



BRAZÃO MAZULA

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDEOLOGIA EM MOÇAMBIQUE: 1975-1985  
(em busca de fundamentos filosófico-antropológicos)

Tese de Doutorado

*Edson Zavaes*  
*SP, 24/95*

*1985*  
*23/06/95*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
SÃO PAULO

so znpu

*1990*

*T*  
*240*  
*P 1*

BRAZAO MAZULA



EDUCAÇÃO, CULTURA E IDEOLOGIA EM MOÇAMBIQUE: 1975-1985  
(em busca de fundamentos filosófico-antropológicos)

Tese de Doutorado

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em História e Filosofia da Educação à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob orientação do Prof. Dr. António Joaquim Severino

UNIVERSIDADE DE SAO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
SAO PAULO

A memória de  
Marcos Mazula,  
Dento, Ana Paula e Fernanda.

À minha mãe Judite  
à Francisca, Lissungu e Nena  
à companhia da Sheila

A COMISSÃO JULGADORA

---

---

---

---

---



## Agradecimentos

A CNPq, à CAPES e à Reitoria da Universidade, pela concessão regular da bolsa de estudos. A CCINT/USP e à COSEAS, pelo alojamento e integração na Universidade e no Brasil. A Faculdade de Educação, particularmente ao Departamento de História e Filosofia da Educação, pelas condições de estudo e pesquisa que sempre me ofereceram para que eu realizasse com maior rigor científico possível o meu trabalho. Destaque particular à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade e à respectiva Secretaria pela prontidão e gentileza em me atender todas as vezes que solicitei os seus serviços.

Menção especial ao Prof. Dr. António Joaquim Severino que, com paciência, me assegurou uma orientação científica rigorosa, aliando-a com amizade e disciplina.

Aos Colegas Brasileiros, pelo acolhimento e amizade.

Ao Ministério da Educação de Moçambique pelo acompanhamento permanente à minha estadia no Brasil.

Ao meu amigo Miguel Buendia, com quem passei discutindo os nossos projetos e pelo encorajamento em horas difíceis.

A minha Mãe, aos meus irmãos que, de longe, estiveram sempre comigo e, particularmente à Emanuelita que, nesses cinco anos, cuidou da minha filha Francisca, com carinho e paciência.

Aos Missionários da Consolata em cujo convívio me despertei mais para a busca da verdade e serviço do Povo. Ao Padre Francisco Lerma Martinez, pondo-me sempre ao par dos acontecimentos do País e pelas observações ao meu projeto de pesquisa.

Aos amigos da CROCEVIA de Roma que, através de projetos de cooperação na área de educação, me introduziram na cooperação internacional.

A Comissão Julgadora, pelas suas observações, críticas e contribuições encorajadoras.

SUMARIO

Agradecimentos..... 5

Lista de Figuras, Organogramas, Quadros e Mapas... 9

Siglas..... 11

Resumo..... 12

Introdução..... 13

\* \* \*

I PARTE:

CONCEITO DE TOTALIDADE, IDEOLOGIA E CULTURA

CAPITULO 1: CATEGORIA DE TOTALIDADE ..... 32

CAPITULO 2: CONCEITO DE IDEOLOGIA..... 39

    2.1. *Ideologia e Realidade em Marx e Engels*..... 39

    2.2. *A "Critica das Ideologias" em Habermas*..... 44

CAPITULO 3: CULTURA E EDUCACAO CRIATIVA..... 52

    3.1. *Conceito de Cultura*..... 52

    3.2. *Educação criativa*..... 57

    3.3. *Os três campos da totalidade sócio-cultural*..... 59

\* \* \*

CAPITULO 1: SITUAÇÃO MOÇAMBICANA NO MOMENTO DA INDEPENDÊNCIA..... 147

1.1. A complexidade do universo cultural..... 147

1.2. Indicadores do âmbito do campo de historicidade..... 173

CAPITULO 2: LINHAS GERAIS DO PROJETO POLITICO DA FRELIMO 176

III PARTE:  
A EDUCAÇÃO DE 1975 A 1985: CONQUISTAS E DESAFIOS

\* \* \*

CAPITULO 2: EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS DA FRELIMO..... 123

2.1. "Zonas libertadas": processo de construção de um projeto de mudança social..... 125

2.2. A Educação nas Zonas libertadas: 1964 a 1975..... 131

CAPITULO 1: A EDUCAÇÃO COLONIAL FRENTE A CULTURA DO COLÓNIZADO..... 71

1.1. O mito de "Sociedade Tradicional"..... 72

1.2. A direção ideológica da antropologia portuguesa..... 74

1.3. A Educação colonial de 1930 a 1974..... 88

1.4. A dimensão cultural do mito..... 107

II PARTE:  
A EDUCAÇÃO COLONIAL E A EDUCAÇÃO NAS "ZONAS LIBERTADAS"

CAPITULO 3: AFIRMAÇÃO DO PODER E A SOCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	
3.1. Afirmação do Poder e a mobilização política.....	180
3.2. Explosão escolar como expressão da afirmação de Poder.....	183
3.3. Primeiras ações da Frelimo e do Governo.....	185
CAPITULO 4: A EDUCAÇÃO NA PLANIFICAÇÃO DO PARTIDO.....	
4.1. O III Congresso e a Planificação centralizada...	188
4.2. Ações de curto prazo: 1977-1980.....	198
4.3. Planificação e "racionalização" da Educação.....	203
4.4. O Sistema Nacional de Educação: 1983 - 1985.....	213
4.5. Resultados imediatos e dificuldades do Sistema..	237
4.6. Encontros e desencontros entre Educação e Cultura.....	257
IV PARTE:	
DESAFIOS ANTROPO-PEDAGOGICOS E RUMOS DA EDUCAÇÃO	
CAPITULO 1: OS DESAFIOS ANTROPO-PEDAGOGICOS DA EDUCAÇÃO	
CAPITULO 2: OS RUMOS DA EDUCAÇÃO.....	
2.1. O conceito de "novo".....	289
2.2. Conceito de Plano e sua dimensão antropológica.	297
2.3. Os rumos da Educação.....	394
* * *	
BIBLIOGRAFIA.....	312
ANEXOS.....	324

## Listas de Figuras, Organogramas, Quadros e Mapas

### A. Figuras

1. Quadro conceitual elaborado a partir de referencial teórico de Habermas..... 48
2. Espaço da Moçambicanidade. .... 68

### B. Organogramas

1. Ensino em Moçambique: 1930..... 93
- 1.A. Anexo ao Organograma 1..... 94
2. Ensino em Moçambique: 1962..... 95
3. Ensino em Moçambique: 1964..... 96
4. Ensino Geral: estrutura em 1981..... 215
5. Sistema Nacional de Educação (1983)..... 231
7. Subsistema de Formação de Professores..... 233
8. Formação de Professores (modelo de transição)..... 233

### C. Quadros

1. Percentagem de números totais de alunos aprovados do Ensino Primário Comum em relação a alunos matriculados nos anos letivos de 1959-60, por instituições que o superintendem..... 101
2. Número de alunos matriculados no Ensino Oficializado (Missionário) e no Ensino Oficial + Particular no período letivo de 1966 a 1971..... 103
3. Média geral de frequência de alunos matriculados nos dois sistemas de ensino, no período letivo de 1965 a 1967/68..... 105
4. Situação do ensino: alunos matriculados e população analfabeta: 1930-1974..... 106
5. Classificação social da População (moçambicana) segundo Marcelo Caetano..... 117
6. Distribuição da População por religiões..... 151

7. Taxas de analfabetismo por grupo etário e sexo, segundo o censo de 1980 em %, em relação à população com 7 anos e mais de idade.....	174
9. Explosão escolar no 1º Grau do Ensino Primário: 1975-1977.....	183
10. Explosão escolar no 2º Grau do Ensino Primário: 1975-1977.....	184
10A Explosão escolar no Ensino Primário: 1978-1980 (1º Grau).....	203
11. Explosão escolar no Ensino Primário: 1978-1980 (2º Grau).....	203
12. Evolução do número de alunos do 1º e 2º Graus do Ensino Primário, entre 1981 e 1985.....	210
13. Evolução dos efetivos nos CPFPs: 1976-1987.....	241
14. Evolução de aprovações, desistências e repetências de alunos do 1º Grau do Ensino Primário: 1981-85....	244
15. Evolução de desistências de alunos do Ensino Primário em relação a idade e classe: 1981-1985.....	245
16. Aproveitamento no Ensino Primário nos anos de 1982 e 1983 (em 1.000 alunos).....	249
17. Evolução de aprovações (I:A), repetências e desistências no Ensino Primário: 1981 - 1985.....	251
18. Evolução do aproveitamento do Ensino Primário para Adultos: 1983-1986.....	253
19. Evolução do Orçamento da Educação nos Gastos Correntes do Estado.....	256

#### D. Mapas

1. Mapa de Moçambique.....	114
2. Distribuição da População por Língua Materna.....	149

#### E. Anexos

1. Declaração de D. Custódio Alvim Pereira, Arcebispo de Lourenço Marques.....	324
2. Plano de Estudos dos Cursos de 6º + 1 ano: 1982-85..	325
3. Plano de Estudos dos Cursos de 6º + 3 anos: 1983-89.	326
4. Conteúdos programáticos do Curso de 6º + 3 anos.....	328

- AL: = Alameda
- CEA/UEH = Centro de Estudos Africanos
- CEFP: = Centro de Formação de Professores Primários
- CNP: = Comissão Nacional do Plano
- CONG: = Congresso da Freilmo
- DEC: = Departamento da Educação e Cultura
- EL: = Etingu
- FRELIMO = Frente de Libertação de Moçambique
- GSE: = Gabinete do Sistema de Educação
- HB: = Habermas
- HGA: = História Geral da África (UNESCO)
- INDE: = Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
- KG: = Kagame
- KS: = Kosi
- LEC: = Ligação Educação-Comunidade
- MD: = Mondlane
- MEC: = Ministério da Educação e Cultura
- MINED: = Ministério da Educação
- MT: = Moutinho
- RC: = Ricoeur
- RENAMO = Resistência Nacional Moçabicana
- SEN: = Sistema de Educação de Moçambique
- SETEP: = Secretaria do Ensino-Técnico Profissional
- SNE: = Sistema Nacional de Educação
- TPS: = Teopis
- UEN: = Universidade Eduardo Mondlane
- WB: = World Bank

SIGLAS

## RESUMO

A partir do problema de elevadas taxas de reprovações, repetências e desistências, que afflige a sociedade e o Ministério da Educação na sua experiência de organização e funcionamento de Escolas, entre 1975 e 1985, reflito, em nível macro-educacional, sobre as próprias bases teóricas que fundamentam o Sistema de Educação, uma vez que parto de duas hipóteses: 1) a da possibilidade de interferência significativa de aspectos culturais no processo educativo 2) que se mantém bastante ideologizado. Daí o tema *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique*. Confirmadas estas hipóteses, busco então refletir sobre fundamentos filosófico-antropológicos para uma possível proposta de *educação racional*, influenciando deste modo a própria política educativa, numa sociedade culturalmente diversificada. Esse processo de reflexão sobre as hipóteses e de busca de fundamentos decorre simultaneamente.

## RÉSUMÉ

A partir du problème de taux élevés d'échecs, redoublements et abandons, qui afflige la société et le Ministère de l'éducation dans son expérience d'organisation et de fonctionnement des écoles, entre 1975 et 1985, mes réflexions au niveau macro-éducatif se portent sur les propres théories qui représentent le fondement du système d'éducation, lors que je pars de deux hypothèses: 1) celle de la possibilité d'interférence significative d'aspects culturels dans un processus éducatif 2) qui se maintient assez idéologique. D'où le thème *Éducation, Culture et Idéologie au Mozambique*. Confirmées ces hypothèses, je recherche les fondements philosophico-anthropologiques pour une possible proposition d'éducation rationnelle, influençant de cette façon la propre politique éducative dans une société culturellement diversifiée. Ce processus de réflexions sur les hypothèses et de recherches de fondements se déroule simultanément.



## INTRODUÇÃO

O projeto da tese nasceu em duas fases distintas da minha vida, que acabaram se tornando complementares.

A primeira fase foi marcada por contactos diretos com as populações de Unango, Majune em Litunde, Cuamba e Lichinga, na provincia do Niassa, entre 1971 e 1976. Aqueles encontros despertaram em mim a curiosidade de conhecer melhor o universo cultural bantu no qual me inseria, mas excluido dele por formação escolar. A medida que ia penetrando mais na "alma" do povo, prescrutando suas ansiedades, fui conhecendo mais a realidade social e politica. Foram verdadeiras lições os encontros com os chefes Che Kalanje em Unango, Che Milo, Che Nampanda, Che Muchilipo em Litunde, Che Matola em Malapisya, com o chefe Mussa e Che Likole em Lichinga, o Régulo Cuamba em Cuamba, todos eles autoridades locais. Encontros e discussões com Che Akimo, grande agricultor yao e os professores Colombo e Combe em Unango; com as anciãs Binti Nikhole, Binti Mpuliwa, Binti Mulumpwa, Che Nahache, Che Kanduru, Che Sapura, Ali Mkulyamu, Che Mauriti e Che Benessi: mestres de ritos de iniciação de meninas e rapazes, na Área de Litunde, Revia e Luambala/Niassa.

Fui sentindo necessidade de conhecer mais por dentro a história, os costumes, os hábitos, a tradição do Povo. Para isso, além do nyanja, minha lingua materna, tive que aprender a lingua emmakhua, mais falada no sul do Niassa e em mais três provincias e a lingua yao, falada no planalto de Lichinga. Os resultados foram-se multiplicando e a confiança das populações crescendo. Com o conhecimento das linguas, passei da simples curiosidade para a investigação e registro das informações sobre a tradição, as formas de educação comunitárias de novas gerações tanto de meninas como de rapazes; sobre formas de organização social, economia familiar e comunitária e as relações jurídicas.

Mas o momento mais empolgante desta fase quando consegui penetrar nos ritos de "jando" e "unyago" (ritos de iniciação de rapazes), "litiwo" (de meninas) entre as comunidades Yao do Unango; de "Chiputu", rito de iniciação de meninas entre as comunidades Makhuwa e Yao de Majune; o "nkhole", rito de iniciação de meninas entre os Nyanja do Lago; a cerimônia de "Ndowola" ou "Kulanga", cerimônia de realização pública de casamento entre os Nyanja. Para cada rito elaborara um questionário específico.

Motivado pelos primeiros resultados obtidos, comecei a entender não só as dificuldades de penetração profunda do cristianismo na vida das comunidades cristãs, como também a perceber as dificuldades de aprendizagem dos alunos no Colégio-Liceu onde dava aulas e das minhas próprias dificuldades de trabalho. Perguntava-me porque essas escolas, os liceus e a própria universidade não integravam universo cultural nos programas de ensino? Então, que tipo de Homem formavam? Mas eu próprio fizera filosofia e teologia sem nenhuma referência a essa realidade cultural. Podia compreender porque o sistema de educação colonial não integrava a dita cultura dos "indigenas", mas não compreendia o mesmo em relação ao cristianismo, sobretudo depois de ter lido a encíclica "Africae Terrarum" e os Documentos do Concílio Vaticano II. As minhas interrogações e inquietações permaneciam.

Eu precisava de conhecer a cultura do Povo. Precisava, porém, de uma base teórica segura para uma leitura mais útil da pesquisa empírica que fazia. Por coincidência, Irmãs Paulistas Brasileiras com livrarias nas cidades de Beira e Nampula, puseram-me em contacto com a literatura africana e africanista nesta área. Foi então que comecei a ler obras de Placide Tempels ("*Philosophie Bantoue*"), de Alexis Kagame, Lufuluabo, Nthomb, e "*Filosofia Africana*" do angolano Adalberto Postioma e outros. Pouco a pouco, fui descobrindo mais trabalhos realizados sobre a cultura moçambicana: as monografias do Sr. Menezes, de vários Missionários colombianos em Quelimane, como os do P. Brentari, P. Bertulli, do arquivo do Centro Catequético de Anchilo/Nampula. Um senhor, Pedro Brown Mandua, amigo do meu

pai, oferecia-me, em 1975, a grande obra de Henri Junod, "Sobre Usos e Costumes Bantu entre os Ronga do Sul do Save".

Porém, este ritmo de pesquisa sofreu interrupção durante um longo período. Retomei-o, em ritmo bem diferente, em 1982 quando me interessei também pelos efeitos da guerra civil entre a Frelimo e a Renamo nas formas de agriculturas, no processo de distribuição de riqueza na família e na comunidade, na educação dos filhos, entre as comunidades da Província de Tete. Pude então entrar em contacto com as formas de trabalho agrícola cooperativo, como o "tsima" e "matsoni", na cerimónia de "muthimba" e "chipoko" entre as comunidades xangane, praticadas na zona sul do país.

Aquela interrupção que marcava a segunda fase do meu itinerário, deveu-se a três razões principais:

1. ao engajamento político nas tarefas de reconstrução nacional;
2. ao abalo filosófico e cultural que o discurso político da Frelimo provocava em todos nós; e
3. A alteração de condições materiais de trabalho.

Com as primeiras medidas de nacionalizações do ensino, saúde, advocacia e da terra, anunciadas em 24 de Julho de 1975, um mês depois da proclamação da independência (25/Junho), começou a saída em massa de portugueses, abandonando postos de serviço, inclusive os estabelecimentos de ensino que asseguravam e dirigiam.

Gerou-se uma situação difícil em todo o País. Sentiu-se imediatamente a falta de quadros suficientes e capazes para muitos setores da vida pública. Por outro lado, por euforia da independência e porque era uma aspiração secular, as populações abriam escolas, provocando uma grande explosão escolar, para ver todos os filhos na escola. O acesso ao ensino e à saúde era, para as populações, a grande conquista da revolução, mas o crescente número de escolas não correspondia ao efetivo de professores existentes.

Foi essa luta de assegurar o funcionamento de escolas, de organizar a educação para as "massas", que me consagrei de "corpo e alma", sem recuo. Em 1976, deixava o sacerdócio para me dedicar totalmente às tarefas de reconstrução do país. Tratou-se de uma opção difícil no momento, mas necessária e inevitável, perante um país que nascia com imensas dificuldades, mas com vontade firme de se reconstruir e erguer a Nação. Vivia profundamente a questão nacional. O nacionalismo e o processo revolucionário suplantavam em mim todo o tipo de religiosismo, apesar de reconhecer papel que a religião desempenha ainda na população.

Entretantes, em 1977, fui transferido para a Província de Inhambane, sul do País, para organizar e dirigir o setor do Ensino Secundário e mais tarde, o Serviço Provincial de Educação. Em fins de 1979, fui transferido para a província de Manica, no centro do país, como Secretário da Educação e Cultura, onde permaneci até 1982. Nesse ano, fui transferido para os serviços centrais do Ministério para chefiar o Núcleo de Planificação da Direção Nacional de Educação, cargo que ocupei por dois anos. De 1984 a 1986, passei a dirigir o Serviço Nacional de Ensino Secundário e Pré-Universitário. Em 1986, fui indicado para, em cooperação com o UNICEF, organizar a criação do Departamento do Ensino Especial.

A segunda razão era mais profunda. O discurso político que Frelimo trazia da luta armada talvez não surpreendesse pelos grandes temas e mensagem, mas era nova a abordagem dos assuntos, nova a concepção de homem, de vida, de mundo e sociedade. A todos nós nos empolgava e nos mobilizava o projeto de formação do "Homem Novo" e uma sociedade Nova, de construção de identidade nacional ou da moçambicanidade e o projeto global de reconstrução nacional. O projeto insistia na transformação da realidade social, acabando com relações sociais baseadas na "exploração do homem pelo homem" e criar novo tipo de relações baseadas na igualdade de oportunidades em todos os níveis. Esse projeto solicitava o envolvimento e sacrifício de todos. O homem trabalhador, operário e camponês, esse escravizado e oprimido de ontem pelo colonialismo, era apresentado como o real sujeito da

história, o verdadeiro construtor do país e que então assumia os destinos da nação que se fazia. Acrescentava, numa perspectiva dialético-materialista, a origem do homem, a nova relação de homem e mulher, do branco e preto, do professor e aluno, de pais e filhos, de velhos e novos. Falava da valorização do trabalho manual e da necessidade de ligação da teoria e prática, do ensino e trabalho. Quanto à escola, o discurso era enfático. Impunha-se "a democratização dos métodos de ensino, os alunos e instrutores deviam participar com responsabilidade no processo de criação de uma Escola de tipo novo que valorize devidamente o trabalho manual como uma das fontes do conhecimento, profundamente ligado à prática, nela se inspirando e servindo o Povo" (REIS, 1975: 214). Referia-se à liquidação radical de "todos os complexos de superioridade e de inferioridade criados e inculcados por séculos de colonialismo na relação entre população branca e população negra"; exigia um "combate interno profundo" de parte a parte, para "mudança de mentalidades e de hábitos" (idem, p. 219).

Mas o discurso ia mais além, para a exclusividade da Frelimo de mobilizar, unir, organizar, dirigir a sociedade "utilizando a verdade e a natureza", impedindo as religiões ou outras organizações de qualquer tipo de setarismo. O Presidente Samora Machel era de novo enfático. Num comício popular em Lichinga, realizado em 1975, disse: "Ninguém deverá andar de povoação em povoação para serem religiosos. Não permitiremos isso. Só a Frelimo deverá fazer esse trabalho de mobilização. Estamos conscientes da batalha que vamos travar, porque alguns aqui têm já um esquema de pensamento fixo, mas as crianças não devem ser contaminadas" (idem, p.399).

Esse discurso, apesar de mobilizador, empático e se justificasse nas condições de um país deixado em ruínas, abalava profundamente as mentes, as convicções de todos nós, com uma visão aristotélico-tomista da vida e uma formação positivista; abalava as próprias convicções religiosas das populações, para quem a religião, usando a expressão de Touraine, era o seu "modelo cultural". Mas ao mesmo tempo, ia-se forjando a consciência de certa inevitabilidade desse

choque ou abalo da revolução. Uma revolução por natureza é um abalo.

Provocava apenas abalo ou também encerrava certas contradições entre a mensagem e a prática? Os problemas começaram em 1977, quando o III Congresso adotou o marxismo-leninismo como ideologia do Partido Frelimo, então criado. Como o Partido iria garantir a participação da sociedade na construção da Nação, com a monopolização da historicidade? O discurso continuou apelando para a valorização da cultura, declarando-a como uma das dimensões fundamentais da luta revolucionária: "Não podemos falar da consolidação da nossa independência, sem falarmos da consolidação da cultura moçambicana" (Samora Machel. In: REIS.: 289). Na prática, a pretexto de "obscurantismo", de "superstição", combatiam-se algumas tradições bem arraigadas nas populações como ritos de iniciação, a prática de medicina tradicional, o recurso aos curandeiros. A Frelimo reconhecia aspectos positivos e negativos da cultura tradicional, mas não os especificava. Em que medida ou até quando a proibição de práticas tradicionais sem proposta de alternativas imediatas, não engendraria uma crise entre a Frelimo no poder e as populações? A proibição e a decisão de combater as práticas culturais consideradas obscurantistas não me pareciam uma estratégia adequada no trato de uma questão tão delicada como a cultural. O próprio discurso não estaria contribuindo para o descontentamento popular, o descrédito à linha política e forçando as populações a encontrar formas e espaços de resistência culturais? Apercebendo-se disso, embora tardiamente, o Partido-Estado começou a promover reuniões e encontros nacionais para refletir sobre a questão cultural. Em 1979, o tema central da III Reunião do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi precisamente a Educação e a Questão Cultural. Nessa reunião, apresentei o trabalho intitulado "Introdução ao Estudo da 'Sociedade Tradicional' em Moçambique". Em 1983, o IV Congresso reconheceu oficialmente a diversidade cultural como uma riqueza que não se opunha à unidade nacional. Em 1985 realizava-se a Conferência Extraordinária da Mulher Moçambicana, sob o tema a Mulher e a questão cultural: "Situação da Mulher e estre-

*tégia de luta pela sua emancipação*". No entanto, apesar da riqueza de resultados desses eventos, na prática, pouco foi feito. Aquino de Bragança mostra que a Frelimo teve sempre dificuldades de passar para a prática as suas boas intenções (II AB.: 38/39).

