferentes histórias sobre a mesma história e o mesmo período,

mas sem intervir directamente nessa narrativa. Deixei-a fluir, mesmo sabendo as armadilhas que elas podem conter. Não pretendi analisar, nem explorar o facto da existência de contradições entre aqueles que eram provenientes das Faculdades da UEM e do CEA,⁷⁰ e como cada um se posicionava num e noutro lado, porque seria entrar num outro âmbito de análise, mesmo se este posicionamento muitas vezes interferiu nas narrativas. O próprio presente de cada um, o seu percurso intelectual e profissional, prende a narrativa num olhar muito próprio sobre esse passado. As relações que foram estabelecidas entre os cursantes e os professores determinaram também o seu olhar e os seus posicionamentos.

Sobre estas narrativas não existem fontes escritas⁷¹, que nos pudessem servir de apoio à nossa análise. Sabemos, quando trabalhamos com memórias, ser necessário confrontá-las com outras fontes, o que, no presente caso, não foi possível. Limitámo-nos, por isso, a identificar, nessas memórias, a visão de cada um, as suas percepções sobre o que aconteceu e a observar a existência ou não de variações e divergências entre os indivíduos, que nos falam sobre a mesma história.

Embora existam algumas ideias divergentes, trinta e oito anos após a realização do primeiro Curso de Desenvolvimento, todos os participantes entrevistados são unânimes em afirmar que ele foi de grande importância, que os cursos estavam extremamente bem organizados e que todos os professores se envolveram nessa organização, na sua preparação e que estes estavam sempre atentos ao seu desenrolar.⁷²

Na memória, que conservam sobre a sua participação, consideram que três aspectos foram fundamentais para o seu futuro profissional e como investigadores.

70 Através das narrativas de alguns dos participantes (Aurélio Rocha e Yussuf Adam) pude constatar que existiam numerosas contradições e tensões entre as Faculdades de Letras e da Economia e o CEA em relação a numerosos factores onde o mais sensível era os grandes financiamentos para as pesquisas e projectos que o CEA possuía e realizava, mas também problemas pessoais ligados com as grandes diferenças salariais, entre os investigadores estrangeiros que trabalhavam no CEA ou foram posteriormente trabalhar para lá provenientes das faculdades, em relação aos professores e assistentes das faculdades.

71 Além dos “textos de apoio” que foram elaborados para estudo, reflexão e debate entre os participantes.

72 Este envolvimento e preparação dos cursos exigiu dos próprios professores um grande esforço. Carlos Serra refere que não foram apenas os cursantes que se tiveram de “reciclar”, mas também os próprios professores. E não apenas de se “reciclar” mas também “de aprenderem um novo paradigma científico, de romperem com as fronteiras feudais nas quais foram academicamente formados. Em função de quê? Em função de um novo social e de um novo modo de produção de vida e pensamento no país.” Carlos Serra, *e-mail* de 17 de Junho de 2016.

Um primeiro aspecto foi o desenvolvimento da sua capacidade de pensar (e de organizar esse pensamento), de argumentar, de interrogar, a necessidade e a importância de se quebrarem dogmas questionando-os. Reconhecem que Aquino de Bragança e Ruth First detestavam dogmas pelo que exigiam a cada momento que os estudantes apresentassem a sua ideia, o seu raciocínio, a sua argumentação à volta dos assuntos que se discutiam, pois, só desta forma, poderiam adquirir um pensamento científico.

O segundo, considerado também ele importante, foi a forma de como organizar e realizar a investigação - a necessidade de rigor e método. Muitos dos professores, pessoas com vasta experiência nessa área, introduziram alguns elementos novos no que respeita a métodos de investigação que os participantes não possuíam. Os cursos de desenvolvimento trouxeram também uma nova visão de como abordar questões muito concretas relativamente a formas como a sociedade moçambicana se ia começar a desenhar nessa altura.

O terceiro foi a realização de trabalho prático de campo. Para todos eles foi um momento de aprendizagem e para alguns, que o fizeram pela primeira vez, foi uma experiência que os marcou profundamente. O trabalho prático ensinou-lhes não só aspectos relacionados com as técnicas de investigação (o trabalho qualitativo e quantitativo, o tratamento dos dados dos inquéritos e entrevistas, entre outros) mas também formas de relacionamento com as populações com quem iam contactar e, essencial, deu-lhes a visão mais clara, nos locais onde trabalharam, de uma realidade económica e social até ao momento desconhecida.