Hoje, parece que a consciência da delicadeza da questão é maior. Em 1990, o Ministro de Saúde, Dr. Leonardo Simão apelou a todos os cidadãos "a uma nova reflexão sobre um campo de prática e conhecimento", que é a "medicina tradicional, que durante vários anos foi 'apodado' de 'obscurantista' ou 'supersticioso'". Afirmou que isto é contraditório "num país em que a maioria não só gosta da medicina tradicional como acredita profundamente nela", embora pese nela "o elemento psicológico". Insistiu na necessidade de adoção de uma nova postura em relação à questão e que "é tempo de nos despirmos dos preconceitos e passarmos a encarar a medicina tradicional na sua real dimensão, combatendo, logicamente, os seus aspectos negativos"; que "é preciso estudá-la na sua dimensão médica, cultural, antropológica, sociológica, psicológica e histórica, pois ela faz parte da identidade cultural deste País"<sup>1</sup>. Uma abertura importante, que encoraja a todo o pesquisador moçambicano independente.

Vivia num misto de alegria e de "desapontamento", e até de angústia. Alegria por uma revolução que reconhecia da cultura no processo de desenvolvimento, da pesquisa e investigação (IV Congresso, op. cit. p. 68). De "desapontamento", por uma prática política que me parecia perigosamente caminhar para uma uniformização da sociedade sob a capa de promover a unidade nacional. Como era possível condenar ou rejeitar tradições sem promover o seu estudo profundo para uma revolução que se propunha basear-se na cultura do povo? Como se queria uma educação revolucionária, formar o Homem Novo, enfim edificar o socialismo, sem o embasamento cultural efetivo? Como o Partido queria transformar a realidade fora da própria realidade?

<sup>1</sup>) Jornal "DOMINGO", de 23 de Dezembro de 1990, p. 8.

Finalmente, as condições materiais de trabalho haviam-se alterado em todo o país. Era óbvio. Por outro lado, devia aceitar que sofreria passageiramente as consequências da opção delicada. Devia encontrar outras formas de prosseguir as minhas pesquisas em condições diferentes de transporte, por exemplo, e do próprio "prestígio" junto da população. Devia penetrar mais na ideologia da Frelimo e aceitar a transformação de mentalidade. Isso era necessário. Devia inclusive ultrapassar uma leitura meramente evolucionista e estruturalista da cultura, para uma leitura mais dialética a serviço de um país em reconstrução. As próprias transferências constantes não me eram favoráveis ao ritmo inicial de pesquisa. Era absorvido totalmente pelas tarefas de reconstrução.

Entre momentos de desânimo, de sensação de tempo perdido e de certa frustração, não via como uma sociedade, mesmo sendo "obscurantista", podia ser impedida de participar do processo de construção de sua historicidade? A referida reunião do MEC, de 1979 e o convite do Departamento de Arqueologia e Antropologia da Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, em 1982, para integrar o Núcleo de Pesquisas e Projetos, deixaram-me de certa maneira mais encorajado. Precisava de tempo para sistematizar os resultados obtidos e relacioná-la à problemática educacional. Não sabia quando nem como faria esse trabalho. Foi quando, em 1987, se me proporcionou a pós-graduação em Educação no Brasil, ao abrigo da cooperação científico-cultural entre o Governo Moçambicano e o Governo Brasileiro. Aceitei o Brasil por convicção pessoal da necessidade de maior cooperação entre países do Terceiro Mundo e porque me parecia haver afinidades culturais entre os dois povos brasileiro e moçambicano. Foi grande o encorajamento do Miguel Buendia. Não me enganei na escolha.

Acredito que em outro contexto e circunstâncias, o movimento da vida fosse diferente, talvez tivesse seguido outro rumo. Não consigo compreender parte, fases ou etapas da vida fora do contexto da realidade histórica e social em que se vive.



Aprendi que as condições, embora muitas vezes determinantes, não constituem o ser social. As condições materiais de que gozava antes, embora facilitassem a pesquisa, não eram elas a realidade social; resultavam até da própria contradição histórica do sistema. Podia, de certa maneira, entender que o radicalismo do discurso político da Frelimo se justificava pela necessidade de instalar o poder popular, ameaçado por ações de sabotagem económica, tentativas de desmobilização política, sobretudo nos primeiros anos, mas, por outro lado, parecia também, idealista e bem iluminista, na medida em que, na prática, procedia com medidas para uma sociedade ideal não assente na realidade cultural do povo. O radicalismo gerava também contradição dentro do próprio sistema, porque foi distanciando cada vez mais a classe dirigente da base, do povo. Nisto pesa muito a questão cultural. A educação parece-me ser reflexo disso.

Foi nesse contexto sócio-político-cultural que se engendrou em mim o projeto desta tese. Mas foi na prática de docência e de direção da educação que ele foi amadurecendo, se definindo, se moldando e se configurando. E nessa prática, o que me chamou mais atenção foram precisamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o ritmo crescente de reprovações, repetências e desistências. Daí a minha primeira suspeita sobre a possível interferência de aspectos culturais no processo educativo, em escolas de todos os níveis de ensino, particularmente, no ensino primário e secundário e na alfabetização e a suspeita sobre a inadequação do modelo de ensino. A respaldar a suspeita, constatei que aquelas reprovações e desistências se dão mais sistematicamente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e História. Seria mera coincidência? Porque seria que nessas disciplinas os choques culturais se revelavam mais acentuados? Uma língua é sempre expressão de uma cultura, de uma concepção de mundo e de homem. Também, cada povo, cada cultura tem o seu sistema de cálculo, noções de grandezza, valor e mecanismos de sua medição. Assim sendo, as dificuldades em Matemática não seriam também de ordem cultural? As dificuldades da História deviam-se apenas à falta de domínio da língua portuguesa, como é enfatizado nos



aspecto cultural: para o colonialismo, era toda a sociedade de comunidades "indígenas" e "tradicionais" a responsável; o Sistema Nacional de Educação, integrado num vasto projeto de modernidade, culpa a sociedade dita tradicional, pela sua educação igualmente tradicional e "retrograda" (SNE, 1985: 11). As suas explicações podem conduzir à mesma coisa: à marginalização da realidade cultural, considerada tradicional. A diferença está apenas nas suas bases teóricas e aos interesses que servem. Enquanto o ensino colonial se baseava em teorias racistas (PATTO, 1991: 28/36) e discriminatórias como da "carência cultural" (idem, p. 110/13) a favor das relações de produção colonial-capitalista, o Sistema Nacional, justificando um projeto "racional" (III CONG.: 117) que busca a organização científica da cultura (Graça Machel. In: TEMPO, nº 356, p. 56), se baseia em certas teorias de modernidade e tradição, igualmente suspeitas.

Assim, a partir dos fenômenos pedagógicos internos, como as taxas de reprovações, repetências e desistências, me decidi a investigar, em nível mais geral, a articulação entre a Educação, Cultura e Ideologia, baseando-me também em três hipóteses:

1. que o Sistema Nacional de Educação, apesar dos objetivos proclamados, não se articula racionalmente com os aspectos da cultura do Povo;

2. essa limitação do sistema pode ser devida às próprias bases teórico-ideológicas que (o) sustentam o sistema de Educação. Ao falar de bases ideológicas, quero referir-me tanto à utilização da Educação e da Cultura para legitimação dos interesses da classe no poder ou de classes dominantes, ou para satisfazer determinados objetivos, como a adoção de uma política modernista que se divorcia de cultura popular porque considerada tradicional ou a reduz à dimensão patrimonial, ou considera as diferenças culturais como adversas à identidade nacional.

O termo ideologia é sugerido pela afirmação de Samora Machel quando diz

*"Todas as sociedades criam os mecanismos de que necessitam para garantir a manutenção dos interesses da classe dominante. Neste contexto, a educação tem no lugar destacado pelo carácter ideológico que lhe é inerente.*

*Como uma ação organizada da sociedade, a educação é o instrumento de que ela se serve para transmitir as suas experiências e os seus conhecimentos às novas gerações, manter e desenvolver as suas estruturas económicas e sociais, os seus valores, a sua cultura" (MACHEL, 1981: 7).*

Quanto ao peso da cultura, o mesmo Presidente diz:

*"Cada aluno é um mundo a conhecer, com os seus problemas, com as suas dificuldades, as suas contradições.*

*Cada aluno representa a complexidade social do nosso País, complexidade em que o próprio professor está inserido" (MACHEL, 1981: 8/9).*

*O professor "não improvisa. Procura conhecer as (...) reações psicológicas e hábitos culturais dos alunos para melhor atuar. Sabe aproveitar os recursos locais para ensinar e produzir material didático. Sabe inserir o cotidiano, a atividade concreta e produtiva na vida da escola" (idem, p. 11).*

O tema pode ser abordado em vários níveis, mas dada a sua vastidão, cingo-me ao nível macro-educacional, porque aquelas mesmas hipóteses levaram-se a suspeitar de certos fundamentos teóricos que embasam o sistema, buscando caminhos e referências teóricas que me possibilitem a formulação de uma proposta o mais racional possível, no sentido habermasiano de racionalidade política. Por um corte metodológico, atenho-me somente aos fundamentos filosófico-antropológicos, visando influenciar a própria política educativa.

Parto das experiências de êxitos, fracassos e dificuldades de um novo tipo de ensino nos dez primeiros da independência, de 1975 a 1985, questionando o sistema Nacional de Educação, interpelando os atores sociais como o Partido e o Estado, problematizando as próprias decisões político-partidárias e duvidando quando necessário de certas explicações dadas aos vários fenómenos pedagógicos.

Para além de resultados de encontros e pesquisas de carácter antropológico acima mencionados, recorro também aos vários estudos, balanços e análise feitos pelo Ministério da Educação, discursos, planos e programas do Partido e do Governo, e reflexões (formais e informais) de outras

instituições. Mostraram-se importantes as análises e inquéritos conduzidos pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) que, apesar de muitas vezes ser condicionado pela orientação ideológico-partidária, encontrou espaços para reflexões mais independentes, confirmando que, sob o aspecto subjetivo, o trabalhador como Homem e sujeito realiza ações à revelia do processo de produção que decorre na fábrica (Marx)..

A natureza do tema e os objetivos propostos levaram-me a Karl Marx. Direi, porém, com Jürgen Habermas que "nunca fui marxista ortodoxo", mas "Marx permanece uma fonte de inspiração para mim". Isto por três razões: 1) porque nele a "perspectiva teórica caminha junto com as preocupações práticas"; 2) "porque sua teoria de sociedade considera seu objetivo ao mesmo tempo do interior (os problemas sistemáticos sob pressão dos quais uma sociedade deve mudar constantemente) e do exterior (qual imagem uma sociedade tem de si mesma, qual sentido ela se atribui)" (V HB.: 204) e 3) porque ajuda a ler criticamente o marxismo da Frelimo, na implementação dos seu projeto político. Direi também com Ricoeur, que "Mesmo que não sejamos marxistas, ler Marx é um acontecimento parcial, e um acontecimento que transforma a nossa visão da sociedade. Somos menos iludidos pelas aparências da democracia, etc. Portanto, cada mudança tem implicações políticas, -- acrescentarei e educacionais, -- tanto diretas como indiretas" (II RC.: 418).

Marx introduz-me no conceito de ideologia, enquanto ligada à realidade, à classe e à história. O conceito de realidade concreta como "síntese de múltiplas determinações" ou "unidade do diverso" (MARX, 1987: 16) significa que tanto a recusa de uma de suas determinações e da diversidade necessária à unidade ontológica é ideológica, quanto negar, amputar ou manipular uma delas como mediação para conhecimento da realidade, ou atribuir identidades para justificar divisões sociais e naturalizar as discriminações e os preconceitos de grupos. Assim, a Educação, ao mesmo tempo que é mediação do conhecimento da realidade, é também mediatizada por várias de suas determinações, sendo a cultura uma das principais.

é sobretudo a ligação com os interesses de classes dirigentes e/ou dominantes, que a reflexão sobre ideologia se torna necessária. Aqui é repensada a categoria de classe, pela maneira como é engendrada a nova burguesia moçambicana e entender o novo tipo de relações sociais. A pesquisa fez-me ver que nas condições económicas e sociais em que o projeto político da Frelimo se desenvolve, o conceito clássico de classe não poder ser compreendido no seu sentido de apropriação e posse dos meios de produção pela burguesia como se observou na formação do Capitalismo na Europa, mas sim deve ser ampliado para a apropriação e acumulação de riqueza decorrente do processo de distribuição e redistribuição de bens, aproveitando-se da condição política. A partir desse momento o poder se torna privilégio e confere prestígio à classe privilegiada. Assim se pode entender que, nas condições de guerra e de ausência de produção surja um novo tipo de burguesia nacional e se reforça cada vez mais no poder manipulando a realidade e a história procurando "ocultar o seu projeto social de dominação" (GADOTTI, 1984b: 105).

E porque o conceito de realidade implica também a categoria de totalidade (MARX, 1987: 17, vou a Karel Kosik que a desenvolve em várias dimensões, particularmente, na sua relação com a ideologia, cultura e o Homem, este não apenas enquanto "ser antropológico" mas sobretudo como "ser antropocósmico, (...) aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da práxis" (KS.: 206).

E porquê Habermas? Como frankfurtiano, Habermas adentra no marxismo, identifica o seu contributo histórico-social e suas limitações que procura superá-las. Nisto, a sua "crítica das ideologias" é uma tentativa de superação, ligando a ideologia mais ao processo de conhecimento (sociológico). Nessa crítica, Habermas vai recuperando a dimensão antropológica do trabalho, negando a sua redução à produção e, conseqüentemente, as relações sociais às relações de produção. No processo de recuperação da dimensão antropológica do trabalho, o pensador frankfurtiano ressalta

a comunicação que se estabelece entre o Homem e a Natureza e os "atores" (sujeitos) sociais entre si pelo trabalho, gerando cultura. A comunicação aparece como pilar fundamental de um projeto social que é "coordenação de ações, (...) julgadas válidas" por todos os seus participantes. Deste modo, tanto o trabalho humano como a cultura tornam-se pedagógicos, enquanto essencialmente comunicativos. Neste sentido, Habermas leva-nos a considerar que qualquer projeto social, porque envolve o Homem, ser comunicativo, exige sua participação, a fim de que as ações acordadas ganhem legitimidade e sejam validadas (IV HB.: 95/103). Na linha do pensamento habermasiano, Educação é uma ciência crítica das ideologias, essencialmente comunicativa e se situa em nível de "auto-reflexão".

\* \* \*

O conteúdo do trabalho está organizado em quatro partes, compreendendo cada parte dois ou mais capítulos.

A I Parte é mais conceitual. Define a categoria de totalidade e os conceitos de ideologia, cultura e educação, que utilizo ao longo do trabalho. Trata-se de "totalidade social" ou "totalidade concreta", tomada no sentido dado por Karel Kosik e contido em Marx, como "um todo estruturado" e "em movimento dialético (...), no qual ou do qual um fato qualquer (do fato, conjunto de fatos), pode vir a ser racionalmente compreendido" (KS.: 35. Grifos da autora). como tal, ainda segundo a autora, a totalidade concreta é essencialmente dinâmica e, graças ao movimento dialético, o todo estruturado é "autocriativo", na medida em que "no seu processo ele cria algo novo, como nova totalidade, conferindo-lhe uma identidade cultural". Ela decorre da própria natureza da realidade, no sentido marxiano. É importante este sentido pela sua ligação íntima com a realidade. Ora a unidade da totalidade, que resulta do seu dinamismo interno, não implica em homogeneidade, no sentido de "tendência para o mesmo" (LEFEBVRE), mas sim heterogeneidade como diferenciação das partes, portanto pluralidade, ao mesmo tempo que admite que a diferença não nega a homogeneidade.

Kosik faz-nos compreender que sociedade é uma realidade sociológica plural, que funciona e se identifica na diferença; que a educação, servindo a sociedade, se torna, por exemplo, democrática, quando toma em consideração essa riqueza da pluralidade social e cultural. Por isso, raciocinando com Rambaldi, o que interessa à filosofia e à antropologia da educação não é a simples enumeração das diferenças nem o mero reconhecimento da diversidade cultural da sociedade, mas sua "ordenação sistemática", (RAMBALDI, 1988: 39) para a partir delas se elaborar um projeto de desenvolvimento social e da educação.

Para Habermas, a totalidade social integra a cultura, na medida em que aquela compreende parte físico-econômica e parte antropológica do trabalho. Ao ligar a cultura ao trabalho, Habermas chama atenção para dois aspectos: 1) que o trabalho é muito mais amplo que a produção e que nem todas as relações de trabalho, como relação do Homem com a Natureza, com outro homem e a sociedade, podem ser reduzidas a relações de produção, baseadas na utilização ou exploração da força física do homem-trabalhador; 2) que cultura decorre do trabalho transformador, isto é, da relação entre o Homem e a Natureza e, neste sentido, ela é mais um processo criativo e essencialmente comunicativa.

Finalmente, que das duas dimensões do trabalho decorrem igualmente dois tipos de educação: 1) educação (re)produtiva, que toma em conta apenas a aplicação das inovações tecnológicas e 2) educação criativa, que leva à criação de algo, incide sobre o "conhecimento dialético" (KS.: 41) e na reflexão do Homem sobre si mesmo e sobre a sociedade; é inovadora, porque é essencialmente antropológica que pressupõe clima de máxima liberdade e leva a ela; é uma educação humanizante, preocupado com a humanização do homem, de sua atividade e da Natureza; enfim, é uma educação emancipatória (I HB.: 137) e auto-reflexiva que atinge a "todo o homem no seu todo" (I HB.: 140). Situa-se no âmbito do "agir comunicativo", que pressupõe a participação dos atores (sujeitos) sociais para a definição do plano educativo. De acordo com Habermas, só este tipo de educação leva à democracia (I HB.: 113). Aqui, Habermas



introduz um novo sentido de racionalidade de um processo político, como "capacidade de saber ativar a comunicação permanente entre os três níveis da ciência, técnica e política (I HB.: 118/19) e entre os atores sociais: intelectuais, técnicos, políticos e a sociedade. Isto porque a realidade não é exclusivamente política, nem exclusivamente técnica ou econômica, nem o é exclusivamente científica. A monopolização do processo por um dos níveis ou por um ator torna-se ideológica.

A II Parte começa por contextualizar a questão da Educação no período da colonização portuguesa (Cap.1), para, logo em seguida, entender o sentido e a direção das primeiras formas de organização da Educação pela Frelimo nas Zonas Libertadas, durante a luta armada de libertação nacional. A diferença é nítida. Não obstante às reformas empreendidas nos últimos quarenta anos (1930 - 1974), de acordo com as pressões políticas internas e internacionais do momento, tanto pelo regime colonial foi apenas criando uma imagem diferente do homem colonizado, ora indígena, ora evoluído ou assimilado, ora cidadão português, como o seu ensino foi-se adequando às necessidades econômicas do regime, sem nunca alterar o objetivo central de dominação e exploração. A Educação da Frelimo nas Zonas Libertadas contrapõe-se radicalmente à educação colonial, na medida em que incide na conscientização do homem como sujeito da História, na alteração das relações sociais, na Educação para a construção da Nação e formação do Homem Novo e na identidade nacional. Esses dois sistemas de educação são incluídos na mesma parte, porque nos dez últimos anos do colonialismo (1964-1974), eles se dão paralelamente no tempo.

A III Parte é a parte central do trabalho. Por um lado decorre da anterior quer como resposta histórico-social de ruptura e recusa direta aos rumos da educação colonial, quer como configuração do projeto da Frelimo esboçado nas zonas Libertadas e, agora, estendendo-se a todo o território. Por outro lado, sob o aspecto prospectivo, percorro o processo de organização e implementação do projeto educativo, procurando compreendê-lo no projeto global da transformação social da Frelimo, ou da construção do socialismo, quanto às

suas conquistas e desafios. Por isso, analiso também o processo de estruturação e o funcionamento da própria sociedade uma vez sob a "direção centralizada" do Partido único, para compreender também em que medida a Frelimo conseguiu evitar ou não a presença de jogos de interesses, configurados em novas classes dominantes, que interferem no desenvolvimento econômico e social, inclusive no da educação.

Os procedimentos do colonialismo e da Frelimo frente à realidade e a questão cultural levaram-me a esboçar um modelo teórico de análise, que assenta em três "campos do real": o universo cultural, o campo de historicidade e o mundo da vida, que se articulam, interagindo um sobre o outro dialeticamente. Ao mesmo tempo, aplico-o, como recurso metodológico, na análise dos três sistemas de educação, para compreender as dificuldades, limitações e desafios de cada um deles.

Graças a esse modelo, termino na IV Parte, apontando o que designo de *Rumos da Educação*, deixando em aberto o seu capítulo que pretende apresentar-se como uma espécie de conclusão, mas ao mesmo tempo recusa sê-lo, porque também deixa em aberto as propostas para uma educação racional, por considerá-la tarefa que exige um trabalho intra e interdisciplinar. Assumo, no entanto, o objetivo da formação do Homem Novo, e de construção do socialismo, redefinindo os conceitos de *novo* e *plano* e insistindo com Habermas na participação dos atores sociais.

\* \* \*

CONCEITOS DE TOTALIDADE, IDEOLOGIA E CULTURA

I PARTE:

çambicana, nas quais a educação aparece integrada nas formações culturais e a cultura assume sempre a função pedagógica de educar o Homem que a sociedade quer; a cultura e a educação se organizam ao mesmo tempo de tal maneira que dificilmente se delimitam suas fronteiras. A relação entre elas é intrínseca. O destaque da cultura advém também do seu carácter conflitivo, por um lado, superando as contradições históricas e, por outro, resistindo aos interesses contrários à humanização do Homem e da Sociedade.

Para análise da estrutura e do funcionamento da sociedade, e daí a educação do Homem, Marx fornece-nos a categoria de "totalidade concreta" (MARX, 1987: 17), que posteriormente é retomada e desenvolvida por Karel Kosik em "Dialética do Concreto". Ainda nas mesmas perspectivas filosófica e antropológica, tanto Marx como Jürgen Habermas sugerem-nos a categoria de realidade que, por sua vez, nos remete ao conceito de trabalho, de cultura e de ideologia.

Encontramos nesses autores pontos comuns que nos servem de ponto de partida: 1) a educação é tomada como processo que envolve toda a sociedade e, por isso, exige o conhecimento da realidade social e cultural na sua totalidade; 2) a Cultura é em si contra-ideológica, enquanto reação permanente à sua ideologização; 3) negar essa realidade ou tomá-la somente parcialmente, é assumir uma postura ideológica.

\* \* \*

## CAPITULO I:

## CATEGORIA DE TOTALIDADE

*1.1. Introdução*

Quando estamos diante de problemas educacionais como os de evasão escolar, desistências, elevadas taxas de reprovações, fraca participação da população feminina, abandono de professores para outras profissões "mais rentáveis", etc., temos que nos interrogar, em primeiro lugar, como se estrutura e funciona a própria sociedade e, em seguida, em que bases teóricas se organiza e se estrutura e é administrada a Educação nessa Sociedade? Pois estamos diante da educação do Homem. A história mostra que, embora se possa falar em linhas comuns da educação, cada sociedade organiza a sua educação, de acordo com a sua realidade e seus interesses.

Porém, por vezes, ela é condicionada por interesses de grupos dominantes que tracejam a sua realidade com "espaços em branco", que lhes permitem manipular a realidade social. Fazem tudo para que seus interesses prevaleçam sobre os interesses da sociedade, ou seja, que o ideológico predomine sobre o real, o econômico sobre o humano, a burocracia sobre o entendimento, enfim, o objeto sobre o sujeito.

Aqui, restringir-me-ei à estruturação e ao funcionamento da Sociedade moçambicana a partir do período colonial e aos fundamentos filosóficos e antropológicos que sustentam a educação. As duas dimensões (filosófica e antropológica) põem-nos diretamente em contacto com o Homem, enquanto sujeito e objeto da Educação e com a construção da cultura da sociedade. A dimensão antropológica assume um lugar de destaque nas condições de sociedades de oralidade, como a mo-

(2) Nessas páginas Kuhn desenvolve "a rota para a ciência normal", reflete sobre "a natureza da ciência normal"; mostra como esta ciência é "resolução de quebra-cabeças"; como nas invenções científicas, se constitui e se identifica no paradigma e finalmente aquilo que ele chama de "anomia e a emergência das descobertas científicas".

Nenhum dos eixos funciona isoladamente, mesmo em nível das ciências exatas, como comprovam as experiências de Kuhn (KUHN, 1982: 29/92)². Para Habermas, a soberania de um sobre os outros repercute-se no desenvolvimento endógeno da própria ciência, que avança pouco ao fechar-se em si mesma, quando esta se desenvolve na relação comunicativa (Habermas). Dentro do pensamento de Touraine, a mono-

[1989]: 190. Gritos do autor).

significada torna-se "objetivação de si mesma" (MARX, 1987: 16/23), que existe fundamentalmente como atividade objetiva do Homem que cria as situações como parte objetivada da mesma realidade social (natureza antropológica) (KS.: 120). O Homem humaniza tanto a sua atividade objetiva como as situações concretas, ou seja, dá significado à realidade ao mesmo tempo que os sentidos reproduzem essa realidade para o homem e ele próprio é produto histórico-social. Neste sentido, a realidade significada torna-se "objetivação de si mesma" (MARX, 1987: 190. Gritos do autor).

Estes eixos são ao mesmo tempo de natureza gnostológica e antropológica. Fazem conhecer a natureza da realidade social (natureza gnostológica) (MARX, 1987: 16/23), que existe fundamentalmente como atividade objetiva do Homem que cria as situações como parte objetivada da mesma realidade social (natureza antropológica) (KS.: 120). O Homem humaniza tanto a sua atividade objetiva como as situações concretas, ou seja, dá significado à realidade ao mesmo tempo que os sentidos reproduzem essa realidade para o homem e ele próprio é produto histórico-social. Neste sentido, a realidade significada torna-se "objetivação de si mesma" (MARX, 1987: 190. Gritos do autor).

manifestação da realidade nos seus múltiplos aspectos. unidade da realidade objetiva; 2) no da diferenciação das partes; 3) no eixo da relação dialética entre todo e parte e das partes entre si e 4) no próprio cotidiano como campo de manifestação da realidade nos seus múltiplos aspectos. Ela assenta em quatro eixos fundamentais: 1) no eixo da racionalmente compreendido" (KS.: 35. Gritos da autora). Como tal, a totalidade social é essencialmente dinâmica. E graças ao movimento dialético, o todo estruturado é "autocrativo", de tal maneira que "no seu processo ele cria algo novo, uma nova totalidade, conferindo-lhe uma identidade cultural". No entanto, esse novo e a nova totalidade adquirem a identidade cultural só "na medida de sua interação no todo dialético e se deixam entender como "partes estruturais do todo" (idem).

### *Categoria de Totalidade*

Karel Kosik começa por descartar o conceito de totalidade como "conjunto de fatos, de elementos simplicísimos e até mesmo inderiváveis". A concreticidade não é a totalidade de todos os fatos, porque, nesta ordem, a realidade torna-se essencialmente incognoscível, uma vez que se torna-se susceptível de "infinito acrescentamento" (KS.: 35). Assim, um primeiro aspecto a ter em conta é que a realidade não é a soma de todos os fatos e como tal,

"a totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta" (KS.: 38).

Dito de outra forma e reportando-me a Thomas Kuhn, para que totalidade e realidade sejam categorias paradigmáticas, não é preciso (o que "de fato ... nunca acontece") explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada (KUHN, 1982: 38). Aceitar tal visão seria aceitar o método geertziano de "descrição densa" (GEERTZ, 1989: 15/41) para análise de uma realidade (social e cultural). Geertz reconhece apenas os particularismos e atores culturais singulares e rejeita toda a explicação que busca causas e generalização. Geertz se atém à análise étnica que vê as coisas somente do ponto de vista do ator (idem, p. 24). Ronald Walters, historiador norte-americano, critica o método de Geertz e mostra que "a descrição densa leva a brilhantes leituras de situações, rituais e instituições, isoladamente,... (mas) repudia todo o relacionamento de situações com os processos gerais de transformação econômica e social" (Apud HUNT, 1992: 109). A descrição densa dos fatos conduz apenas ao conhecimento que Kosik designa de "conhecimento aditivo", que se adquire por "via somatória" dos fatos, tornando incognoscível a própria realidade (KS.: 41). Geertz acaba tornando a realidade (cultural) uma totalidade estática.

A totalidade concreta ou social é sim "um todo estruturado" e "em movimento dialético", "no qual ou do qual um fato qualquer (do fato, conjunto de fatos), pode vir a ser

Ora, a diferença é negação da homogeneidade. Não há totalidade sem diferenças e estas não são isoladamente, mas são-no somente funcionando articuladas no conjunto (LEFEBVRE, 1981: 111). A totalidade social inclui, por sua natureza, diferenças e contradições. A identidade cultural das diferenças só se adquire quando integradas na totalidade social que elas próprias constroem. Isto permite-nos falar de totalidade diferenciada e da diferença integrada.

O conceito de totalidade implica, por sua vez, os conceitos de estrutura e sistema, que envolvem respectivamente os aspectos ontológico e gnosiológico (KOSIK, 1989: 39). O conceito estrutura designa "relações de conexão, de mútua dependência, de ligação recíproca e de articulação existentes entre os elementos de um conjunto". E porque essa ligação é "provisória", só se reproduzindo dentro de certos limites, "as estruturas são, segundo Marx (in *O Capital*), realidade em movimento, conexões temporais, que se reproduzem durante uma certa época histórica antes de desaparecer, deixando lugar para outra" (Apud GODELIER, 1989: 363).

A totalidade, como modelo<sup>4</sup>, é "estrutura lógica (...), por meio da qual se explica a realidade" ou uma "determinada secção da realidade". Gnosiologicamente, permite compreender a complexidade estrutural da realidade e "a especificidade dos fenômenos em causa" (KOSIK, op. cit., p. 38. Grifos da autora); faz-nos conhecer a realidade nas suas diferenciações. é assim que "o todo em si é um processo" (KUHN, 1982: 84).

Nesta lógica, o que interessa à filosofia e à antropologia da educação não é a enumeração das diferenças, nem o reconhecimento simples da diversidade cultural da sociedade (IV CONG.: 81/83), mas a ordenação sistemática destas diferenças (RAMBALDI, 1989: 39), para, a partir delas, elaborar-se um projeto social de desenvolvimento, da educação. Dai que, ao analisar um projeto de educação ou de ou-

(4) Para Kosik, modelo é "apenas uma primeira aproximação de uma adequada descrição e interpretação da realidade" (KOSIK, 1989: 39).



polização e exclusão de um por outro eixo geram conflitos sociais desfavoráveis ao desenvolvimento societal.

A unidade da totalidade social resulta do seu dinamismo interno, em movimento dialético. Ela pode ser estimulada de fora e alimentada por ações de mobilização, mas nunca se constituindo como tal por algo externo. Ações de mobilização são importantes, na medida em que servem de mediadoras para ativação e consolidação da identidade cultural.

Unidade da realidade objetiva não significa, no entanto, homogeneidade no sentido de "tendência para o mesmo" (LEFEBVRE, 1981: 84), nem unanimismo. Ela implica diferenciação das partes, o que justifica, por exemplo, ao nível da ciência, sua especialização. A unidade do todo e as diferenças se cruzam continuamente no tempo, vivido mais como síntese antropológica da relação Comunidade - Indivíduo - Natureza<sup>3</sup>, do que cronológica. É nesse cruzamento e relacionamento contínuo que reside a identidade da totalidade e a riqueza das diferenças. Hegel qualificava de "inquieta" a unidade da totalidade; Marx considerava-a complexa e contraditória (Apud RAMBALDI, 1988: 42 e 43). Por isso, para M. Abensour, a realidade e a totalidade são mais pluralidade do que unidade (ABENSOEUR, 1990: 194). Morin condensa a natureza dessa unidade na expressão "unidade complexa". Temos, então, que, ao mesmo tempo que a realidade manifesta a "unidade material interna dos mais diversos e mais afastados campos do real", "esta compreensão mais profunda da unidade do real representa uma compreensão também mais profunda da especificidade de cada campo do real e de cada fenômeno" (KS.: 37). Compreender a realidade significa compreender criticamente as especificidades da própria realidade. Pois a realidade é "síntese do diverso" (MARX, 1987: 16). Por vezes, essas especificidades são microscópicas, se manifestando assim no cotidiano e só se deixando perceber (Marx) através de um esforço lento de análise.

(3) Voltarei mais tarde a esta dimensão antropológica do tempo basta.

## CAPITULO 2:

## CONCEITO DE IDEOLOGIA

Os grupos de interesses que, geralmente, tendem, cada um, a monopolizar a organização e o funcionamento da sociedade e extensivamente da Educação, obrigam-me a precisar, em primeiro lugar, o conceito de ideologia, para se poder identificar a dimensão ideológica de um projeto político de formação do Homem ou de desenvolvimento e responder às questões do tipo: Como é engendrada a ideologia? Porquê a ideologia? É sobretudo, se é possível acabar, de fato, com a ideologia, falar ou conceber uma política educativa isenta de ideologia? Em que medida a cultura é ideológica? Como se manifesta a ideologia na situação moçambicana?

Duas vertentes poderão ajudar a responder a esses e outras perguntas, porque uma, a vertente marxiana, liga a ideologia mais à realidade social e outra, a vertente habermasiana, relaciona-a mais à ciência e à técnica.

\* \* \*

### 2.1. Ideologia e Realidade em Marx e Engels

Em "A Ideologia Alemã", Marx relaciona a questão de ideologia diretamente com a questão da realidade. A realidade é entendida como atividade produtiva do homem, cuja fonte é a práxis e não a consciência como pensavam Feuerbach e os Jovens hegelianos (cf. 2ª Tese sobre Feuerbach). A realidade social são, por conseguinte, as relações sociais determinadas pelas relações de produção da sociedade. Nessa conceituação da realidade, o ponto de referência são "os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida" e não a consciência:

tras áreas, em sociedades de enormes diferenças culturais, o pesquisador começa por se interrogar sobre o ponto de partida desses projetos e como eles se constituem e se articulam na totalidade social.

Esse ponto de partida é a própria realidade (Marx, Kosik, Habermas), na sua complexidade (E. Morin) e especificidade (Lefebvre) e na sua relação conflitiva, dado que a própria sociedade é uma realidade contraditória (SCHMIED-KOWARZIK, 1983).

Negar a realidade nesses seus múltiplos aspectos e manipulá-la, tentando ajustá-la a interesses (de grupos dominantes), é assumir uma postura ideológica.

\* \* \*

é tão evidente para Marx que existe uma relação entre as ideias dominantes de uma época com a classe que mantém "o poder material dominante da sociedade", precisamente porque esta classe dispõe de meios para a produção de bens materiais (MARX, 1984: 56. Grifos do autor). Esse seu poder material se impõe como "poder espiritual" de toda a sociedade, na medida em que, pelo seu poder econômico, submete "as ideias daquelas a quem faltam os meios para a produção espiritual". Isto permite a Marx concluir que "as ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes", relações essas "concebidas como ideias" (Ibidem. Grifos do autor). A classe dominante, que tem "consciência" de sua dominação, estrutura o seu pensamento para legitimar a dominação, torna-se a própria produtora das ideias e produz seus pensadores, "ideólogos conceituais ativos", ou "pensadores da classe": "são membros ativos desta classe que tem menos tempo de criar ilusões e

Essa deturpação não é fortuita, nem ocasional. Ela está ligada aos "interesses especiais de classe (geralmente econômicos), opostos aos interesses dos que lhes outorgaram (...) os mandatos" (ENGELS: 288). Cria-se uma consciência ideologicamente falsa. Essa ilusão não está somente na sua origem, mas sobretudo na sua adequação àquelas "que compartilham a posição de classe" (ENGELS: 36).

Por isso, para Habermas, o discurso (a linguagem) ideológico é uma "pseudo-comunicação", ou seja, uma "compreensão sistematicamente distorcida", porque "o sujeito que produz (as) manifestações vitais não reconhece suas próprias intenções" (HABERMAS, 1978: 39).

o que de fato se faz (RICOEUR, 1991: 308). Apresenta-se como "ideologia racionalista", baseada na razão, esta tomada por "sujeito da história", esquecendo-se de que "a ideia da racionalidade é determinada pela forma das relações sociais" (CHAUI, 1988: 120). A racionalização de ideologia consiste, ao fim de contas, na racionalização da opinião da classe dominante e, através desse mecanismo se cria "uma falsa visão da história, a fim de, por sua vez, ocultar o seu projeto social, político e econômico" (GADOTTI, 1985a: 31).

"As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela sua própria ação. Estas premissas são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico" (MARX, 1984: 14).

A ilusão ideológica consiste, então, na "inversão" da realidade: "os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo", como a imagem invertida na câmara escura (MARX, 1984: 22). Nessa inversão, oculta-se a própria realidade histórica<sup>3</sup>, substitui-se a atividade real, o processo de vida real pelo que se imagina e representa. A ideologia é, precisamente, esse menosprezo da base real de conhecimento e esse processo de substituição do real pela imagem, do original pelo reflexo (I RC.: 73). Separam-se as ideias do processo geral de produção. Ora, as ideias não são autônomas. Elas são produzidas por homens "no seu processo de desenvolvimento real, perceptível empiricamente e em determinadas condições" de produção (MARX, 1984: 23). Há uma ligação entre as ideias e as condições materiais de sua produção.

"O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. (...) Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção" (MARX, op. cit, p. 15. Grifos do autor).

O texto relaciona a ideologia com aquilo que Marx designa de "processo histórico de vida" (MARX, op. cit, p. 22), ou "processo-vital real" (Apud II RC: 178) e que ela "vai da linguagem da vida real até a distorção radical" (II RC.: 178). Marx não incide tanto no falso e no verdadeiro da ideologia, mas na "relação entre representação e práxis". A inversão *deturpa a verdade*, porque toma-se o efeito pela causa (ENGELS.: 297). Na expressão de Lukács, coisifica-se o sujeito e personifica-se o objeto. Daí o seu carácter dúbio, que se manifesta nas "distorções de linguagem" (II RC.: 126), iludindo a sociedade com justificativa aparentemente racional. Manifesta-se na incongruência entre o que se diz e

(3) Lembremo-nos aqui da crítica que Marcuse faz a Max Weber, que pelo seu conceito abstrato de racionalidade, oculta o conteúdo de classe da economia política, fortemente criticada por Marx. Cf. tb. MADERNAS, 1987: 48.

espiritualmente, mas não se fazem a si próprios" (MARX, 1984: 45. Grifos do autor).

Para Marx a "concepção da História assenta (...) no desenvolvimento do processo real da produção, partindo (...) da produção material da vida imediata, e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a este modo de produção e por ele produzido" (MARX, 1984: 47/B). Marx liga-a ao desenvolvimento das forças de produção como sua "base antropológica", pois ela é um processo que "vem sempre de base" (II RC.: 171).

A história "são (então) os homens fazendo-se uns aos outros, tanto física como espiritualmente". Este "fazer-se-uns-aos-outros é a práxis social" (CHAUI, 1988: 76).

Neste sentido, a história "não é, de modo nenhum, um mero ato abstrato (de Consciência em Si), do Espírito do mundo ou de qualquer outro espírito metafísico" (idem, p. 44), como o da "força vital" de Tempels, "mas (é) um ato totalmente material, demonstrável empiricamente, um ato cuja prova é fornecida por cada indivíduo no seu dia-a-dia, ao comer, ao beber e ao vestir-se" (idem, p. 44). No fazer-se, os homens "são o que produzem e(...) como produzem" (idem, p. 15. Grifos do autor).

Desta feita, "a ideologia é

(...) uma concepção falsa da história, fruto de um conhecimento distorcido, desnaturado, deformado, que serve para ocultar o projeto social de dominação da classe que detém o poder. Ele é a expressão ideal e a representação dos interesses de um grupo econômico, interessado em dissimular a história em sua própria vantagem, criando sua ciência e seu pensamento" (GADOTTI, 1984b: 105. Grifos do autor).

Encontro em Habermas uma outra dimensão de abordagem de ideologia, -- uma abordagem metacrítica, como a considera Paul Ricoeur (II RC.: 371), -- na sua ligação mais direta com o conhecimento da realidade social.

\* \* \*

idéias sobre si própria" (MARX, 1985: 57). São os "intelectuais orgânicos" da classe (GRAMSCI, 1988: 4).

Uma vez construídas as idéias e no prosseguimento de sua produção, a ideologia reclama a sua autonomia, impondo-se com "uma lógica e um rigor próprios, apresentando-se como um sistema de idéias ou de representações", pelos quais fundamentam a objetividade de sua ideologia (ENGELS.: 290; tb. in GADOTTI, 1984: 105). Na pretensa autonomia, a ideologia dá às categorias de entendimento um conteúdo próprio, por isso ela implica em distorção epistemológica. Pela mesma autonomia, a ideologia consegue "*dissimular e ocultar a existência das divisões sociais como divisões de classes, escondendo assim sua própria origem*", "que nasceu da luta de classes para servir a sua classe na dominação" (CHAUI, 1988: 103). Portanto, a ideologia é "um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos" (*idem*, p. 78).

A classe dominante e os ideólogos passam, em seguida, para a *universalização, popularização e de doutrinação* de suas idéias abstratas, apresentando-as como as únicas racionais e universalmente válidas e "o seu interesse como o interesse comunitário de todos os membros da sociedade" (MARX, 1984: 58). Procura que "o conjunto de idéias e de valores concatenados e coerentes" se tornem "*senso comum*" (CHAUI, 1988: 108. Grifos da autora). A ideologia passa a funcionar como legitimação do sistema da autoridade e de dominação (SEVERINO, 1986: 19/20 e II RC.: 27) e a partir deles se realizar a integração social. É assim que "uma ideologia é sempre uma ideologia de classe" (MARX, 1984: 16/20) e "a classe é uma maneira de agir conjuntamente" (II RC.: 173).

Finalmente, haveria uma relação entre ideologia e História. Uma das críticas que Marx move à filosofia da história de Hegel é precisamente o fato deste ter concebido as relações históricas separadas da atividade humana concreta (MARX, 1989: 242/46). E criticando "o sentido absurdo (da história) do sagrado Bruno", observa que "os indivíduos reais se fazem de fato uns aos outros, física e

Para melhor orientação do pensamento e não sair fora dos objetivos desta tese, procuro esquematizar o quadro conceitual de Habermas (Figura 1), situando nela os três níveis do estudo: *ideologia, cultura e educação*, esta como simultaneamente ciência e cultura.

Habermas retoma de Marx o *trabalho* como "princípio da realidade" e reconstrói-o como síntese da atividade humana. Nesta visão, tanto Habermas supera o ego transcendental e a essência fixa das categorias de Kant, como Marx recusa, em "*A Ideologia Alemã*", a consciência transcendental como síntese do objeto, porque é síntese da *atividade humana objetiva* e não da consciência (1ª tese sobre Feuerbach - MARX, 1984: 107). No exemplo da relação senhor/escravo, o senhor *conhece* o escravo no objeto por este produzido e *se reconhece* no consumo desse objeto produzido pelo escravo. Por sua vez, o escravo *conhece* o senhor na apropriação e no consumo do objeto por ele produzido e nele *se reconhece* como mera mão-de-obra. Epistemologicamente, o *conhecimento* e o *reconhecimento* estão relacionados diretamente ao trabalho. Aqui Marx difere de Hegel e supera-o. Nesse exemplo, tirado da *Fenomenologia do Espírito*, Marx mostra que não é apenas o senhor que "quer ser reconhecido pelo escravo", usurpando para si a identidade (absoluta) de sujeito, mas também o escravo se reconhece e conhece a relação com o senhor pelo trabalho (ELSTER, 1989: 51). As relações sociais que se estabelecem entre o escravo e o senhor pelo trabalho são as que constituem a realidade social. *A realidade social* é criada portanto pelo trabalho; são as relações sociais. Habermas vai-nos conduzindo para a dimensão gnosiológica da própria realidade na sua totalidade.



## 2.2. A "Crítica das Ideologias" em Habermas\*

O que está mais em causa em Habermas não é tanto a gènesese ou a construção da realidade, mas o processo de seu conhecimento. Enquanto Marx relaciona a ideologia com a realidade, Habermas relaciona-a mais com a ciência e a técnica.

Habermas começa por apontar duas limitações do conceito materialista de "síntese mediante trabalho social" em Marx. Considera-a "insuficiente", porque reduz o "ato autogerador da espécie (humana) ao trabalho", o que dificulta o estabelecimento de "uma auto-reflexão fenomenológica do conhecimento que possa ser praticada sem reservas e sirva, assim, de medida preventiva contra a atrofia positivista da teoria do conhecimento" (idem, p. 59. Grifos do autor). A segunda limitação deriva de seu entendimento de história da espécie (humana concreta), porque "entende a reflexão seguindo o modelo da produção" (idem, p. 61. Grifos do autor). Marx limita a auto-constituição da espécie humana única e exclusivamente ao trabalho (idem, p. 59). Em suma, "reduz a reflexão ao trabalho", ou seja, reduz "o curso da reflexão ao nível do agir instrumental" (idem, p. 60). Ora, isto teria impedido a Marx de entender seu modo de proceder sob o ponto de vista de uma crítica radical de conhecimento (III HB.: 59/60).

\* \* \*

(6) Geiss fala de ideologia no "sentido crítico" ou de "ideologia crítica" da Escola de Frankfurt, expressão que não nos parece muito feliz, porque os pensadores frankfurtianos não visavam criar uma ideologia alternativa, mas sim superar as ideologias, inclusivamente o positivismo marxista pela "teoria crítica". E, como diz Ricoeur, "o quadro conceitual de Habermas é meta-crítico" (RICOEUR, 1991: 371; cf. III HB.: 43/60).

Habermas leva-nos ao ponto inicial da relação Homem e Natureza. Aceita com Marx que a "natureza antecede o espírito" (contra Hegel, na *Enciclopédia*, 381), "mas no sentido de um processo natural que produz, de igual modo, o ser natural homem e sua natureza circundante" (III HB.: 44). A natureza compreende 1) o homem como "ser natural atuante" e 2) "sua natureza circundante". Os dois componentes é que são mediatizados pelo trabalho entendido como atividade humana concreta sob determinadas condições. Na perspectiva antropológica, a "Natureza se decompõe (...) em natureza subjetiva do homem e em natureza objetiva de seu meio ambiente" (idem, p. 46. Grifos do autor). Assim sendo, "o sujeito da constituição-de-mundo não é uma consciência transcendental em si (Kant e Hegel), mas a espécie humana concreta, que reproduz sua vida sob condições naturais" (idem, p. 45).