Apesar das tensões existentes, de algumas contradições, todos estes aspectos acabaram por se reflectir positivamente no seu futuro académico e profissional - no repensar métodos de trabalho, na necessidade de rigor nos métodos de análise científica, formas de trabalhar, de organizar o pensamento, de olhar e de observar a realidade que os rodeava. E sobretudo, os cursos de desenvolvimento realizaram-se num período de grandes mudanças e transformações que colocaram os participantes perante de algo que era novo, que queriam construir e onde, os instrumentos de trabalho que estavam a adquirir, se iriam revelar fundamentais para poderem intervir e participar nessa nova realidade onde estavam inseridos. Como diz Roxo Leão, "foram grandes tempos e uma experiência inesquecível." (António Roxo Leão, 2017).⁷³

73 E-mail de 19 de Fevereiro de 2017.

Entrevistados

António Roxo Leão. Informação por *e-mail* 16 de Janeiro e de 19 de Fevereiro de 2017.

Aurélio Rocha. Entrevista. Maputo, 11 de Maio de 2016.

Carlos Nuno Castel-Branco. Entrevista. Maputo, 20 de Julho de 2016; e *e-mail* de 15 de Março de 2017.

Carlos Serra. *E-mail* 5, 6, 11, 17 de Junho e 6, 25 de Julho de 2016.

Isabel Maria Casimiro. Entrevista. Maputo, 2 de Dezembro de 2016.

João Donato. Entrevista. Maputo, 18 de Maio de 2016.

Manuel Tomé. Entrevista. Maputo, 19 de Agosto de 2016.

Yussuf Adam. Entrevista. Maputo, 18 de Agosto de 2016.

Referências bibliográficas

Bragança, Aquino de (1984), “Preguiça mental e auto-suficiência”, *Domingo*, 2 de Dezembro.

Bragança, Aquino de; O’Laughlin, Bridget (1984), “The Work of Ruth First in the Centre of African Studies: The Development Course”, *Review*, VIII, No. 2, Fall, pp.159-172.

Nota: existe a versão portuguesa deste artigo com o título “O trabalho de Ruth First no Centro de Estudos Africanos: o curso de desenvolvimento”, *Estudos Moçambicanos*, No. 14, Março de 1996, pp.113-126

Darch, Colin (2014), “Remembering Ruth First at the CEA”, *Review of African Political Economy*, vol. 41, No. 139, pp.38-43.

Ganhão, Fernando dos Reis (2007), “A criação do CEA e as ciências sociais na Universidade Eduardo Mondlane no período pós-independência: o legado de Ruth First”. Depoimento de Fernando dos Reis Ganhão, primeiro Reitor da Universidade de Lourenço Marques (Universidade Eduardo Mondlane) depois da independência nacional de Moçambique, por ocasião da conferência *Os intelectuais africanos face aos desafios do sec. xxi: em memória de Ruth First*. Maputo, CEA.

Teoria Narrativa. In: Esther Cohen (de.), *Aproximaciones. Lecturas del texto*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995. pp. 257-287, <http://www.ipimentel.filos.unam.mx/sites/default/files/textos/teoria-narrativa.pdf>, Consultado a 10 de Fevereiro de 2014.



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE DIPLOMA

NATURAL DE _____ NASCIDO EM _____

FILHO DE _____

OBTVE APROVAÇÃO EM TODAS AS DISCIPLINAS QUE CONSTITUEM o Curso de _____
em _____ 1981

QUE CONCLUI COM A INFORMAÇÃO FINAL DE _____

O QUE LHE CONFERE DIREITO AO GRAU DE _____

MAFUTO, _____ DE _____ DE 1981

O DIRECTOR DA FACULDADE

O REITOR

Anexo 1 - Certificado atribuído no final do Curso de Desenvolvimento

Anexo 2 - Alguns⁷⁴ dos relatórios de pesquisa elaborados no âmbito dos Cursos de Desenvolvimento