O pensador frankfurtiano recorda-nos a conceituação de trabalho em Marx, contida no volume I de "*O Capital*", na qual o autor considera o trabalho como "uma condição existencial independente de quaisquer formas de sociedade, eterna necessidade do homem em vista da intermediação do metabolismo ("assimilação e desassimilação"<sup>7</sup>) entre homem e natureza e, portanto, da vida humana" (Apud HABERMAS, 1987c: 45/6 e 81). Marx diz que

"O trabalho é, primeiramente, um processo entre homem e natureza, um processo no qual o homem mediatiza, regula e controla, através de sua própria ação, assimilação e desassimilação da natureza. Ele próprio se contrapõe ao tecido natural na condição de um poder natural. As forças naturais pertencentes a seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento com o fim de apropriar-se do material da natureza em uma forma útil à sua própria vida" (MARX, 1988, p. 142; lb. Apud III HB.: 46.)

O pensador frankfurtiano observa que o "trabalho social só é fundamental como categoria de mediação da natureza objetiva e a natureza subjetiva", enquanto "mecanismo do desenvolvimento histórico da espécie humana" (III HB.: 47. Grifos do autor), e por conseguinte, o trabalho não é apenas uma categoria antropológica, mas também epistemológica (III

(7) Na tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe: MARX, K. "*O Capital: Crítica da Economia Política*". Vol. I, Livro Primeiro: "Processo de Produção do Capital". Tomo I. In: *Os Economistas*. São Paulo, Nova Cultural, 1988, p. 142.

resse rege (...) um certo tipo de domínio da experiência e fornece a este domínio as categorias principais" (Ibidem). O interesse funciona assim como "guia do conhecimento" (IHB: 140).

Habermas defende que a cada tipo de ciência corresponde um tipo de interesse e controla um tipo determinado de conhecimento (IHB: 137/40). Distingue três tipos de ciência: as "ciências empírico-analíticas", as "ciências histórico-hermenêuticas" e as "ciências sociais". Os dois primeiros tipos são dominados, respectivamente, por "interesse técnico-instrumental", controlando por sua vez o "conhecimento empírico" e por "interesse prático de conhecimento", controlado pelo "saber hermenêutico". A cientificidade é confirmada pelo método de observação (IHB: 138), acentuando a descrição teórica do universo na sua ordem conforme as leis naturais (IHB: 131), e, no caso das ciências histórico-hermenêuticas, ela consiste na interpretação dos textos e na "compreensão de sentido", ou melhor, na determinação do "sentido possível" que abre acesso aos fatos (IHB: 138). Assim, a veracidade ou objetividade científica é dada pelo "possível consenso dos agentes no âmbito de uma autocompreensão transmitida" (IHB: 139). No primeiro tipo, a ideologia moderna reduz todos os outros interesses ao interesse técnico-instrumental (Ibidem), fazendo do saber empírico-analítico "um saber prognóstico possível" (IHB: 137); no segundo tipo, a sua dimensão ideológica se manifesta numa "especie particular da avaliação", dependendo da natureza do interesse.

(8) Não entramos aqui na controvérsia entre Ricoeur e Habermas sobre a relação entre hermenêutica e crítica. Ricoeur discorda de Habermas que não considera a hermenêutica como crítica, porque ela "se ocupa apenas de casos locais, de equívocos, e não da distorção da compreensão", e o seu modelo é a biografia e a filologia (cf. IHB: 400; IHB: 135/37 e 146/47). Ricoeur acha que "não existe oposição entre as duas, como não pode conceber uma hermenêutica sem um estudo crítico; 2) "as ciências críticas são elas próprias hermenêuticas", na medida em que "além de tenderem a alargar a comunicação", pressupõem "que as distorções de que falamos não são acontecimentos naturais, mas processos de desnaturalização" e que "as distorções pertencem à esfera da ação comunicativa". O argumento forte de Ricoeur é o de que "a hermenêutica sem um projeto de libertação é cega" e "um projeto de emancipação sem experiência histórica é cego" (IHB: 400/01).

Quanto às ciências sociais, estas se subdividem em "ciências de ação sistemáticas" como a economia, a sociologia e a política, e as "ciências sociais críticas" como a psicanálise e a crítica das ideologias ou a teoria social (III HB.: 355). Aquelas objetivam a produção de um "saber nomológico" (I HB.: 139. Grifos do autor). "O conhecimento nomológico significa que os casos individuais são postos sob leis reguladoras mais gerais; a explicação toma a forma (...) de uma lei de cobertura" (II RC.: 399). É tarefa das ciências sociais críticas "examinar quando os enunciados teóricos apreendem legalidades invariantes da ação social em geral e quando apreendem relações de dependência, ideologicamente fixas mas, em princípio, susceptíveis de mudança" (IHB.: 139). Assim para Habermas, a psicanálise e a crítica das ideologias visam, pela "informação sobre nexos causais", desencadear "na consciência de quem está implicado um processo de reflexão"; e deste modo, modificar o estágio da consciência irrefletida, que pertence às condições iniciais de tais leis e libertar "o sujeito da dependência de poderes hipostasiados". O seu interesse é a emancipação que se realiza por um processo de auto-reflexão (IHB.: 140). A reflexão está já contida na crítica e abarca duas dimensões: a de "reconstrução" e de "autocrítica" (III HB.: 352). Essa reflexão "abrange, por um lado, a reflexão por excelência sobre as condições da possibilidade de competência do sujeito que conhece, fala e age e, por outro lado, a reflexão acerca das demarcações de origem inconsciente, as quais um sujeito determinado (ou um grupo determinado de sujeito ou um sujeito determinado da espécie) se submete, respectivamente, ao seu processo de formação" (III HB.: 353). No primeiro caso Habermas recusa a fundamentação transcendental do conhecimento kantiano, "própria do saber teórico possível (e a ação moral)" e, no segundo caso, a reflexão assume ao mesmo tempo a forma de reconstrução racional das regras de produção (conceitual) e a forma de esquema cognitivo (idem, p.357. Grifos do autor).

Por fim, a crítica das ideologias assume a tarefa principal de distinguir o que é realmente humano e o que está já reificado com aparência de um fato (Apud II RC.: 399) e explicar os nexos causais, já que a ideologia se opõe à realidade e se manifesta na utilização das ciências e da técnica.

\* \* \*

## CAPITULO 3:

## CULTURA E EDUCAÇÃO CRIATIVA

Este capítulo apresenta o conceito de *cultura* que permita responder, entre outras questões, às seguintes: *Quem faz e como se produz a cultura? A cultura é ideologia? Qual o seu impacto no processo do desenvolvimento? Como interfere na Educação do Homem?*

Geralmente, quando se quer analisar e caracterizar a realidade social e a cultura das sociedades africanas, vai-se buscar seus usos, costumes, sistema de parentesco, sinais de magia e de bruxaria, objetos materiais de escultura e pintura (rupestre), processos e mecanismos de distribuição e redistribuição de bens para, por vezes, forçar o sentido de classe, etc. Cultura será apenas isso? A história registra desaparecimento de algumas instituições culturais, como desapareceu, há mais de um século, o rito de iniciação entre os Ronga em Moçambique (cf. JUNOD, 1975a: 77). A Conferência Extraordinária de Mulheres Moçambicanas, realizada em 1985, em Maputo, constata uma tendência para a sua diminuição em outros grupos étnicos das Províncias do Sul do País (OMM, 1985: 16).

Então a cultura não se esgota em objetos materiais e instituições. Ela deve ser algo mais profundo.

### 3.1. Conceito de Cultura

Habermas remete-nos ao *trabalho*, sobre o qual se constrói, se organiza e se especifica a totalidade social que integra a cultura.

Assim como o trabalho, a totalidade social compreende *parte físico-econômica* e *parte antropológica*. Estas duas partes são complementares, quando se considera o trabalho transformador da Natureza como sendo cultura, um agir cultural. A parte físico-econômica é o trabalho enquanto uti-

lização da força de trabalho humana (MARX, 1988: 142). Esta é uma definição física, assente na exploração da força física do homem-trabalhador e sob a qual incide exclusivamente o capitalista para a produção de valores de uso, de bens de consumo, das "coisas que sirvam para satisfazer a necessidades de alguma espécie" (ibidem), ou gerar riqueza material. A dimensão física pertence ao nível de necessidade. A denúncia de Marx dirige-se a este carácter explorador e alienador do trabalho organizado pelo "capitalista".

É sobre esta dimensão que o capitalismo e o socialismo de acumulação se organizam, com a única diferença do destinatário da riqueza acumulada, que fica nas mãos do capitalista, no primeiro caso, e nas do Estado, no segundo.

As duas dimensões de trabalho não são excludentes, mas nenhuma delas, sozinha, esgota o trabalho no seu significado dialético. Os dois sentidos são vitais ao homem. Este realiza-se plenamente na articulação e complementaridade da produção e criação de trabalho. É necessária a produção para a satisfação das necessidades vitais do homem, mas só a criação revela a ação de transformação da Natureza pelo homem e da humanização do próprio homem, que é ao mesmo tempo cultura e Natureza (BASTIDE, 1979: 144).

Habermas acha que Marx, ao incidir demasiado na reflexão sobre a dimensão físico-económica, reduz o ato criador do Homem ao trabalho (III HB.: 59. Grifos do autor), no sentido físico-económico. Este reducionismo trouxe riscos. Historicamente, favoreceu nos anos 1948-53 o surgimento da doutrina estalinista como "deformação/ mascaramento do marxismo", que acabou se transformando em ideologia conservadora do poder de uma camada burocrática (LOWY, 1988: 160). Favoreceu um materialismo mecanicista que transforma em relações mecânicas as relações dos indivíduos entre si e entre o homem e a Natureza e, por outro, o materialismo governamental, que faz do Estado, único organizador do trabalho útil e ponto de referência "obrigatório" da organização da sociedade. Se avalia o desenvolvimento racional.



apenas pela "explicitação das forças produtivas", ou seja, pela técnica (III HB.: 129/30).

O trabalho é algo mais. Ele tem uma dimensão humana. "O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza", no qual "o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza" (MARX, 1988: 142). Nesse processo, põe-se em ação, em movimento, *o homem todo*, isto é, não apenas a sua força física (que o capitalista explora), mas todas "as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida" (idem). Este trabalho é *humano*, porque, "ao atuar (...) sobre a Natureza externa a ele", o homem não só a modifica, mas também se modifica a si mesmo, modificando a sua própria natureza, gerando uma nova relação com a Natureza e com outros homens. Finalmente, ele é humano, porque, por esse movimento de ação sobre a Natureza, que resulta em novas forças de trabalho, ele se desfaz de "sua primeira forma instintiva" e assume uma *nova forma* que "pertence exclusivamente ao homem" (idem).

Por isso, no entender de Habermas, -- que não foge muito de Marx, -- só o trabalho é "ação racional", porque somente ele, mesmo englobando a "ação instrumental", implica em "escolha racional"; enquanto a produção implica somente em "ação instrumental". Ação instrumental é orientada "por regras técnicas que se apoiam no saber empírico" e incide sobre os meios; o "comportamento da escolha racional" é orientado "por estratégias que se baseiam num saber analítico" e incide sobre "fins definidos sob condições dadas" (I HB.: 57. Grifos do autor).

Na mesma reflexão de Habermas, a racionalidade de um processo político não consiste na utilização em si da técnica (da razão técnica" weberiana), ou da política (da teoria da "política na linha de comando" da Frelimo), mas na capacidade de ativação da discussão racional entre a práxis e a ciência, ou seja, na capacidade de saber ativar a comunicação permanente entre os três níveis da realização: ciência, técnica e política (I HB.: 118/19 e JAPIASSU, 1988:



150/58). Isto porque a realidade não é exclusivamente política, nem exclusivamente técnica ou econômica, nem o é exclusivamente científica. Cada um destes níveis por si só torna-se ideológico, propenso a ocultar um interesse de dominação, ou melhor dizendo, fazendo prevalecer apenas um domínio da realidade.

Podemos agora entender a controvérsia entre Habermas e Max Weber quanto ao conceito de racionalização. Enquanto para Weber, o conceito de "racionalização" (WEBER, 1980: 17/18 e 196/97) se refere apenas à ação instrumental, favorável ao capitalismo liberal, Habermas, que retoma a crítica de Marcuse a Weber, restringe-a ao segundo caso de "escolha racional", que supõe um saber analítico (I HB.: 46/60). Marx usa o termo de "humanização", que coincide com o de racionalização de Habermas.

Ora, a relação do homem com a Natureza, com o outro homem e a sociedade, é uma relação de trabalho, que é uma relação mais abrangente que a relação de produção. Daí a relação do homem - sociedade - homem, como a que ocorre no processo educativo, é fundamentalmente uma relação de trabalho, porque, ao mesmo tempo que ela se dá e na medida em que se dá, ela é humanizada. É humanizado o trabalho. São humanizadas as relações de trabalho. Na medida em que a Natureza é transformada pela ação do homem, este torna-se transformador, é transformado. É assim que o professor que educa é, ao mesmo tempo, educado, na linha da terceira tese sobre Feuerbach. Nisto consistem a originalidade e a dialeticidade dessa relação operativa, que gera cultura.

Antropologicamente, cultura é trabalho, que se realiza com deleite em conjugação das forças materiais e espirituais. Pertence ao nível de liberdade do trabalho e não ao de necessidade. Esta dimensão antropológica, de realização prazerosa do homem encontram-na expressa, por exemplo, na carta de Albert Einstein ao seu amigo Heinrich Zangger, em 1918: "Quando não há nada de especial para ocupar meus pensamentos, gosto de reconstruir teoremas de física e matemática que já são do meu conhecimento. Não há qualquer propósito nisso, senão o da mera gratificação pelo prazer de me ocupar pensando" (Apud MACDONALD, 1993: 22). Nesta linha de

pensamento, cultura é trabalho útil que se faz voluntariamente com prazer e na liberdade de pensamento. Segundo Henri Lefebvre, a cultura é um ato criador de máxima liberdade possível. Quer dizer, a cultura é inovação. O ato de criação e de inovação situam-se no nível da liberdade, enquanto o ato de (re)produção, no da necessidade<sup>9</sup>. É assim que a cultura se torna "ato genérico humano", que atinge toda a humanidade (MARX, [1989]:200. Grifos do autor). Aqui Habermas se afasta de Freud que considera a liberdade individual "não como produto da cultura" (em "O mal-estar na Civilização"). Freud reflete a concepção rousseauriana segundo a qual a liberdade está ligada ao direito natural e, como tal, anterior à cultura (Apud HELL, 1989: 121).

A cultura situa-se na dimensão comunicativa. É na interação Sociedade - Natureza e de atores sociais entre si, ou na relação "Ego - Alter" (IV HB.: 101), que se faz a cultura, sem condicionamento de um por outro. Por isso, a cultura é contra-ideológica, ou seja, a mais perene crítica da ideologia em todos os tempos.

Fica claro na reflexão marxiana, que cultura é trabalho na sua dimensão e riqueza antropológicas, de realização plena do homem, um trabalho realizado com prazer. Por conseguinte, coarctar a cultura é coarctar a liberdade. Educar o homem pelo trabalho não se reduz à produção do homem produtor (econômico), mas significa educá-lo a realizar trabalho humano (MARX, [1989]: 197), que satisfaça não somente a necessidades, acumulando riqueza, mas a realizá-lo livremente de modo a contribuir para a humanização de si mesmo e da sociedade.

Em suma a totalidade social torna-se essencialmente humana, quando engloba essa dimensão antropológica ou cultural do trabalho sobre si mesma. E, neste sentido, o trabalho (humano) é tão somente o trabalho humano é pedagógico, na medida em que ele faculta ao homem e à sociedade humanizarem-se.

(9) LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia - contribución a la teoría de las representaciones*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983, p. 213/20 e 243/44.

A categoria analítica de classe diz mais respeito à dimensão físico-econômica de trabalho e não propriamente à dimensão antropológica. Apesar de Marx articular as duas dimensões (MARX, 1988: 142/56), há a (tendência do "marxismo preguiçoso" (SARTRE, 1978: 135) de reduzir a análise dialética à dimensão econômica. Este reducionismo vicia a análise dialética. Corre-se em outro risco de ficar na análise ideológica, quando se restringe a análise da educação ao nível de classe, isto é, à dimensão físico-econômica de trabalho. Este tipo de análise (viciada) se baseia na visão economicista da história. A análise da educação, na sua relação com a cultura, ultrapassa, por vezes, o nível de classe.

\*\*\*

3.2. Educação criativa

*Handwritten note:*  
 → ... (cultura)

Das duas dimensões de trabalho decorrem igualmente dois tipos de educação: educação criativa e educação (re)produtiva.

Para facilitar a compreensão da implicação das duas dimensões do trabalho na educação, resumo em esquema o que foi dito:

T R A B A L H O

Dimensão:	Físico-econômica	Antropológica
Ato:	Produção e reprodução	Criação (Cultura)
Nível:	Necessidade	Liberdade
Educação:		
- tipo:	(Re)Produtiva	Criativa
- resultado:	Sujeito (re)produtor	Sujeito criativo

A primeira dimensão resume o processo de trabalho, definido por Marx em *O Capital*, como "atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais" (MARX, 1988: 146).

A educação, na linha de necessidades, é uma educação (re)produtiva: que (re)produz o produto (LEFEBVRE), num movimento de repetição, mesmo quando a sua perfeição se aproxima da obra original. As imitações da *Ceia do Senhor* de Leonardo da Vinci ou os vários monumentos aos Heróis Moçambicanos edificadas pelo país (Moçambique) são produtos e não obras. Situam na linha de cultura patrimonial.

A educação criativa leva à criação da "obra" (LEFEBVRE), incide sobre o "conhecimento dialético" (KS.: 41) e na reflexão do Homem sobre si mesmo e sobre a sociedade. É inovadora, porque é essencialmente antropológica, que pressupõe clima de máxima liberdade e leva a ela. É uma educação humanizante (MARX, [1989]: 191/99 e HELLER, 1988: 35), preocupada com a humanização do homem e da sociedade. Segundo Habermas, é uma educação emancipatória (I HB.: 137) e auto-reflexiva (I HB.: 140). De acordo com este pensador, só este tipo de educação leva à democracia (I HB.: 113). A liberdade é condição necessária para desenvolvimento da cultura e educação criativa.

Enquanto a Educação, baseada na dimensão físico-econômica somente produz o sujeito (re)produtor, sujeito criador pressupõe uma educação criativa. Esta desenvolve-se na totalidade cultural que compreende três campos distintos: o universo cultural, o campo de historicidade e o "mundo da vida", que se articulam dialeticamente.

### 3.3. Os três campos da totalidade sócio-cultural

#### a) Universo cultural

O universo cultural é, a um nível, um espaço amplo que se caracteriza por "um conjunto de traços culturais comuns a muitas sociedades, com semelhanças de experiências existenciais e inúmeros intercâmbios no seu interior, num duplo movimento de adaptação e difusão" (MUNANGA, 1984: 70). Entre outros, no universo cultural bantu, destacam-se a pertença à mesma família linguística<sup>10</sup>; semelhanças de formações econômico-sociais, nas quais, por exemplo, "apesar da posse nominal do rei (de um chefe) relativamente a todas as riquezas do seu país", as terras serem essencialmente da pertença familiar (CHRÉTIEN, 1978: 48); serem na sua maioria ainda civilizações predominantemente de oralidade, nas quais a tradição é ao mesmo tempo história, "saber acumulado" e cultura. O universo cultural influencia mais a natureza subjetiva do homem (III HB.: 46). A teoria da Negritude, de "autenticidade africana", do socialismo africano também partiram dele. Kwame Nkrumah baseou-se no universo cultural bantu para fundamentar o projeto panafricanista de uma Africa Unida. Eduardo Mondlane recorreu a ele para mobilizar os militantes das várias etnias moçambicanas para a luta comum de libertação do país, quando disse que "apesar de certas variações de conduta entre os grupos (étnicos em Moçambique), há semelhanças de usos e costumes", por todos pertencerem à mesma família linguística bantu"; por isso, havia uma base cultural para a consolidação da unidade nacional e que esta era "essencialmente" uma questão cultural (I MD.: 75).

(10) Segundo investigações do linguista alemão Bleck (1862), cerca de 300 línguas africanas sub-saarianas utilizavam o mesmo vocabulário "Bantu" para designar "os homens" (no singular, "bantu"). Mas nada indica sobre a existência de uma raça e uma língua bantu. Pode-se falar sim de línguas bantu, que pertenciam, por sua vez, à "grande família zindj", apresentando "um aspecto de grande homogeneidade", segundo estudos de W. H. Bleck, C. Meinhof e M. Guthrie (Apud OLBEROGGE, 1982: 302 e GREENBERG, 1982: 319).

Em outro nível, universo cultural é tradição, na medida em que a prática comunicativa dos atores sociais entre si e integrados no seu ambiente, inova e reproduz um saber cultural, mantém vivo esse mesmo saber cultural, como "saber acumulado", através da comunicação de geração para geração, com valor pedagógico-educativo. Assim, a tradição não é algo estático, no sentido tempelsiano de conjunto de "soluções práticas ancestrais", padronizadas que regulam o comportamento de sociedades tradicionais e se transmitem de geração para geração, por via oral (TPS.: 13). A tradição cultural é sim dinâmica, porque ela é movimento interativo de sujeitos históricos e "um processo de formação para sujeitos capazes de ação e de fala, os quais se formam no interior dela e que, por seu turno, mantêm viva a cultura" (IV HB.: 100). Nesse processo de formação, ela assume a função de socialização e enculturação da pessoa, produzindo e mantendo a solidariedade social. Enquanto isto, a cultura forma também a sociedade, na medida em que aduz lealdade da pessoa para com a sociedade.

Se por um lado o universo cultural ajuda a aproximar os povos, por outro lado, ele não é suficiente para diferenciar um povo do outro e identificá-lo culturalmente. Há que recorrer ao conceito de campo de historicidade para distinguir um do outro povo, tomado no sentido de comunidade política (ROGNON, 1991: 29).

\*\*\*



A historicidade se define pela ação que a sociedade exerce de forma consciente sobre si mesma, num determinado meio ambiente. -- a Natureza objetiva circundante, de que fala Habermas, -- através do trabalho criativo, para o seu desenvolvimento. Esse mesmo trabalho criativo confere à sociedade capacidade de realizar a sua própria transformação (TOURAINE, 1973; 36) e de superar as contradições sociais. Assim, é no campo de historicidade que se constrói a identidade cultural do povo. Percebe-se que os sistemas ou regimes de dominação assaltem, tentem penetrar de imediato no campo de historicidade, e a partir dele procurar desagregá-lo, atingindo o universo cultural e bloquear o seu desenvolvimento endógeno.

\* \* \*

c) O "mundo da vida"

Mais, Habermas introduz o conceito de "mundo da vida", que o toma de Husserl, como espaço de realização concreta do homem e da cultura. Com ele, Husserl (em *A Crise das Ciências Europeias*, 1936) contrapunha ao objetivismo das ciências naturais e à tendência à tecnicização com o conceito de mundo da vida. Habermas parte dele para enfatizar a ação do sujeito como ação humana.

Compõem o mundo da vida "os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade" (IV HB.: 96). Os modelos culturais compreende a "tradição e a continuidade do saber cultural". Este "está encarnado em formas simbólicas -- em objetos de uso e tecnologia, em palavras e teorias, em livros e documentos, bem como em ações" (IV HB.: 98), de tal modo que, em sociedades de oralidade, encontramos o saber cultural mais encarnado em palavra, em arte e ações. Uma vez construído o saber cultural e constituídas as tradições culturais, estas já não dependem mais das identidades de sociedades, nem mesmo de pessoas, mas ultrapassam as fronteiras de coletividades ou comunidades de linguagem. Habermas exemplifica com as religiões mundiais. Podemos di-

b) Campo de historicidade

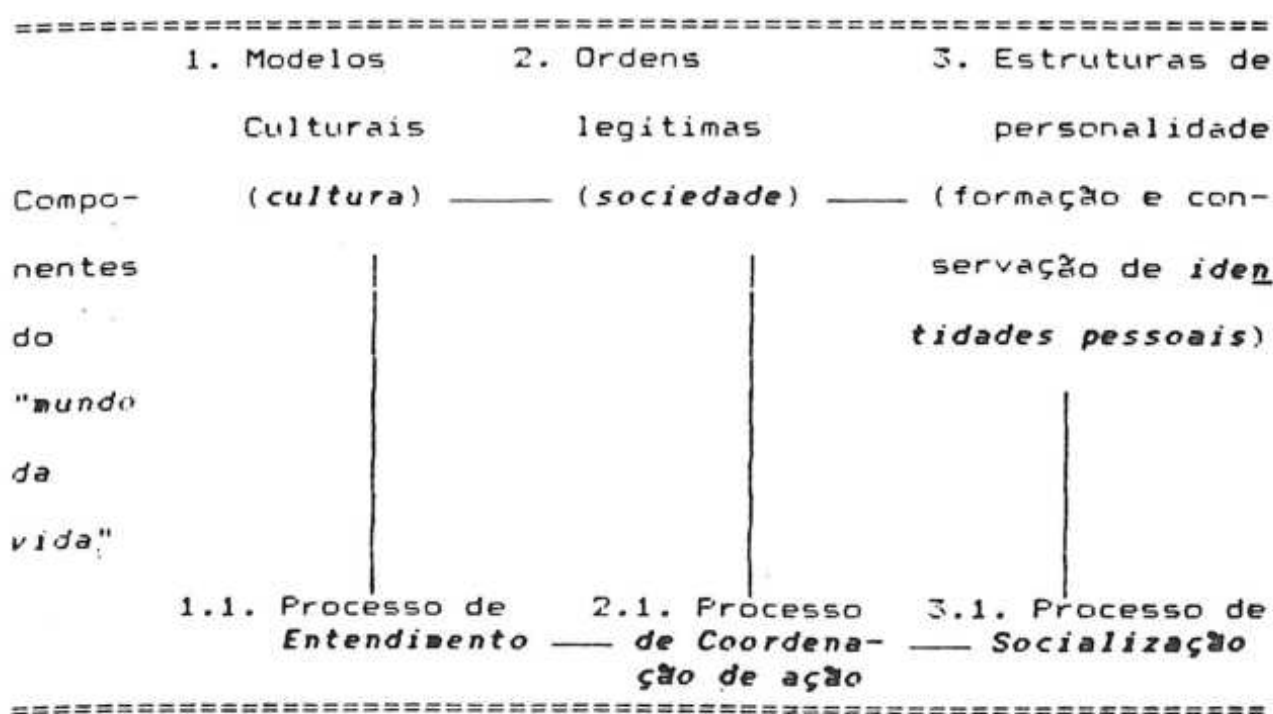
O campo de historicidade é o espaço onde várias comunidades (raciais, étnicas, linguísticas, religiosas, econômicas e políticas) buscam, como um todo estruturado, se organizar em Nação-Estado e realizam ou procuram realizar ações para o seu desenvolvimento. Esse todo estruturado é a Sociedade organizada hierarquicamente em classe dirigente e classe dirigida, em instituições e organizações políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas, todas controlando o campo de historicidade. O Povo estruturado faz o campo de historicidade pelo trabalho que cria cultura e unifica o mesmo Povo, em nação. A partir do momento em que essas comunidades, como uma sociedade estruturada, conseguem fazer coincidir os limites da nação de cultura com as fronteiras políticas, então surge a Nação-Estado ou "Estado Nacional". Agora é fácil entender que conflitos e crises sociais surgem quando uma das classes se apropria do controle do campo de historicidade ou de sua direção cultural e se torna dominante. Estou sustentando a tese de que o Estado não é um conceito meramente jurídico, a ser considerado apenas em termos de "super-estrutura, a organização da classe economicamente dominante" (WEBER, 1986: 73), mas é uma realidade ligada ao Povo (BRUGGER, 1987: 327/28) e, portanto, com sentido cultural. Assim, na sua relação com a cultura, o campo de historicidade é espaço de realização de um Povo como Nação. Em suma, não há nação sem cultura, nem Estado sem Povo. Predomina aqui a natureza objetiva circundante (III HB.: 46), que o Povo transforma, humanizando-a.

(11) H.-V. Vallois, em "les races humaines" (PUF, 1971, p. 6), define raça como "um agrupamento natural de homens que apresentam um conjunto de caracteres físicos hereditários comuns" (Apud ROGNON, 1991: 29).

Para Geisel, "a raça (...) é mais determinada pelas propriedades somáticas baseadas na descendência e pode abarcar muitos povos (total ou parcialmente), ao passo que entre os elementos constitutivos da unidade de um povo só pode haver um condicionado pelo sangue" (In: BRUGGER, 1987: 327).



O pensamento de Habermas sobre o mundo da vida e a articulação de seus componentes pode ser diagramado da seguinte maneira:



O conjunto desses componentes forma a "totalidade do mundo da vida" (IV HB.: 97). Os componentes se comunicam entre si, embora cada um esteja incorporado em substrato diferente (p. 98). A sua intercomunicação é assegurada "em alto grau" por três sistemas de ação, através do código comum da "linguagem cotidiana". Esses sistemas de ação são a escola, o direito e a família. A escola se especializa na reprodução cultural; o direito na integração social e a família na socialização (p. 99). Do entrecruzamento dos componentes do mundo da vida, resulta a ordem social e se estabelece uma nova relação entre indivíduo e sociedade. A ordem social é, assim, ao mesmo tempo jurídica, social e antropológica.

Em relação ao campo de historicidade, o mundo da vida é o campo de historicidade "compartilhado intersubjetivamente pelos participantes", numa coordenação permanente entre o falar e o agir.

zer também de certas invenções tecnológicas, obras culturais que se tornam patrimônio da humanidade.

O processo de entendimento leva à construção de modelos culturais, ou à cultura. As ordens legítimas, normas ou "vivências" provêm do processo de coordenação de ações pelos vários atores da sociedade (IV HB.: 96) e elas "configuram sempre ordens de relações interpessoais" (idem, p. 100/01). A palavra norma é tomada no sentido amplo, significando princípio regulador. A ruptura das normas legítimas por um dos atores sem entendimento com outros atores cria uma situação de crise. Crise é, na concepção dos marxistas, "o colapso dos princípios básicos de funcionamento da sociedade" (BOTTMORE, 1988: 83). Na perspectiva do funcionalismo dialético, Hélio Jaguaribe define-a como sendo "uma situação de conflito, de descontinuidade, de contradição, entre o princípio regulador e o processo que este princípio regulador era suposto condicionar" (JAGUARIBE, 1986: 196). Não está em causa se a crise é desagregadora ou benéfica enquanto conduz ou não à transformação da sociedade ou à formação social. Interessa saber que, quando um dos atores invalida unilateralmente os princípios reguladores de grande alcance, ou seja, macro-reguladores, gera-se então um conflito social.

As ordens legítimas, "através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade", compõem a sociedade (IV HB.: 96) e elas encarnam-se nas "ordens institucionais, nas normas do direito ou nas entrançadas de práticas e costumes regulados normativamente" (p. 98). Dai a importância da consideração do cotidiano, como espaço e tempo, no qual se definem as estruturas da personalidade. Compõem as estruturas da personalidade "todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e de agir, bem como de garantir sua identidade própria" (p. 96) e "estão encarnados literalmente no substrato dos organismos humanos" (p. 98). Elas fazem parte do processo de socialização, na medida em que "servem à formação e à conservação de identidades pessoais" (p. 96).

Três campos de vida } universo cultural campo, campo de  
 do campo a educação } inter-relacionado e mundo da vida  
 campo da historicidade  
 e mundo  
 em um programa  
 designado-se a

ESPACO DA MOCAMBIKANIDADE



Figura 2

O conceito do mundo da vida assim entendido postula um modo de pensar a relação indivíduo-sociedade, diferente do que estamos geralmente habituados. Ele supera o próprio conceito de comunidade, na medida em que este ainda pode ser elivado de cunho rácico, étnico, etc. Primeiro, o indivíduo e a sociedade não "se referem um ao outro de modo externo, como se fossem observadores". Em segundo lugar, a sociedade não deve ser pensada, -- pois não é assim que ela se comporta, -- "como um todo constituído de partes, seja no nível do Estado dos cidadãos, seja no nível da associação dos produtores livres" (IV HB.: 99) e, muito menos, reduzida a sistema de relações de produção, em sentido econômico. Na vida cotidiana, os indivíduos, "sujeitos de ação e de fala", estão em permanente comunicação entre si por uma rede de ordens e instituições, das tradições da sociedade e da cultura (p. 99/100). Desta maneira eles estão renovando e se estabiliza "a sociedade como a totalidade das relações interpessoais legitimamente ordenadas"; assim, "o indivíduo e a sociedade constituem-se reciprocamente" (p. 101), na medida em que cada um, ao realizar-se pelo trabalho humano, cria o outro (MARX, 1987: 11); e 3) dessas relações interpessoais pelo trabalho e da leitura crítica ou da "interpretação" da realidade, resulta a cultura. A cultura, enquanto processo, é "reprodução e inovação de saber cultural" (IV HB.: 101) e, enquanto patrimônio, se constitui em "tradição cultural" ou "saber acumulado", isto é, em "armazém de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo" (p. 96). Geralmente, é a esse aspecto patrimonial da cultura, ao qual mais comumente as pessoas se referem quando dizem "segundo a nossa cultura...", "isto é assim na nossa cultura...", construindo o senso comum cultural. Pela sua interligação, de processo, considero os dois aspectos de processo e patrimônio, embora tenha de enfatizar o primeiro aspecto.

Habermas não se opõe a Marx quanto à sociedade. Os dois diferem apenas em pontos de vista. Enquanto o sujeito para Marx é a sociedade (MARX, 1987: 17) e trata dela sob o aspecto de sistema (idem, p. 13 e 1988: 142 e 146), Habermas enfatiza mais a dimensão antropológica do sujeito e está

preocupado com o indivíduo e a sociedade, como sujeitos igualmente participantes. Porém, Habermas ressalva que, por aquela expressão, Marx não trata o indivíduo e a sociedade como observadores um do outro, implicando em emissão de ordens para outro, apenas estabelece, na formação de sistema, uma "diferenciação entre perspectiva interior (da sociedade) e uma perspectiva exterior (da Natureza ou ambiente), cabendo ao sistema a manutenção da diferença-sistema-ambiente" (IV HB.: 103). E ambos concordam que o processo de constituição da sociedade, na sua relação com a Natureza, consigo mesma e com os indivíduos, é ao mesmo tempo conflitivo e cooperativo.

Este vínculo ao indivíduo e à sociedade determinadas faz com que um plano e um programa de atividade não sirvam indistintamente a todas as sociedades, porque eles supõem especificidades de cada mundo da vida.

Em síntese, o mundo da vida é geneticamente heterogêneo na composição social de seus membros, provenientes de várias comunidades, instituições, raças, etnias e credos e, ao mesmo tempo, homogêneo, porque, vivendo no mesmo meio circundante, no qual realizam o seu trabalho, acabam desenvolvendo modelos culturais e normas sociais, que os aceitam como legítimas e válidas, desenvolvem estruturas de personalidade próprias. O mundo da vida torna-se a vivência cotidiana da síntese do universo cultural (dimensão subjetiva do homem) com a natureza objetiva, meio ambiente ou campo de historicidade (dimensão objetiva do homem). Na heterogeneidade está a riqueza do mundo da vida e, na homegeneidade, a sua especificidade. Nela se estabelece dialeticamente uma relação de convivência e ao mesmo tempo de conflito entre o heterogêneo e o homogêneo. Assim, o mundo da vida não é fechado, é aberto a outras culturas e é espaço onde se sente em primeira mão as contradições, os conflitos e crises sociais.

Aquela relação de convivência e conflitiva é pedagógica, na medida em que permite ao homem desenvolver maior capacidade de comunicação com membros do mesmo campo de his-



toricidade e com povos de campos de historicidade diferentes.

Os três campos da totalidade sócio-cultural: universo cultural, campo de historicidade e mundo da vida articulam-se entre si. A racionalidade reside precisamente nessa articulação dialética. Ao conjunto dos três campos é que eu designo por espaço de dialeticidade cultural, como recurso metodológico de construção e de análise de qualquer projeto político-social em sociedades culturalmente diferenciadas e tentam organizar-se em Nação-Estado e ao mesmo tempo, é espaço de construção de identidade cultural. Toma uma designação específica para cada Nação-Estado. Designar-se-á espaço da moçambicanidade, para o processo de construção da identidade nacional moçambicana.

Assim, a Educação racional se situa nesse espaço, se articulando necessariamente com os três campos do real, como se ilustra no diagrama da Figura 2.

Os vetores indicam o movimento dinâmico dos campos entre si, que a Educação se faz, como processo, integrada nesse movimento e na medida dessa integração no todo dialético, ela adquire uma identidade cultural; que a moçambicanidade decorre nesse espaço, em cujo centro está a Educação, donde a relação dialética entre a moçambicanidade e Educação, pois elas interagem mutuamente. É no centro da Educação encontra-se a pessoa do professor.

De acordo com estudos de Vansina que aborda "A tradição oral e sua metodologia" (VANSINA, 1980: 156/79) e de Kagame, a categoria de espaço compreende, na mentalidade bantu, simultaneamente, "lugar" e "tempo", o meio-ambiente, nos quais cada povo impõe "um sistema de direções à sua geografia". No estudo comparativo das línguas bantu, Kagame nota que, por exemplo, as categorias correspondentes exprimem simultaneamente "espaço e tempo", os quais, apesar de serem "entidades diferentes, a sua natureza íntima é de ser localizadores" (KG.: 286/87; tb. EL.: 43).

Esse espaço é caracterizado por uma relação dialética que se estabelece entre os três campos do real, como espaço de criação e realização do Homem, nas suas múltiplas dimensões. A dialeticidade se revela sobretudo na capacidade que a sociedade tem de produzir e utilizar racionalmente novas tecnologias, dimensão essa que corresponde à relação Homem/Natureza, e na capacidade de aprendizagem que pressupõe e implica comunicação e diálogo nas relações sociais de trabalho.

A cultura resulta dessa mesma relação. A natureza operativa dessa relação se reflete no desenvolvimento das forças produtivas e no da mente (da "cabeça"<sup>12</sup>) humana, o que permite ao Homem fazer sua leitura crítica. Por isso, cultura significa também leitura crítica dessa relação, ou seja, das relações sociais, que, geralmente, o artista traduz em mensagem de uma forma artística. O adjetivo "cultural" refere-se quer diretamente à dialeticidade, quer ao espaço. Enquanto a dialeticidade independe da vontade do Homem, o mesmo não acontece com o cultural, que supõe a capacidade humana de operar.

\* \* \*

---

(12) MARY, 1988: 142.

II PARTE:

A EDUCAÇÃO COLONIAL E A EDUCAÇÃO NAS "ZONAS LIBERTADAS"



## CAPITULO 1:

## A EDUCAÇÃO COLONIAL FRENTE A CULTURA DO COLONIZADO

Enquanto se escreve a história da educação moçambicana, sou do parecer que todos os trabalhos teóricos e científicos que queiram, de uma ou outra forma, contribuir para a organização de um sistema de educação racional em Moçambique, nesses anos ainda de luta pela sua real emancipação, devem remontar ao período colonial.

Embora nem todos os problemas atuais se expliquem pelo passado colonial, é todavia importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica, poder questionar com objetividade a direção do atual processo político e aquilatar os desafios que a este homem moçambicano, que ainda traz consigo algo do colonialismo, enfrenta no dia a dia na construção de sua historicidade. Não parece fácil conceber, estruturar e administrar um sistema de educação que queira ser negação e ruptura<sup>13</sup> em relação ao anterior e superá-lo.

Interessa saber: que tipo de homem o colonialismo visava formar? a quem ele servia e, finalmente avaliar os seus resultados finais.

O Capítulo 1 começa por apresentar preconceitos (Engels, Heller) ou mitos (Rognon), condensados na expressão "sociedade tradicional", construídos para rotular o homem colonizado e justificar aparentemente a "ação civilizadora", na qual se inseria a ação educativa do sistema. Esse aspecto fenomenal ou aparente dentro do seu mundo da pseudoconcreticidade é também fundamental para, por detrás dele, se descortinar a essência do colonialismo, adentrar no próprio sistema de educação e terminar com a posição colonial frente à cultura. Por isso, tento perceber, os reais interesses econômicos e políticos.

(13) SNE.: 12 e 109.

### 1.1. O mito de "Sociedade Tradicional"

Engels mostra ainda que nas relações cotidianas, a ideologia é preconceituosa (ENGELS.: 292). "O homem predisposto ao preconceito rotula o que tem diante de si e o enquadra numa estereotipia de grupo" (HELLER, 1989: 57).

A antropologia portuguesa vai usar designações diferentes para traduzir o mesmo preconceito, refinando-as no decorrer dos tempos, à medida que se intensificavam a pressão interna e internacional sobre o Governo Colonial.

Para mitigar a agressividade do sistema, o Governo Português soube utilizar-se da hierarquia católica, assinando com a Santa Sé uma Concordata e o Estatuto Missionário. Este, nos seus artigos 3º, 6º, 14º, 66º-69º e 81º, fala de "indígenas", "população indígena", "língua indígena", "pessoal indígena". O artigo 66º estabelece que o "ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos auxiliares". Permite o uso da "língua indígena" somente no ensino da religião (art. 69º). A Concordata tolerava, de "harmonia com os princípios da Igreja", "o uso da língua indígena no ensino da religião católica" (Art. 16º). A mesma Concordata discriminava "escolas para os indígenas e europeus" (Art. 15º) e destacava a "evangelização dos indígenas" (Art. 19º).

Jorge Dias, professor de antropologia cultural no Instituto Superior de Ciências Políticas Ultramarinas (I.S.C.P.U.) de Lisboa, refere-se às "minorias étnicas de Moçambique", às "sociedades exóticas"<sup>14</sup>, quando busca, nas pesquisas sobre os Maconde, conhecer "as características culturais tradicionais" (GALLO, 1988: 84; MOUTINHO, 1980: 73). Para António Rita-Ferreira, os diversos "Povos de Moçambique" (1975) são "comunidades de tipo tribal", de "cultura tradicional", no sentido morganiano. Quando admite a existência histórica de "impérios" de Gaza, Marave, Mwenemutapa ou de "nações", toma o império no sentido de "um aglo-

(14) MOUTINHO, 1980: 73.

merado de povos sem unidade cultural e linguística, compulsivamente reunidos ou que assimilou efetivamente dentro do seu sistema numerosos cativos de outras etnias, como a Nação Angune (Nguni)" (RITA-FERREIRA, 1975: 5/8).

Gallo registra vários trabalhos de dissertação apresentados naquele Instituto, nos anos 60 e 70, que visavam fornecer uma base antropológica às decisões da política colonial do regime português: A Rebelo Pinto usa a expressão de "autóctones", em "Assimilação dos Autóctones: Terapia do Ressentimento" (1961; Casimira dos Santos, em "O papel das Forças Armadas na ação colonizadora, trata das "massas negras" que carecem de reeducação e civilização; Fernando Rodrigues Leitão, em "Contribuição para o Estudo do Sistema Prisional no Ultramar", sugere uma "educação distinta para os indígenas" e "não-indígenas"; Fernando Pereira Marques de Castro fala de "nativos", no seu trabalho "Política de Fronteiras e de Combate à Subversão", apresentado em 1966. Em relatório, para defesa de tese, sob o título "As Autoridades Tradicionais e a Organização das Regedorias em Moçambique", o seu autor Rafael de Almeida Rosa Lobo fala de "indígena português e população indígena". E outras expressões como "povos de côr" (GALLO, 1988: 96/104).

Essa fundamentação antropológica estava presente nos discursos políticos. Por exemplo, na cerimônia de recepção ao Presidente Craveiro Lopes a Moçambique, em 1946, o Governador de então distrito de Manica e Sofala dizia:

"Estamos aqui depois de mais de quatro séculos e meio, estamos aqui engajados hoje mais do que nunca numa grande e exitosa tarefa. Domesticando a mata, construindo cidades e fazendo-as progredir, ensinando, educando e dirigindo a massa rude dos indígenas para uma vida melhor, disciplinando os seus instintos primitivos (...), moldando suas almas nas formas superiores de cristandade, administrando-lhes a justiça, com compreensão afetiva e desgastante, nas nobre e dignificante, como poucas há, é a nossa vocação histórica emergindo outra vez (...). Tudo seja para o bem comum e engrandecimento da Mãe-Pátria" (Apud DUFFY, 1962: 154<sup>19</sup>).

Mesmo não se tendo constituído em uma escola teórica propriamente dita, a antropologia portuguesa desenvolveu uma práxis coerente com os interesses político-econômicos do sistema. Essa práxis foi ativada nas nossas colônias pela

(19) Tradução livre de Miguel Buendia.

política de assimilação, que atribuía ao "nativo civilizado" o status de "cidadão português". Mais tarde, perante o insucesso dessa política assimilacionista e da multiracialidade dos povos, o regime passou a reconhecer as reivindicações dos "nativos" pela sua personalidade como indivíduos, mas não como sujeitos políticos. Quais eram concretamente esses interesses políticos e económicos?

§ § §

### *1.2. A direcção ideológica da antropologia portuguesa*

Foi a partir do século XIX, que esses interesses mais se manifestaram em nível das potências europeias.

A realização substancial do capital exigia, para isso, a ocupação efetiva de territórios, a abolição teórica da escravatura, a "proteção" da mão-de-obra e a organização da máquina administrativa. O "Acto Geral da Conferência Industrial de Bruxelas", de 2 de Julho de 1890, definia os princípios e mecanismos necessários "à produção dos lucros imperialistas no colonialismo da nova fase do capitalismo" (I AL.: 266).

Somente nos finais do século XIX, após a Conferência de Berlim (1884/85) e a "Conferência Antiesclavagista de Bruxelas" (1889), que o Governo colonial português se preocupou mais com a ocupação efetiva da colónia para realização do capital e em muitos casos por pressão dos interesses económicos de outras potências colonizadoras, sobretudo da Inglaterra, da Alemanha e França. António Ennes, Mouzinho de Albuquerque, Oliveira Martins e Azevedo Coutinho aperceberam-se das consequências últimas dessas pressões: o perigo da perda das colónias. Na realidade, as pressões derivavam do liberalismo económico exigido pela política de mercado livre que o capitalismo impunha. Protestos organizados por Sociedades Antiesclavagistas, na maioria inglesas e precedidos de um protesto oficial do Governo britânico ao Governo português a 13 de Agosto de 1887, todos "contra a expansão

da influência portuguesa na Africa Austral", além de inúmeras denúncias de prática de escravatura em toda colônia, obrigaram o Governo português em Moçambique à capitulação (idem: 252, 256 e 269). Por aqueles protestos, os ingleses estavam reivindicando o "enorme espaço reservado à "esfera de influência portuguesa (mapa-côr-de-rosa)". Confrontavam-se, na região, as potências capitalistas europeias. Já em 1885, o Natal Mercury, órgão da British South Africa Company, considerava uma "mera ficção" a presença dos Portugueses na Africa Austral e defendia abertamente "a ocupação alemã de Moçambique", porque "o simples fato de a bandeira portuguesa ter tremulado durante trezentos anos na costa oriental é a maior condenação do domínio português". Lord Salisbury (1887) retirava a Portugal a possibilidade de "reivindicar a soberania do território compreendido entre Moçambique e Angola, uma vez que efetivamente não ocupava o território, e não estava em condições de nele manter a ordem e de proteger a vida dos estrangeiros e a prosperidade" (idem, p 244 e 251).