- Projecto EMOCHÁ/Alta Zambézia (2º semestre). [Maputo, 1981]
- A transformação da agricultura familiar na Província de Nampula: projecto de estudo sobre a produção de algodão na Província de Nampula. Maputo, 1980. 91 p. tabs. CEA Relatório, nº80/3.
- O sector estatal do algodão - força de trabalho e produtividade: um estudo da UP II Metochéria: projecto de estudo sobre a produção de algodão na Província de Nampula. Maputo, 1980. 55 p. tabs., graf. CEA Relatório nº80/4.
- Produção de algodão em Nampula: notas de campo para o projecto de investigação. Maputo, 1979. 26 p.
- Macassane: estudo de uma cooperativa agrária no Distrito de Matutuine, Província de Maputo. Maputo, 1980. 31 p., tabs. CEA Relatório nº80/5.
- O papel dinamizador da EMOCHÁ na transformação socialista da Alta Zambézia. Maputo, 1982. 33 p. Relatório "B" do Projecto da EMOCHÁ. CEA Relatório nº82/5.
- Plantações de chá e economia camponesa: informação básica para um plano director da zona Guruè-Socone, Alta Zambézia. Maputo, 1982. 81 p., tabs., mapas. Relatório "A" do Projecto da EMOCHÁ. CEA Relatório nº82/6.
- Famílias camponesas da Angónia no processo de socialização do campo. Maputo, [1983]. 88 p., il., mapas, tabs. CEA Relatório nº83/2.
- O trabalhador sazonal na transformação duma economia de plantações [Lugela]. Maputo, 1981. 30 p., graf., tabs., mapas. CEA Relatório nº81/4.
- Circuitos de troca e transporte no desenvolvimento do campo [Lugela]. Maputo, 1981. 28 p., mapas, tabs. CEA Relatório nº81/6.

74 Estes são os relatórios existentes no CEA.

- Como melhorar as culturas alimentares?: o desenvolvimento da produção alimentar e a transformação da agricultura familiar no distrito de Lugela. Maputo, 1981. 25 p., tabs., graf., mapas. CEA Relatório nº81/2.
- A actuação do Estado ao nível do Distrito: o caso de Lugela. Maputo, 1981. 33 p., tabs., mapas. CEA Relatório nº81/9.
- Como construir cooperativas no caminho para a cooperativização do campo no distrito de Lugela, Zambézia. Maputo, [1981?]. 60 p. CEA Relatório nº81/5. Nota: Na capa o título é “Como construir cooperativas?: um guia para a planificação e organização das cooperativas agrárias”.
- O descaroçamento de algodão na Província de Nampula: projecto de estudo sobre a produção de algodão na Província de Nampula. Maputo, [1979]. 60 p., tabs., graf. CEA Relatório nº79/9.
- “Já não batem”: a transformação da produção algodoeira. Maputo, 1981. 19 p., mapas, tabs., graf. CEA Relatório nº81/3.
- Organizar os trabalhadores das machambas estatais: o caso do C.A.I.A. [Maputo]: CEA, 1983. 56 p., tabs., graf. CEA Relatório nº83/1. Nota: A catalogação refere por erro no título “...: o caso do C.A.I.L.” quando se trata realmente do CAIA como diz na capa.
- Porto de Maputo - zona de contentores: informação, trabalho administrativo e a transformação do trabalho produtivo. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 1983. 47 p. CEA Relatório nº83/3.
- Capital privado, produtividade e participação: um estudo da fábrica TEXMOQUE. Maputo, 1980. 28 p. CEA Relatório nº80/2.
- Capacidade produtiva e planificação na TEXTLOM. Maputo, 1981. 53 p., tabs. CEA Relatório nº81/7.
- Notas sobre o projecto do CEA no Porto de Maputo. Curso de desenvolvimento 1981. Projecto de Investigação. [Maputo], 1981. 8 p.
- Dossier: Porto de Maputo. Maputo: CEA, 1982. 38 p. CEA Relatório, nº82/1.
- Brochura sobre as zonas do porto de Maputo. Maputo: CEA, 1982. 23 p. CEA Relatório, nº82/2.