Os governantes portugueses tinham plena consciência de que a sua presença na(s) colônia(s) era mais "nominal" que "efetiva", como deixa perceber o desabafo de Oliveira Martins, referindo-se à Companhia de Moçambique:

*"A Companhia de Moçambique fundou-se com o interesse patriótico de explorar essas riquezas mineiras de um modo eficaz e prático, a fim de as tornar produtivas para Portugal, ao vez de irem cair nas mãos de estrangeiros, como indubitavelmente cairão se não houver a reivindicá-las uma iniciativa rápida e audaz" (I AL.: 256).*

*Nas, "a invasão pacífica, mas absorvente, do elemento estrangeiro ameaça esse ponto litoral (Lourenço Marques) duma desnacionalização rápida e completa. Isto é assim na costa, e na restrita área de uma vila onde o domínio português é efetivo, o que será nos sertões, onde ele é apenas nominal!" (idem, p. 256).*

Em 1890, descrevia o estado lamentável das possessões portuguesas neste termos:

*"Estar de arca -- sem gatilho -- ao ombro, sobre os muros de uma fortaleza arruinada, com uma alfândega e um palácio onde vegetam meus empregados, mal pagos, e assistir de braços cruzados ao comércio que os estranhos fazem e nós não podemos fazer; a esperar todos os dias os ataques dos negros e a ouvir a todas as horas o escárnio e o desdém com que falam de nós todos os que viajam na Africa -- não vale, sinceramente, a pena" (idem, p. 267).*



A mesma mentalidade de exploração econômica levou Júlio de Vilhena, ministro do Ultramar (1889) a afirmar ao Parlamento que o fim da Inglaterra era cortar o sertão, de modo que Portugal nunca pudesse unir a costa oriental com a ocidental: "Quando tal acontecer, nós perderemos a província de Moçambique" (idem, p. 259).

Perante esta difícil situação de Portugal em relação às colônias e diferentemente de outros expedicionários portugueses, Oliveira Martins, Mouzinho de Albuquerque e António Ennes<sup>16</sup>, verdadeiros teóricos da política colonial portuguesa<sup>17</sup>, organizaram uma "ação (política) colonial" mais eficiente. Todos eles realizaram reflexões e elaboraram discursos, buscando sempre articular a acumulação do capital, ação militar, a ocupação efetiva das terras, a utilização compulsiva da força de trabalho "nativa" barata e a legislação adequada. Em seus escritos e discursos modernizantes e dúbios<sup>18</sup>, reconheciam ultrapassadas as

(16) *Oliveira Martins* esteve mais diretamente ligado à Companhia de Moçambique (criada em 1888), nos primeiros anos de suas atividades e em 1890, se correspondeu com A. A. Caldas Xavier sobre a mesma Companhia.

Após três anos na Índia (1886 - 1889), *Mouzinho de Albuquerque* é nomeado a 25 de Setembro de 1890 para Governador de Lourenço Marques, onde permanece até Janeiro de 1892.

*António Ennes* foi nomeado ministro da Marinha e do Ultramar, em Outubro de 1890. Em 1891, desloca-se a Moçambique na qualidade de Comissário Régio, "a convite do Ministro dos Negócios Estrangeiros, Conde de Valbron, para negociar, 'in loco', com os delegados britânicos o estabelecimento definitivo das fronteiras". Dai, estabelece-se em Moçambique até 1894. No ano anterior elaborara o seu mais famoso relatório *Moçambique*, no qual criticava que a abolição da escravatura tivesse levado a reconhecer, "aos negros, o direito de não trabalhar" (I AL.: 277).

(17) *Valdimir Donizette Zanparoni* desenvolve mais este aspecto no seu texto para tese de doutoramento "Do Escravo ao Chibalo: dominação, trabalho e resistência em Moçambique", São Paulo, 1990, p. 20. mimeo.

(18) São de *Joaquim de Mouzinho de Albuquerque* as "Providências publicadas pelo pelo Comissário Régio na Província de Moçambique, de 1 de Dezembro de 1896 a 18 de Novembro de 1897" (Lisboa, Imprensa Nacional, 1898); de *António José Ennes*: *Moçambique*: 1) Relatórios apresentados ao Governo, publicado em 3ª edição pela Agência Geral das Colónias, de Lisboa, em 1946; 2) *A Guerra de África em 1895*, publicada em 2ª edição pela Editora Gama de Lisboa, em 1945; e 3) *O Trabalho dos Indígenas e o Código Agrícola*, 1899 (in: *Antologia Colonial Portuguesa*, vol. I. Agência Geral das Colónias, Lisboa, 1946); *J.P. de Oliveira Martins* escreveu "*O Brasil e as Colónias Portuguezas*", editado em 5ª edição, em parceria de *Antónia Maria Pereira*, (Livraria Editora, Lisboa, em 1920). São também da mesma época as obras de 1) *Eduardo Costa*: "Estudo sobre a administração civil de nossas Possessões Africanas", apresentado no Congresso Colonial de 1901 (in: *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, 19ª Série, nº 7-12, p. 624/25) e 2) *Alfredo*



formas de economia mercantil) como o tráfico de escravos e propuseram novas formas de realização de economia capitalista; impondo "a obrigação moral dos negros ao trabalho" (= "trabalho obrigatório" e popularmente conhecido por "xibalo").

Aqueles governantes político-militares justificaram sempre a ação colonial como "civilizadora", tendo em conta o "estado primitivo dos negros", antropológicamente inferior, não raramente próximos do antropóide, "e bem pouco dignos do nome de homens"<sup>19</sup>. Citei alguns textos desses teóricos da ação colonial portuguesa que procuraram modernizar o discurso sobre o homem "negro", "selvagem", "primitivo", sobre "as sociedades ditas tradicionais", "atrasadas", em função das estratégias modernizantes de domínio.

Oliveira Martins compreendeu que a economia moderna já não se compadecia com as simples formas mercantis de trocas primárias de produtos de panos, missangas, pólvora por marfim, cera, pepitas de ouro e escravos; mas sim devia orientar-se na direção da exploração de matérias primas que alimentariam a produção industrial e únicas capazes de concorrer no mercado livre:

"O que é absolutamente indispensável para todas as fazendas, metropolitanas ou ultramarinas, é o capital. É mister dessecar os pantanos, navegar os rios, abrir as estradas, construir os arazéns e obter os braços, ferramenta humana de trabalho" (MARTINS, op. cit., p. 295).

A obtenção de braços "indígenas" significava, tanto para Oliveira Martins como para António Ennes, a reorientação do trabalho escravo dos negros, "ferramenta humana" indispensável ao trabalho. Não havia para Oliveira Martins escrúpulo nenhum de recorrer a todas as formas desumanas, desde que se garantisse a acumulação do capital. Tranquilizava-se com três argumentos: 1) que esses territórios eram "despovoados", isto é, não habitados por "sujeitos", mas

Augusto Freire de Andrade: "Relatórios sobre Moçambique", vol. 2, reeditados em 2. ed. pela Imprensa Nacional de Lourenço Marques, em 1950.

(19) MARTINS, Oliveira de. O Brasil e as Colônias Portuguesas, 5. ed. p. 284/85.

simplesmente por "povos indígenas" sem direitos à própria terra; 2) que os ingleses na Índia, e os holandeses em Java, mantinham "submissos os régulos indígenas que 'faziam' trabalhar mais ou menos servilmente as populações", o que correspondia "economicamente ao preço do escravo, ou ao salário do colono contratado"; e finalmente, 3) o argumento físico-anropológico que lhe permitia concluir que o "preto (grifos do autor) era congenitamente uma criança adulta":

"...a precocidade, a mobilidade, a agudeza próprias das crianças não lhe faltam; nas essas qualidades infantis não se transformam em faculdades intelectuais superiores(...). Há de certo, e abundam documentos que nos mostram que no negro um tipo antropologicamente inferior, não raro do antropóide, e bem pouco digno do nome de homem. A transição de um para outro manifesta-se, como se sabe, em diversos caracteres: o aumento da capacidade da cavidade cerebral, a diminuição inversamente relativa do crâneo e da face, a abertura do ângulo facial que daí deriva e a situação do orifício occipital. Em todos estes sinais os negros se encontram colocados entre o homem e o antropóide" (MARTINS, op. cit., p. 284/85).

Ao desumanizar e infantilizar o "preto", Oliveira Martins procurava justificar todas as estratégias de dominação. Ironicamente, O. Martins interrogava-se: "e se não há relações entre a anatomia do crâneo e a capacidade intelectual e moral, porque há de parar a filantropia no negro? porque não há de ensinar-se a Bíblia ao gorila ou ao orango, que nem por não terem fala, deixam de ter ouvidos, e há-de entender, quase tanto como o preto, a metafísica da encarnação do Verbo e o dogma da Trindade?" (op. cit., p. 284).

Indiretamente, O. Martins estava criticando os missionários portugueses católicos que, segundo Eduardo de Noronha, "ensinavam ao preto em língua europeia", moendo-lhe "a inteligência com dogmas incompreensíveis", diversamente dos missionários ou sacerdotes estrangeiros que o educavam "no seu dialeto" e não discutiam "estúpidas teses teológicas" (I AL.: 288).

Era, portanto, incompreensível conceder a "liberdade" a esta "criança adulta" que só "pela força" conseguia trabalhar:

O negro, "trabalha, sim, mas não por hábito, por instinto e com o fito de uma capitalização ilimitada como o europeu. Trabalha, sim, mas agrilhado pela necessidade imediata; e as necessidades do negro são curtas, e satisfaz-se com pouco. Não abandona a liberdade e a ociosidade, para ele felizes condições de vida selvagem, pelo trabalho fixo, ordinário, constante, que é a duana condição da vida civilizada".



Dai, a reorientação da escravidão:

"A escravidão tinha pois um papel positiva e economicamente eficaz, sob o ponto de vista da prosperidade das plantações. Não basta dizer que o trabalho escravo é mais caro, e que o preto livre trabalha -- fatos aliás exatos em si -- porque é mister acrescentar que o preto livre só trabalha intermitentemente ou excepcionalmente; e que o mais elevado preço do trabalho escravo era compensado pela constância e permanência do funcionar desse instrumento da produção" (MARTINS, op. cit., p. 219/20).

Nesta ordem, Oliveira Martins concebia "absurda" a educação para os negros. Admitia "o uso da força" como a única forma de sua educação "só pela força se educam povos bárbaros" (op. cit., p. 283). Barros Gomes (1887) considerava a religião como "elemento (...) absolutamente necessário para manter o nosso prestígio entre os indígenas" (I AL.: 251).

Não obstante as pressões internacionais e o decreto que pusera fim à escravatura, passou-se a buscar outros meios de tornar forçado ou "obrigatório" o trabalho do "negro", sem aparentar o velho tipo de escravidão condenado (idem, p. 233) e dando uma interpretação diferente à liberdade do negro, para melhor "explorar em proveito nosso o trabalho de esses milhões de braços, enriquecendo-nos à custa deles, de tal modo se faz no Brasil" (D. Martins, *ibidem*).

Para António Ennes, "o fim da escravatura" não significava "o direito de não trabalhar".

Opondo-se ao "espírito liberal" do *Regulamento para os Contratos de Serviços e Colonos nas Províncias de Africa*, que, "embora nunca respeitado, consagrava a 'liberdade de trabalho'<sup>20</sup>, António Ennes publicou, em 1899, o seu *Código do Trabalho Indígena*. No mesmo modo de António Ennes, reagirão mais tarde, em 1951, alguns colonialistas portugueses, contra a redução para seis meses de duração do "contrato", prazo considerado "relativamente pequeno para civilizar o indígena" (II AL.: 297).

(20) ZAMPARONI, op.cit., p. 24.

Ennes defendia as seguintes teses, traçando as linhas mestras da "ação colonial", ou seja, da política econômica portuguesa nas Colônias:

- "a única maneira de Portugal fortalecer a sua posição face ao surto da economia dos países vizinhos, é aumentar a sua produtividade";

- esse aumento de produtividade consegue-se: a) obrigando as províncias ultramarinas a produzirem; e b) obrigando ou forçando "os rudes negros de Africa" a trabalharem;

- dada a inclemência do clima, a aridez do solo e a proliferação de doenças prejudiciais ao colono branco, "a nossa Africa Tropical não se cultiva senão com Africanos, e neste sentido,

- "não há que ter escrúpulos em obrigar e sendo preciso forçar estes rudes negros da Africa, estes ignaros párias da Asia, esses meios selvagens da Oceania, a trabalhar, a civilizarem-se a si mesmos através do trabalho", pois "precisamos dele (do indigena) para a economia da Europa e para o progresso da Africa";

- daí, a obrigação legal e moral do negro ao trabalho: "todos os nativos das províncias ultramarinas estão sujeitos à obrigação legal e moral de trabalharem, podendo escolher o meio de cumprir esta obrigação" (Decreto do Código de Trabalho de 1899, Artigo 1º do Regulamento) (in: I AL.: 312);

- mas "se não a cumprissem de modo algum, a autoridade pública pode impôr-lhes o seu cumprimento".

Esta articulação de interesses econômicos portugueses com a obrigação moral do negro ao trabalho é mais clara quando afirma que

"Apenas conferirá à autoridade pública, e não a qualquer particular, a prerrogativa de coagir à observância de uma lei social quem espontaneamente lhe não acatar os preceitos, de coagir os negros a trabalharem, como um pai pode compelir os filhos a aprenderem a exercerem um mister"<sup>21</sup>;

- a própria "produtividade da economia capitalista exigia o regime de uma vassalagem real dos indigenas, e de um trabalho mais ou menos clara e diretamente forçado". Para o efeito, António Ennes justificava e estimulava as expedições militares contra as autoridades locais (I AL.: 298/300).

No relatório de 1893 ao Governo Central, justificava a sua atuação na Colônia, enquanto ironizava a abolição da escravatura:

(21) ENNES, 1946a: 76; I AL.: 312 e CUNHA, José da Silva. *Questões Ultramarinas e Internacionais*. Lisboa, Edições Atica, 1960, p. 100.

"Abolidos os crimes e horrores da escravidão, os interesses econômicos recomendaram ao legislador que diligenciasse aproveitar e conservar os hábitos de trabalho que ela impunha aos negros, embora proibisse para os conservar e aproveitar, o emprego dos meios por que tais hábitos haviam sido impostos. Converter um escravo em homem livre era um benefício para ele e para a sociedade, mas deixar transformar um trabalhador em vadio depreciava esse benefício (sic).

O que se fez, porém? Por medo de que as práticas do regime abolido lhe sobrevivessem, elaboraram-se leis e regulamentos encimados por uma espécie de declaração dos direitos dos negros, que lhes dizia textualmente: de ora avante ninguém tem obrigação de trabalhar; e os tribunais e as autoridades administrativas foram encarregadas de proteger contra qualquer atentado o sagrado direito de ociosidade reconhecido aos africanos. Na metrópole não se reconhece aos brancos semelhante direito. Na metrópole todos são obrigados a adquirir pelo seu trabalho os meios de subsistência que lhes faltam, sob pena de serem punidos como vadios. Na metrópole professa-se uma filosofia e uma jurisprudência que preceituam a todos os seres racionais o cuidado de o seu próprio aperfeiçoamento, a todos os membros da sociedade o cooperarem para o bem coletivo. Todavia, o pavor da escravatura, o frenesi de opor às doutrinas dos seus defensores, revogadas proclamações liberais e humanitárias, saltaram por cima do código e da moral, do bom senso e das necessidades econômicas para ensinarem ao negro que tinha a liberdade de continuar a viver no estado selvagem, pois que tal é a necessária consequência da liberdade de não trabalhar, deixada a quem só pelo trabalho pode entrar no grão da civilização" (I AL.: 296/8). Grifos do autor).

Essas teses completavam as de Oliveira Martins e por elas António Ennes justificava a ocupação do território sem "sujeito", a dominação militar, e as medidas legislativas, tendentes a assegurar o controlo do capital, da terra (expropriando as melhores áreas produtivas para as fazendas dos colonos), a cobrança de diversos impostos progressivos, como o "imposto da palhota" ou "mussoka", determinado pelo Decreto de Sá da Bandeira, de 3 de Novembro de 1856 e a exproprição da força de trabalho "abundante, disciplinada e barata". Acrescentam-se outras medidas: o Decreto de António Ennes de 1890 sobre os prazos; a concessão de extensas terras às Companhias (majestáticas), todas com o capital estrangeiro, em 1891, 1892, 1893 e 1898; o Código de Trabalho Indígena de 1899, continuado e reformulado pelos de 1911, 1914 e 1926. Acompanhadas de investidas militares, essas medidas visavam eliminar em definitivo a possibilidade de prosperidade de qualquer formação sócio-econômica endógena.

Por fim, Ernesto Jardim Vilhena expressava-se nestes termos no parlamento português, em defesa do investimento nas guerras da África:

... não há administração econômica de possessões africanas sem o domínio sobre o indígena, porque sem ele não há imposto, não há indústria, nem agricultura sem a submissão, porque sem ela não há mão-de-obra" (CASTRO, 1927: 55).

Assim, a educação dos "negros" era:

1. para Oliveira Martins a) "absurda, não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores"; b) uma "ilusão" pensar em "civilizar os negros com a bíblia, educação e panos de algodão", pois, "toda a história provava, (...) que só pela força se educam povos bárbaros" (MARTINS, op. cit., p. 283);

2. para Mouzinho de Albuquerque, era uma "ficção": "As escolas são uma ficção ... Quanto a mim, o que nós devemos fazer para educar e civilizar o indígena, é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da Província" (Apud MEC/GSE, 1980: 21);

3. para António Ennes, a educação não era prioritária; era "mais uma exigência formal que necessidade real". Apesar do decreto referendado por ele em 1891, que obrigava às Companhias a criar escolas "em localidades com mais de 500 habitantes", na prática, essas Companhias não cumpriam esta obrigação, como se comprova pela crítica da Câmara dos Deputados à Companhia de Moçambique, em 1897 (I AL.: 276 e 307).

Freire de Andrade, Governador Geral de Moçambique (1906/10), afirmava que "o objetivo cultural da educação dos nativos deve ser fazer deles trabalhadores, não encorajá-los a dar vinda à fábula do boi e a rã, até porque a rã, inchando e rebentando, nos faria mal" (in: II AL.: 388).

De fato, o balanço do grau de instrução em 1894 era negativo. Só em Lourenço Marques, a situação era a seguinte: analfabetos: 23,73% entre os brancos; 86,11% entre os negros e 8,41% entre os indianos; os que sabiam ler e escrever: 71,56% entre os brancos; 13,89% entre os negros, 90,26% entre os indianos; cursos (diversos): 4,71% entre os brancos,

0 % entre os negros e 1,33% entre os indianos (idem, p. 293).

O bispo D. António Barroso exclamaria em 1895: "é muito fácil afirmar que os negros são rebeldes à instrução e ao trabalho; isso será axiomático, mas é falso. O que é mais difícil é criar escolas para eles, que justifiquem o seu nome" (idem, p. 296/97). Mas temos de reconhecer que esta foi apenas uma voz que clamava no deserto.

Foi de tal maneira determinante a "ação colonial" traçada por aqueles expedicionários, que orientou a política e o espírito do próprio Estado Novo. Como ministro das Colônias, Oliveira Salazar mandou publicar o "Acto Colonial" pelo decreto nº 18 570, de 8 de Julho de 1930. O colonialismo salazarista admitia, "expressamente, o trabalho obrigatório em condições de obras públicas de 'interesse geral e coletivo', por motivos penais, estradas locais, assistência em caso de desastre, em condições animais perigosas, cultivo de terras 'reservadas' a africanos, etc.". O artigo 146º da Constituição de 1933 manteve a legalidade do trabalho forçado colonial. Foi ligeiramente alterado em 1935 e 1945, mas de novo incorporado na Constituição de 1951. Somente em 1971, três anos antes do fim da guerra de libertação, foi revogada toda a legislação do trabalho obrigatório (II AL.: 203 e 216). Porém, em 1943, Salazar considerava as colônias portuguesas de África, "um complemento natural da agricultura metropolitana". Vieira Machado, então ministro das Colônias, traduzindo a consideração de Salazar, afirmava que "as populações negras africanas não tinham o direito a viver sem trabalhar". Em 1954, Salazar estendia aquela condição a todo continente africano como "complemento natural da Europa, necessário à sua vida, à sua defesa, à sua subsistência". Pedro Ramos de Almeida observa ser uma "reafirmação do princípio então atual da exploração colonialista do 'trabalho obrigatório' que sucedeu à escravatura" (II AL.: 254 e 323). É cada vez mais claro o objetivo económico de tal ação civilizadora do Estado Novo: "a África deve servir a Europa" (Salazar, 1950). Não há nenhuma diferença entre este discurso com o de Mouzinho de Albuquerque, no século XIX.



O próprio Salazar encarregou-se de definir e caracterizar o colonialismo, ressaltando sempre a sua natureza econômica e a discriminação como variável necessária:

"O colonialismo exige essencialmente o desnível das raças e das culturas, um objetivo de exploração econômica servido pela dominação política, a qual geralmente se exprime pela diferenciação entre cidadão e súdito. Não há colonialismo onde nenhuma benefício estrangeiro ou financeiro se tira. (...) Não é possível conceber estatuto ou condição de colônia quando é semelhante o nível de vida, idêntica a cultura, indiferenciado o direito público, igual a posição dos indivíduos perante as instituições e as leis. Não pode haver colonialismo onde o povo faz parte integrante da Nação, onde os cidadãos colaboram ativamente na formação do Estado, em termos de igualdade com todos os mais, onde os indivíduos exercem funções públicas e se movem e trabalham no conjunto dos territórios. E tudo isto não de agora, estabelecido ou legislado à pressa, mas cimentado pelos séculos, quase podemos dizer desde sempre" (II AL.: 315/16).

Dois anos mais tarde, afirmaria na revista *Foreign Affairs*, de Abril de 1956, que:

"O colonialismo é um regime econômico e político susceptível de exame objetivo. Passa-se na ordem real; pode dizer-se que é redutível a números concretos, a estatutos legais. Tem-se admitido que subentende um poder soberano estranho ao território submetido, uma exploração econômica em benefício maior ou menor do colonizador, uma vantagem política ou militar, uma distinção entre cidadãos e súditos, com sua diferenciação de direitos, e sobretudo a inexistência de direitos políticos dos povos coloniais e a impossibilidade de interferência nos negócios metropolitanos" (idem, p. 332).

Em discurso de 1 de Novembro de 1957, Salazar proferia a sua declaração de fé colonial:

"Acreditamos que existem raças decadentes ou, se preferir, atrasadas, a quem sentimos ter o dever de conduzir para a civilização -- tarefa esta de formação de seres humanos que deve ser levada a cabo de maneira humana ..." (idem, p. 343).

Na mesma linha Marcelo Caetano defendeu, em cinco conferências proferidas no Centro de Estudos Econômicos da Associação Comercial do Porto, no ano escolar de 1953/54, que "os negros em Africa devem ser dirigidos e rodeados por europeus, mas são indispensáveis como auxiliares" (idem, p. 316). Foi mais na sua obra "Tradições, Princípios e Métodos da Colonização" (1951), que Marcelo Caetano se notabilizou como o grande continuador dos teóricos da ação colonial do século anterior. Escrevia naquela obra que "os portugueses sempre consideravam a colonização como um ato de dignificação das populações nativas" (II AL.: 296).

Na realidade, são esses interesses econômicos que vão nortear a concepção, organização e a evolução do sistema de ensino na colônia. O discurso de "civilizar o negro" (António Ennes) e de "educá-lo" (Oliveira Martins) ocultava a vocação expansionista do capitalismo e da dominação colonial. Os argumentos da condição de "selvagem" visavam, assim, em última instância, assegurar objetivos econômicos de exploração de riquezas das colônias, base real do mito.

Há que avaliar ~~estes~~ o colonialismo português também pelos seus resultados econômicos e sociais, ou seja, pelo "estado de atraso" de Moçambique, registrado nas vésperas da independência.

Além de se caracterizar por uma economia dependente do exterior, a agricultura, a indústria, o comércio e os serviços, que eram a base da economia colonial, Moçambique se caracterizava pela pauperização crescente do povo moçambicano.

Em 1974, o presidente Samora Machel traduzia-o nos seguintes termos:

"Herdeamos uma situação difícil e grave do ponto de vista social, económico, financeiro e cultural resultante de séculos de opressão e repressão colonial-fascista e exacerbada pela aventura criminosa de um pequeno bando de racistas e reacionários que nos últimos dias vitiou a cidade de Lourenço Marques.

Afrontamos a herança do analfabetismo generalizado, da doença, da miséria e da fome. Encontramos o nosso povo e em particular o povo do campo vivendo em condições sub-humanas de miséria e de exploração. Encontramos destruição, ressentimento e ódio criados por séculos de opressão, estimulados pela guerra colonial de agressão que os reacionários, colonialistas e fascistas desencadearam com o fim de semear a divisão e a confusão.

É pois uma situação complexa (...). Todavia, maiores eram as dificuldades quando, há pouco mais de uma década, começámos a nossa arrancada para a libertação nacional" (MACHEL, 1975a: 201/02).

Este atraso significou (1) no âmbito económico: uma economia muito dependente dos serviços prestados nos países vizinhos, particularmente à República Sul-Africana, às Rodésias do Norte e do Sul (atuais Zâmbia e Zimbabwe, respectivamente) e à Niassalândia (hoje, Malawi), consequentemente um país não integrado economicamente na região; um setor industrial incipiente, dependente da importação de matérias-primas para seu funcionamento; uma estrutura económica cujos

fatores produtivos estavam a serviço da burguesia colonial (MACHEL, 1975a: 211).

A agricultura, de produtividade baixíssima, absorvia cerca de 75% da mão de obra ativa, obrigada a trabalhar nas 4.500 propriedades agrícolas existentes. Até 1970, o número de proprietários subiu para 11.428, empregando cerca de um milhão de assalariados (idem, p. 18).

A indústria absorvia 2% da mão de obra ativa, com cerca de 70% do parque industrial concentrado em redor das duas principais cidades de Lourenço Marques (hoje, Maputo) e da Beira. Com maquinaria toda importada e geralmente "obsoleta e em segunda mão", limitava-se a atividades de transformação primária de alguns produtos de exportação como de cajú, algodão, açúcar, chá e sisal, e a pequenas transformações finais, de acabamento ou de embalagem de produtos importados. O seu funcionamento dependia, na sua maioria, da importação de matérias-primas de produtos semi-acabados. Em contrapartida, importava-se tecidos confeccionados e açúcar refinado nas indústrias da Metrópole colonial, vendidos a preços altíssimos no mercado moçambicano.

Toda a atividade comercial era exercida por estrangeiros, e vedada a qualquer moçambicano negro.

Essa dependência ao exterior era também assinalada pela organização dos próprios serviços. O investimento em infraestruturas como dos Portos e Caminhos de Ferro era "orientado quase exclusivamente para a Africa do Sul e Rodésia", pelos quais se escoava e entrava cerca de 94% do total da mercadoria. Segundo dados oficiais de 1970, mão de obra de mais de 113 mil trabalhadores moçambicanos, era vendida, por ano, para as minas de ouro, carvão, urânio, crómio e diamantes e para as plantações agro-pecuárias daqueles dois países. As receitas provenientes daqueles serviços e 60% dos salários dos mineiros moçambicanos na Africa do sul e Rodésia eram retidas pela Metrópole (idem, p. 14), em aplicação do artigo 26 da Convenção assinada entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da União da Africa do Sul em 11 de Setembro de 1928, o que deve ter rendido aos cofres



da sua Metrópole cerca de 145,5 toneladas de ouro fino entre 1946 e 1970 e cerca de 1. 916. 126 onças de ouro fino ao mesmo preço de 29, 75 Rands a onça, entre 1970 e 1973 (idem, p. 17).

As receitas das exportações decresceram de 57% em 1965 para 48,5% em 1973. Os termos de troca entre Moçambique e Portugal, totalmente desvantajosos para a colônia, agravaram a dependência de Moçambique da economia portuguesa, contribuindo para os enormes saldos deficitários na balança de pagamentos. "O custo médio da tonelada importada, em 1970, era 32,5% superior à média de 1950, enquanto que, por outro lado, os preços de exportação de 1970 eram, em média, 10,3% inferiores ao preço médio alcançado nas exportações de 1950. Enquanto em 1960, se trocava uma tonelada de tecido de algodão importado de Portugal por 4,9 toneladas de algodão fibra vendido a Portugal, já "em 1974, esta relação passou de uma tonelada de tecido de algodão para 6,3 toneladas de algodão fibra", representando um decréscimo de 25% em cinco anos.

Essa deterioração da razão de troca acentuou-se nos finais dos anos sessenta (período já de intensas guerras de libertação), sobretudo com a fuga de capitais, o que agravou o endividamento exterior e a situação financeira de Moçambique. O relatório da então Inspeção de Crédito e Seguros para 1972 registra "uma liquidez externa na ordem de 3,6 bilhões de escudos<sup>22</sup> correspondentes a valores que eram debitados, automaticamente, como responsabilidades de Moçambique no Fundo Monetário da Zona do Escudo<sup>23</sup> e a enormes saldos de transferências privadas atrasadas" (CNP, 1984: 16). No seu extremo, a política de pauperização crescente não permitia de forma nenhuma a formação de uma burguesia moçambicana, que, como classe econômica, podia constituir um inimigo potencial para o regime.

(22) \$1 USD correspondia a 25,0 escudos portugueses ao câmbio médio de 1974.

(23) A "Zona do Escudo" integrava Portugal, Macau e as cinco colônias africanas.

Para além da necessidade de formação da força de trabalho especializada que respondesse às exigências de uma economia baseada já na indústria, a classe dominante colonial via na educação um espaço e instrumento de popularização de sua ideologia, para que suas idéias e valores se tornassem "senso comum" no seio da sociedade colonizada, conseguir que os "indígenas" passassem "a pensar a partir dele e a não pensar sobre ele" (II RC.: 70).

Esse movimento de popularização e assimilação da ideologia vai iniciar-se mais especificamente a partir de 1930, com o Estado Novo.

\* \* \*

### 1.3. A Educação Colonial de 1930 a 1974.

Segundo Manuel Dias Belchior<sup>24</sup>, este período inicia com o Decreto de 13 de Outubro de 1926 de João Belo (*Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da Africa e Timor*), que extingue as "missões laicas" ou "missões civilizadoras"<sup>25</sup> e revigorou a intervenção das missões católicas. Vai marcar um período de estreita colaboração entre o Estado e a Igreja, não deixando exclusivamente a esta a educação dos "indígenas", como acontecera no período anterior, dos

(24) Manuel Dias Belchior apresentou no curso de extensão universitária, organizado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina de Lisboa no ano letivo de 1964-1965, um trabalho sob tema "Evolução Política do Euzio em Moçambique", baseado mais na sua "experiência africana" (BELCHIOR, 1965: 669).

(25) Essas missões de natureza laica decorriam do artigo 5º do Ato Geral da Conferência de Berlim, que estabelecia e garantia "o livre e público exercício de todos os cultos e o direito de organizar missões pertencentes a qualquer religião, nos territórios dependentes dos Estados que participaram daquela reunião internacional". Este princípio foi mais tarde consignado no Ato Geral da Conferência de Bruxelas (1887) e na Convenção Anglo-Portuguesa de 1891 (BELCHIOR, 1965: 640). Rapidamente se estabeleceram diversas missões protestantes em Moçambique. Funcionando totalmente fora do controlo do Estado, ensinavam "seu programas oficialmente aprovados, transmitindo os conhecimentos em linguas estrangeiras". Aquando da implantação da República Portuguesa (1911), existiam, além das missões católicas portuguesas, as missões protestantes e escolas islâmicas, cada uma com um tipo de ensino próprio. O decreto de 22 de Novembro de 1913 oficializava apenas a situação existente e criava as "missões civilizadoras", imprimindo ao ensino o pensamento laico.

Descobrimientos até 1834, mas também não excluindo-a totalmente, tendo em conta "o tradicionalismo católico da Nação (Portuguesa)" (idem, p. 628). Foi com o Estado Novo que essa colaboração se estreitou mais.

1930-1970  
António  
de  
Albuquerque  
Colonial

Nesse período, a antropologia portuguesa ganhou maior impulso do Estado. Ela apresentava-se, no conjunto da ação colonial, como "ciência global" do homem africano. Encarregou-se pela universalização da ideologia colonial no espaço português, apresentando, como diz Marx, as suas ideias como as mais racionais e universalmente válidas (MARX, 1984: 58) e, portanto, como de interesse comunitário de todos os membros da sociedade (CHAUI). Traduzindo a concepção sobre o homem e o mundo colonizados, constituiu-se em verdadeira filosofia da colonização. Nesta dimensão também "fornecia aos missionários uma vasta panóplia de preconceitos racistas e etnocentristas e às diversas organizações coloniais do governo uma argumentação e conhecimentos que lhe facilitavam a sua ação destruidora das estruturas sociais e económicas indígenas", prestando relevantes serviços ao Estado Novo (idem, p. 79).

Para responder melhor aos objetivos da colonização e sob o impulso do próprio Estado Novo, foram sendo criadas instituições especializadas. Orientado pelos mesmos objetivos, destacava-se o "Acordo Missionário", de 7 de Maio de 1940, assinado entre a Santa Sé e a República Portuguesa, no qual as missões eram consideradas "corporações missionárias" ou "religiosas" (artigos 1º - 5º, 9º, 18º e 19º) e, como tais, instâncias económicas de "moralização dos indígenas", isto é, de "preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem" (art. 68º). No ano seguinte, foi assinado o Estatuto Missionário (5 de Abril de 1941), regulamentando aquele Acordo. O Estatuto estabelecia que "as missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador" (art. 2º).

O artigo 1º da lei que criou a Junta das Missões Católicas Ultramarinas vinculou-a ao Ministério das Colónias, "para desenvolver, (...) o espírito de colaboração que, em

nome dos mais altos interesses coloniais, tem de presidir às relações do Estado com as missões" e estabelecia que o presidente da Junta, normalmente um bispo, fosse "de nomeação ministerial". Na década de 60, foram organizados alguns organismos de ensino e investigação e criados outros, como o *Centro de Antropobiologia* e o *Centro de Estudos de Antropologia Cultural* (MT.: 57/77 & II AL.: 34, 181, 206, 225 e 262).

O curso de "Administração Colonial" ministrado na Escola Superior Colonial transmitia "os métodos de educação dos indígenas (partindo, naturalmente, da etnobiologia) e especialmente de organização e processo de trabalho das missões religiosas com quem o funcionário 'tinha' de lidar e colaborar constantemente" (MT.: 58).

Esta filosofia etnológica embasava e alimentava ideologicamente todo o discurso político e religioso, tranquilizava as consciências da dominação e exploração econômicas e, sobretudo, "ocultava" -- usando a expressão de Mário Moutinho -- o carácter etnocida da política colonial.

Como essa filosofia antropológica colonial se configurou na política educativa?

Esta tinha por objetivo assegurar a hegemonia política e a direção cultural da classe colonial dominante sobre "as sociedades ditas tradicionais" ou "primitivas", consideradas estagnadas no grau zero de temperatura da história.

Obviamente, devia refletir-se na organização e gestão da educação, transformando-a em aparelho ideológico por excelência. Por vezes, o sistema de ensino colonial foi sofrendo reformas, mas adequadas às circunstâncias histórico-econômicas e à conjuntura política internacional. A formação do indígena e a criação da figura jurídico-política de "assimilado" impunham-se como necessidade de força de trabalho qualificada para a maior exploração capitalista.

O sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino distintos: um "oficial", destinado aos filhos dos colonos ou assimilados e outro "indígena",

engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspectos (cf. SNE/GES, 1985: 11). Vimos como mais tarde o próprio Acordo Missionário (art. 15º) e o Estatuto Missionário (artigos 66º - 68º) legitimavam essa discriminação.

O regime advogou "uma separação cada vez mais acentuada entre o ensino das crianças indígenas e o das civilizadas", como reclamada pelo "aumento da população civilizada da Colônia" e para o "proveito de uma e de outra" (ISCSPU, 1965: 10/11).

O Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930 justificava a separação dos objetivos de cada tipo de ensino. O ensino indígena tinha por fim "elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas" (idem, p. 1); enquanto o ensino primário elementar para os "não-indígenas" visava a "dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social":

- Artigo 1º: "O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio".

- Artigo 7º: "O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses" (Int. MEC/GES, 1980: 24/5).

Instando pelos organismos da ONU que haviam denunciado a discriminação no setor de ensino, Dias Belchior negou em 1965 a existência de qualquer preconceito racial no Ultramar, para em seguida afirmar:

"As crianças africanas que vivem integradas em sociedades do tipo primitivo ou pré-industrial ao chegarem à idade escolar não se encontram nas mesmas condições das crianças europeias ou asiáticas da mesma idade e por isso não podem frequentar, desde logo, o ensino primário elementar. Essas desconhecem não só a língua portuguesa, mas também vários outros elementos da cultura das sociedades evoluídas.

"... Discriminação haveria se o Africano fosse confinado ao ensino de adaptação e estivesse impedido de ascender aos outros graus de instrução. Toda a gente sabe, porém, que isso não acontece nem em proporções infimas.



O que leva a que muitos africanos se limitem a receber somente o ensino de adaptação não é o preconceito racial, mas sim a falta de uma rede de escolas primárias elementares suficientemente densa" (BELCHIOR, 1965: 649. Grifos do autor).

Como se refere o próprio Dias Belchior, as características principais do ensino eram "a feição nacionalista e prática", que se traduzia na obrigatoriedade nas escolas do uso e do ensino da língua portuguesa, tolerando o uso da "língua indígena" somente no ensino da religião, e na obrigatoriedade do pessoal docente, quando africano, ser todo de nacionalidade portuguesa (idem, p. 644/45). Essa obrigatoriedade iria fundamentar a política de assimilação.

Mas prossigamos com as reformas de ensino.

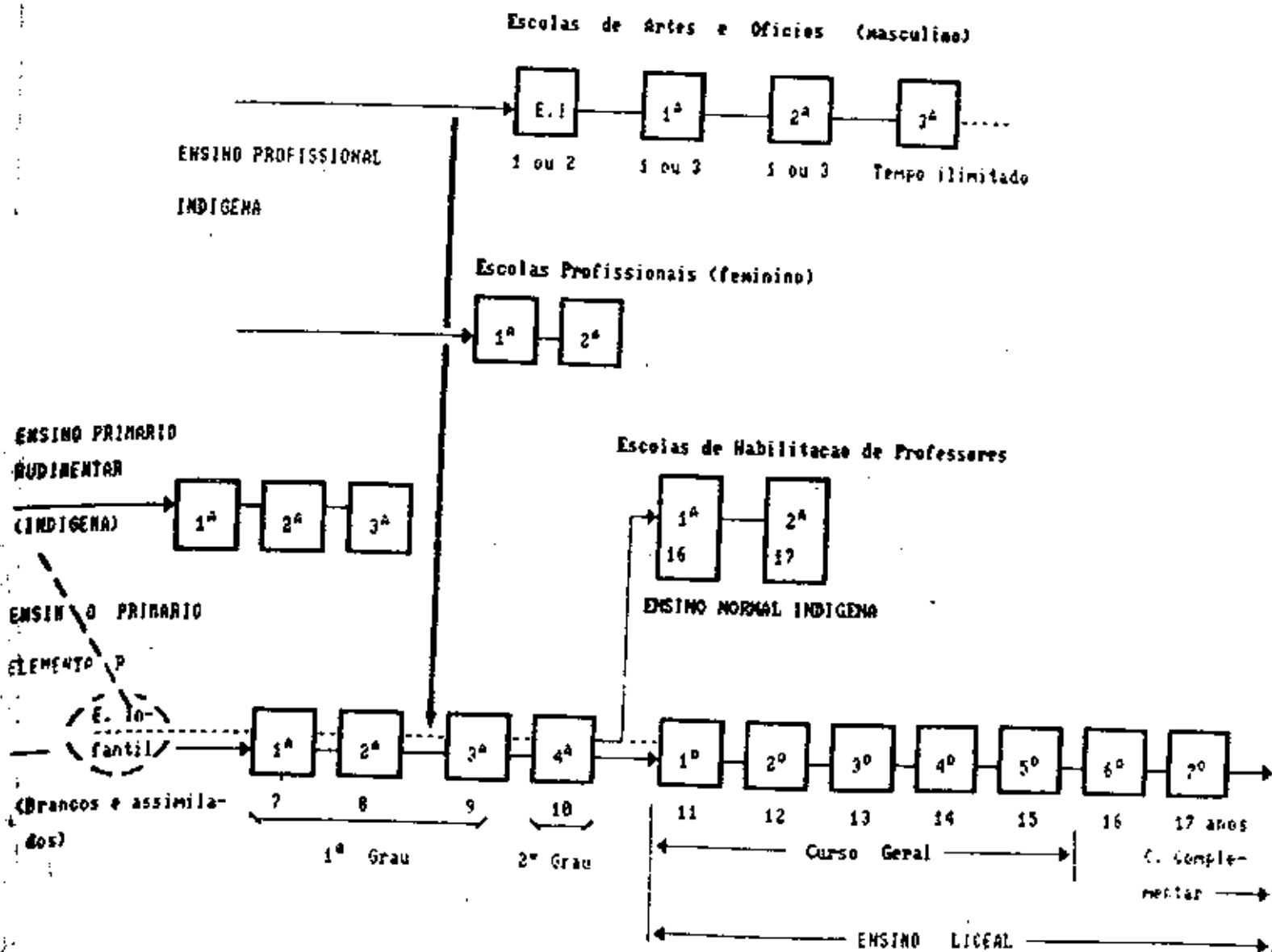
De acordo com estes princípios, o sistema de ensino indígena passou, em 1930, a organizar-se em 1) o *Ensino Primário Rudimentar*, com três classes (séries), previsto para sete, oito e nove anos de idade no ingresso; 2) *Ensino Profissional Indígena*, que, por sua vez, se subdividia em (i) *Escola de Artes e Ofícios*, com quatro séries, destinada para rapazes e (ii) *Escolas Profissionais Femininas*, com duas séries, geralmente ministrando a "Formação Feminina" (cf. *Org. 1*).

O ensino de Artes e Ofícios previa a permanência de dois a três anos em cada uma das três primeiras séries, uma vez que a permanência na última série (na 4ª) era de "tempo ilimitado". Em 1962, este curso passou a chamar-se de *Ensino de Adaptação*. O mesmo diploma legislativo instituiu o *Ensino Normal Indígena*, destinado "a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares" (art. 25º) (cf. *Org. 2*).

O sistema de ensino europeu estava estruturado de modo a permitir ao aluno a prosseguir os seus estudos até ao ensino superior (cf. *Organigramas 1, 2 e 3*).

Mais tarde, em função das exigências da exploração capitalista e para justificar a ocupação efetiva das colônias, por pressão da Comunidade das Nações, o regime passou a engrassar o capital humano com os "assimilados", considerados estatutariamente "não indígenas".

ENSINO EM MOCAMBIQUE: 1930



Fonte: MEC/GSE, 1980: 16/17 e 24/25.

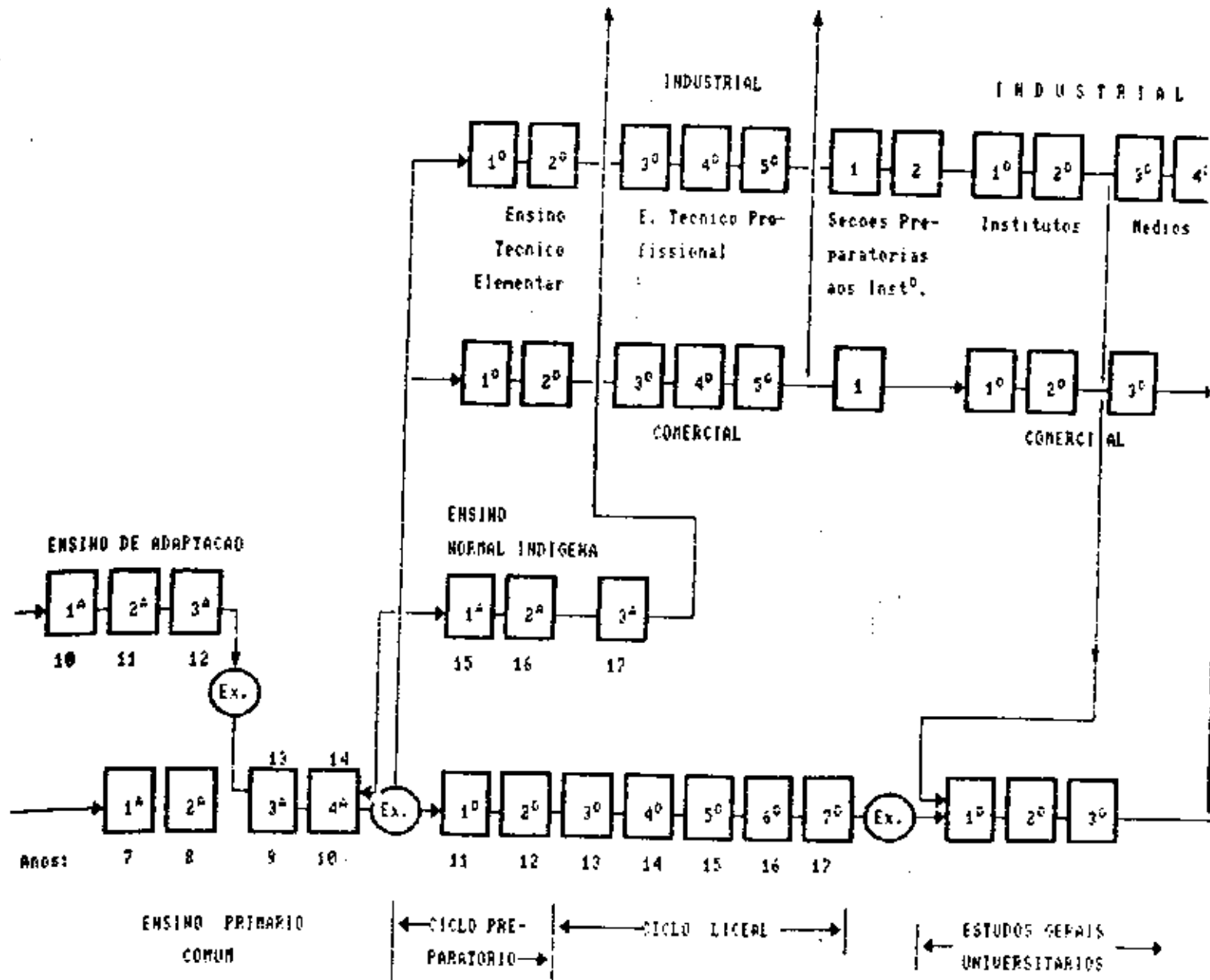
ANEXO AO ORGANIGRAMA 1

		IDADE DE NIVEL DE INGRESSO	NIVEL DE ENSINO MINISTRADO	IDADE DE SAIDA
ENSINO PRIMARIO RUDIMENTAR		7 aos 12	3ª classe = 2ª classe rudimentar elementar	9 aos 14
ENSINO PRIMARIO ELEMENTAR		7 aos 10	4ª classe elementar	10 aos 13
ENSINO PROFISSIONAL INDIGENA	ESCOLAS PROFISSIONAIS (FEMININO)	10 anos 3ª classe rudimentar	4ª classe elementar	12 anos
	ESCOLAS DE ARTES E OFICIOS (MASCULINO)	10 anos (com 2ª classe rudimentar ou sem nada)	Ensino inicial Obrigatorio (sem equivalencia)	13 aos 21 anos (ate a 2ª classe)

Fonte: MEC/GSE., 1988: 24/25.



**ENSINO EM MOÇAMBIQUE: 1962**

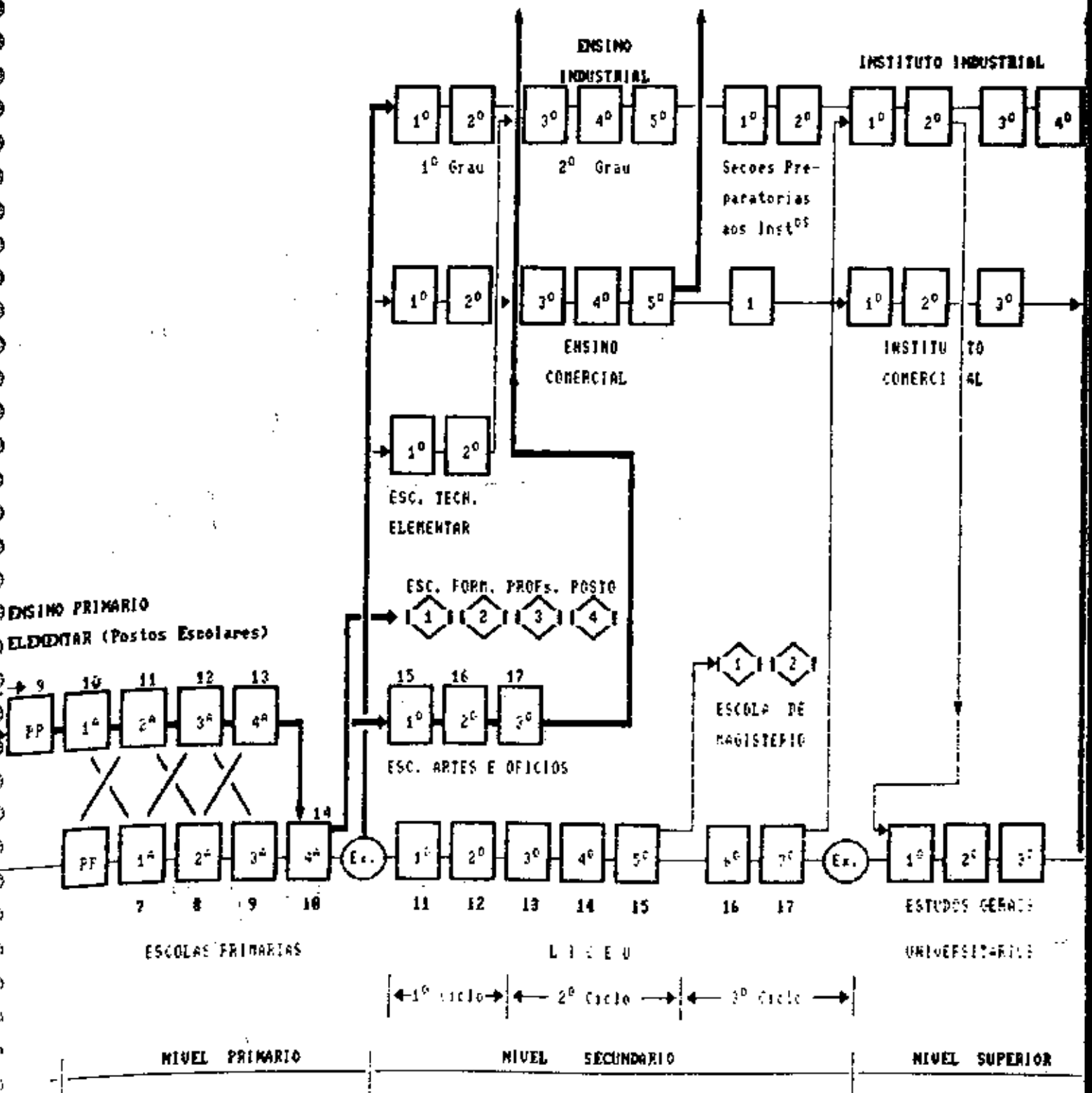


Fonte: MEC/GSE, 1980: 18/19.

so znpu

ORGANIGRAMA - 3:

**ENSINO EM MOCAMBIQUE  
1964**



No mesmo ano de 1930, foi criada a primeira *Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas*, para escolas primárias rudimentares, com 73 alunos.

Em 1931, "num estudo apresentado à Exposição Colonial Internacional de Paris", o Diretor da Instrução Pública, Dr. Mário Malheiros, justificava o carácter discriminatório da educação colonial:

- "(...) tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados *senão pouco a pouco*, que a população das colónias se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instituídos (nas colónias portuguesas) dois géneros de ensino primário: um para europeus e assimilados, outro para primitivos" (II AL.: 211).

A reforma de 1935 aprovada pelo então Governador Geral, José Cabral, e tornada pública pela Portaria nº 2:456, de 27 de Março, fez algumas alterações ao regulamento do ensino primário rudimentar. Apesar de ela decorrer da Reforma Administrativa Ultramarina, nada mudou em substância, como podemos ver no seu artigo 1º:

"Art. 1º: O ensino primário rudimentar destina-se a colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização por meio do conhecimento da língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adopção dos costumes civilizados"

Por sua vez, a Portaria nº 2: 457, da mesma data, definiu, no seu artigo 1º, os objetivos das escolas distritais de artes e ofícios para indígenas do sexo masculino:

"Artigo 1º: As escolas de artes e ofícios, estabelecimentos de assistência gratuita às populações indígenas, têm por fim educar os indígenas preparando-os para operários dos diferentes ofícios ou indústrias da Colónia".

Em 1937, foi criada a primeira Escola Técnica de Lourenço Marques (II AL.: 233).

Em 1941, o ensino das populações "nativas" foi confiado à Igreja Católica, de acordo com o preceituado no artigo 66º do Estatuto Missionário.

O Cônego Miranda Magalhães havia justificado, anos antes, durante o I Congresso Nacional de Antropologia Colonial (Porto, 1934), este privilégio concedido às Missões Católicas:

"Uma das classes que melhor pode cooperar no estudo da Antropologia e da Etnologia das colônias portuguesas é, sem dúvida, a dos nossos missionários.

Em contacto permanente e obrigatório com as diversas raças que as povoam, gozando entre elas, em geral, dum grande prestígio pelos seus trabalhos, pela lealdade que os assinala e a caridade cristã que os reveste, pela sua cultura, e até pelas tradições honrosas de outros missionários portugueses mais antigos que desde sempre lá têm procurado espalhar a nossa civilização, podem, como ninguém, fazer as suas observações, os seus estudos mais minuciosos sobre os povos entre os quais vivem e, em vez de guardarem egoisticamente para si os resultados a que chegarem, dá-los à publicidade de maneira a aproveitarem aos cultores deste ramo do saber e honrarem o país" (In: MT.: 61. Grifos do autor).

O referido Estatuto Missionário consagrou no artigo 68º este espírito discriminatório e se comprometeu na transformação do indígena em força de trabalho do sistema:

"O ensino indígena obedecerá à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política (...). Aqueles planos e programas terão em vista a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais".

O mesmo artigo 68º restringia o ensino indígena ao "saber ler, escrever, contar e falar a língua portuguesa", ao ensino "essencialmente nacionalista, prático e conducente ao indígena poder auferir meios para o seu sustento e de sua família", tendo em conta "o estado social e a psicologia das populações a que se destina".

Em 1947, pelo Decreto-Lei nº 36.507, de 7 de Setembro, o Governo Colonial reformou o *Ensino Liceal* e, pela Lei nº 2.025, o *Ensino Técnico Profissional*. A reforma do ensino liceal incluía a "educação pátria", através da "Mocidade Portuguesa" e "Mocidade Portuguesa Feminina". Nas décadas seguintes, a educação pátria foi sendo assegurada pela disciplinas de "Religião e Moral" e da "Organização Política e Administrativa da Nação", esta dada somente no 3º Ciclo dos Liceus.

O *Ensino Técnico Profissional*, aberto a todos os indígenas, respondia às pressões económicas da necessidade de mão-de-obra qualificada, para trabalho industrial e atividade comercial.

Em todos eles, vincava-se o carácter ideológico do ensino:

"Nas escolas de todos os graus e ramos de ensino serão ministradas, na medida do possível, noções e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da mentalidade colonial e da colaboração imperial" (Lei nº 2.025/47, Base XIX. In: SNE.: 30).

A Portaria nº 8.392, de 31 de Maio de 1950, fixava no seu artigo 28º o seguinte:

"O ensino elementar é obrigatório para todos os portugueses, não-indígenas, física e mentalmente sãos, na idade escolar, e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os fatos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro dum rivo amor a Portugal" (Apud SEM/REC.: 27).

70/12 7. 2. 1950  
O. M. S. 50

Segundo Marvin Harris, a taxa de analfabetismo em Moçambique em 1954 era a mais elevada de toda a África. Pedro Ramos de Almeida registra 95% de iletrados da população negro-africana e cerca de 25% da população portuguesa estabelecida na Colónia (II AL.: 320/21). A ONU confirmou, no ano seguinte, que menos de 20% das crianças com idade dos 5 a 14 anos estariam inscritas em escolas da Guiné, Angola e Moçambique (idem, p. 325). Em 1956, haviam somente dois liceus em Lourenço Marques e Beira. (idem, p. 339).

Nesse mesmo período, menos de dez estudantes moçambicanos negros seguiam o ensino superior em Portugal (idem, p. 386). Até 1950, apenas um estudante negro havia concluído o 5º ano liceal.

Segundo o mesmo historiador português, Pedro Ramos de Almeida, a situação de ensino nas duas colónias portuguesas em 1960, em relação a outros países africanos era a mais baixa.

A partir dos anos 60, as estatísticas começaram a apresentar números elevados de presença de estudantes negros. De novo pressionado pela Comunidade Internacional e sobretudo pelo avanço dos movimentos de libertação em África, o Governo Colonial passou a empreender reformas do ensino, visando a aceleração do desenvolvimento económico e de "uma política de assimilação mais vigorosa" (MEC. 1980: 18).

Por uma questão de sobrevivência do regime, o Governo viu-se obrigado, nessa altura, a depender cada vez mais do capital multinacional, transformando Moçambique, que estava em guerra, em "plataforma estratégica para a implantação dos interesses imperialistas no sul do continente". Para esse objetivo, a reforma buscava outras alternativas à derrota militar, como a aceleração da formação de força de trabalho mais qualificada, a preparação de uma pequena burguesia africana afeta à ideologia capitalista; a formação de quadros superiores no seio da burguesia colonial, associação de pequena elite moçambicana à direção da exploração capitalista, inculcando nela o abandono da reivindicação de uma independência genuinamente popular (cf. MEC/GSE).

Isto explica o aumento considerável de efetivos escolares nos últimos anos do regime colonial, "mantendo, porém, intacto o objetivo fundamental da educação", de torná-la "uma importante fonte ideológica na luta contra o movimento de libertação nacional". São elucidativos os dez pontos da declaração formal de D. Custódio Alvim Pereira, então Bispo Auxiliar de Lourenço Marques, que considerava a independência dos povos africanos, "um erro e contrária à vontade de Deus", "uma monstruosidade filosófica" e "um desafio à civilização cristã" (cf. Anexo 1)

Em 1960, o Cardeal Cerejeira, de Lisboa, declarava em carta pastoral:

"Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade, para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer 'doutores'. (...) Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. (...) As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensineos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege" (in: II AL.: 372 & MONDLANE, 1975: 59).

Os resultados obtidos nas escolas oficializadas eram os mais baixos em relação a outros tipos de ensino, como confirmam estudos realizados por Dias Belchior sobre a evolução do ensino em Moçambique no período de 1952/53 a 1961/62 (cf. Quadro 1).

Quadro 1:

## ENSINO PRIMARIO COMUM

Percentagens de números totais de alunos aprovados em relação a alunos matriculados nos anos letivos de 1959-60, por instituições que o superintendem.

Anos	Ensino Oficial	Ensino Missionário católico	Ensino Missionário estrangeiro	Ensino Particular
1959-60	59,2	28,8	23,9	66,8
1960-61	70,5	37,6	71,3	68,0
1961-62	57,6	36,4	62,9	68,6

Fonte: BELCHIOR, 1965: 665 - Quadro nº 6.

A justificativa dada pelo autor para o fraco desempenho do ensino missionário para os "nativos" é sempre o mesmo:

"Este fraquíssimo aproveitamento num tipo de ensino que é ministrado principalmente em áreas rurais está longe de se limitar ao território de Moçambique ou à África Portuguesa. Pelo contrário e infelizmente, trata-se de um fenómeno registrado em quase todas as regiões subdesenvolvidas do mundo" (BELCHIOR, 1965: 659).

Em outro lugar, diz:

"Enquanto os ensinos oficial e particular exercem a sua ação predominantemente em meio urbano, as missões atuam em geral nos meios rurais, onde o absentismo escolar assume grandes proporções ..." (idem, p. 666).

As reformas de 1964 resultaram da abolição aparente do Estatuto do Indígena de 1961 e da "consequente alteração da situação jurídica do nativo". Outra causa aparente era a desconfiança pelo ensino missionário, qualificado de deficiente.

As causas reais estavam ligadas à conjuntura política que Portugal vivia: a realidade das guerras de libertação em Angola e Moçambique. Esta realidade exigiu do Governo português a reestruturação do ensino nas suas colónias, que consistiu na estatização do ensino dos indígenas.



A reforma começou com a substituição do "ensino de adaptação" pelo "ensino pré-primário". De acordo com o Decreto nº 45.908 de 1964, no seu parágrafo 1º, artigo 2º, "a classe pré-primária 'visava' a aquisição correta da língua nacional"; se corrigia a "presumível deficiência do ensino missionário (...) no tocante à didática da língua portuguesa".

Em segundo lugar, substituiu o Ensino Rudimentar pelo *Ensino Elementar dos Indígenas*, formados em *Postos Escolares* da zona rural. A 4ª série desse ensino equivalia à 3ª das Escolas Primárias Oficiais (cf. *Organograma 3*). O aluno precisava de frequentar mais uma 4ª classe das Escolas Primárias Oficiais para ingressar na Escola de Artes e Ofícios, na Formação de Professores de Posto Escolar e na Escola Industrial e Comercial para Indígenas. O sistema não permitia o ingresso direto do aluno indígena no Magistério Primário (reservado ao ensino europeu) e nos Estudos Gerais Universitários. No organograma 3, distingue-se o Ensino para os Indígenas e o Ensino para europeus e assimilados. O ensino primário elementar e complementar só funcionavam nas zonas urbanas.

Era de esperar que tal reforma se revertesse em melhoria da qualidade do ensino, do nível de formação do corpo docente e do atendimento ao ensino oficializado, no aumento de verbas ao setor educacional. Porém, os resultados mostram o contrário (*Quadro 2*).

Da análise comparativa entre o ensino oficializado (EO) e o ensino oficial e particular (EOP), verifica-se que a distribuição de frequência escolar do EO. em 1966 era de: Pré-Primário: 100%; 1ª classe: 26,25%; 2ª classe 13,44%; 3ª classe: 7,22%; 4ª classe: 4,15%; contra Pré-Primário: 100%; 1ª classe: 90,07%; 2ª classe: 74,14%; 3ª classe: 68,74%; 4ª classe: 58,17% no EOP. Apesar de uma ligeira estabilidade, continuaram gritantes as diferenças nos anos letivos seguintes.



ANO	ENSINO OFICIALIZADO (E.O.) <i>(missionario)</i>					ENSINO OFICIAL + PARTICULAR (EOP)				
	P.P.	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	P.P.	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
1966	272.316	67.439	29.838	13.211	6.889	8.514	13.819	-	-	-
1967	275.548	74.653	37.488	18.279	9.125	9.981	13.637	18.133	-	-
1968	319.937	88.545	35.858	18.819	8.711	17.594	15.383	18.856	9.831	-
1969	384.839	76.942	39.213	19.682	10.142	24.841	17.618	12.918	9.633	8.847
1970	312.882	73.647	41.283	19.922	11.298	27.858	28.885	14.689	12.482	9.115
1971	269.418	76.418	48.583	21.126	12.828	48.482	26.877	17.518	13.253	18.481

Quadro 2: Numero de alunos matriculados no Ensino Oficializado (Missionario) e no Ensino Oficial + Particular, no periodo letivo de 1966 a 1971.

As grandes quebras de frequência se davam sempre do Pré-Primário para 1ª classe do EO., ultrapassando a ordem dos 73%, quando 100% dos alunos da mesma classe do EOP transitavam para a 1ª classe.

O aproveitamento era o mais baixo. De 272.316 crianças matriculadas no pré-primário em 1966, somente 4,14% (= 11.298 alunos) ingressaram na 4ª classe em 1971 (Quadro 3).

De acordo com os documentos pesquisados, seriam vários os fatores explicativos desse decréscimo de frequência e de aproveitamento. Em primeiro lugar é apontado o fator financeiro: a "deficiente dotação orçamental" atribuída ao ensino oficializado. Por exemplo, em 1967, enquanto as despesas anuais do Estado por cada aluno do ensino oficial orçava em 1.830\$00, ao aluno do ensino oficializado eram atribuídos apenas 140\$00, quase oito vezes menos. O segundo fator seria de ordem técnica: se explicaria pela inadequada preparação profissional dos agentes desse tipo de ensino e pela "carência de material didático apropriado". Naquele mesmo ano de 1967, "a relação professor/aluno era no ensino oficial de 1/34, contra 1/97 no ensino oficializado. Em terceiro lugar estaria o fator sócio-econômico, que ia desde a "dispersão do 'habitat' até à participação da criança na economia doméstica". Finalmente, o fator de ordem cultural: "mau grado tentativas de inserção local (em pormenores de última hora e apenas formais), o ensino primário em Moçambique, nos expressos objetivos a que se propunha e no seu conteúdo, viveu sempre e teimosamente na mais orgulhosa ignorância dos valores culturais africanos" (BELCHIOR, 1965: 541. Grifos do autor).

En %	ENSINO OFICIALIZADO (E.O.)					ENSINO OFICIAL + PARTICULAR (EOP)					
	ANO	P.P.	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	P.P.	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
	1965	100	22,36	9,74	4,72	2,88	-	-	-	-	-
	1966	100	26,25	13,44	7,22	4,15	100	98,87	74,14	68,74	58,17
	1967/68	-	100	48,37	25,47	15,82	-	100	81,98	76,21	67,25

Quadro 3: Média geral de frequência de alunos matriculados nos dois sistemas de ensino, no período letivo de 1965 a 1967/68.

QUADRO nº 4

## SITUAÇÃO DO ENSINO: ALUNOS MATRICULADOS E POPULAÇÃO ANALFABETA: 1930 - 1974

ANO	POPULACAO			ENSINO PRIMARIO					ENSINO SECUNDARIO					
	2	3	4=%	5	6	7	8	9=%	10	11	12	13	14	15=%
	Total-1	Analfa- betos		Ofi- cial	Missi- onario	Par- ticu- lar	To- tal-2	5+6+7	Li- ceu Ofi- cial	Li- ceu Par- tic.	Ciclo Prep. Ofi- cial	Ciclo Prep. Par- tic.	To- tal- - 3.	
1930	s.i.	s.i.	99,00	3405	31578	403	35386	-	200	-	-	-	288	-
1940	5086000	s.i.	-	0745	71817	s.i.	80562	-	544	-	-	-	544	0,01
1950	5738911	5615053	97,04	5826	159015	1101	165942	2,89	845	-	-	-	845	0,014
1960	6603653	5967721	90,37	17445	399942	1132	418519	6,33	2550	771	-	-	3321	0,05
1964	s.i.	s.i.	-	27904	387957	2451	418312	-	s.i.	s.i.	-	-	s.i.	-
1969	-	-	-	-	-	-	-	-	5501	5023	5622	1705	17851	0,27
1970	8163933	7323619	89,7	76890	458317	10439	545648	16,8	4175	1652	11085	2634	19546	0,23
1973	-	-	-	150350	405317	12656	569323	37,0	6026	6020	12535	10166	35547	0,43
1974	-	-	-	192301	431470	13053	636824	44,6	s.i.	s.i.	s.i.	s.i.	s.i.	-

Fonte: Planos de Fomento III e IV: Educacao. Vol. 2. 1966 e 1971; Relatorios de Educacao de 1970/71 e 1972/73.  
In: MEC/GSE. 1980: 2/33. Cf. tb. ALMEIDA, 1979b: 204 e 242.

- a) s.i. = sem informacao  
Part. = Particular  
Prep. = Preparatorio

- b) Na decada de 60, as estatisticas passaram a designar o Ensino Missionario de "Ensino Oficializado".  
c) Os censos coloniais apos 1970 nao incluem as Zonas Libertadas da FRELINO.  
d) Os dados do item 15, de 1969 e 1973, correspondem aos censos de 1960 e 1970, respectivamente.

Os resultados finais de todo este processo da colonização, de acordo com o censo de 1970, último realizado pelo regime, foram: 89,7% de analfabetos; apenas 16,8% da população estava inscrita no ensino primário; 0,23%, no ensino secundário (Quadro 4). A julgar com Péliissier a fragilidade do censo português, podemos acreditar que a taxa real de analfabetismo devia ser maior (PÉLISSIER, 1987: 49/54). A Frelimo estima uma taxa de analfabetismo superior a 90%, na altura da independência do país (FRELIMO, 1977: 61). A Comissão Nacional do Plano registra a taxa de 93% de analfabetismo, em 1974, para a população com idade superior a 7 anos e que, nesse mesmo ano, dos 3.800 alunos da única universidade existente apenas 40 eram negros (CNP, 1984: 18). Estes resultados por si só denunciam a marginalização da população a todo o processo de desenvolvimento.

De qualquer forma, a reforma de 1964 revelou-se ineficiente, não se traduzindo em "qualquer" melhoria em relação ao ensino dos "indigenas" ou "nativos".

A reforma de 1964 vigorou até Janeiro de 1975, aquando da realização do Seminário da Beira, que reformulou o ensino de acordo com a ideologia da Frelimo.

\*\*\*

#### 1.4. A dimensão cultural do Hito

Passo agora a analisar a dimensão cultural de todo esse processo para (1) responder à questão inicial: se havia ou não, -- e em que medida, -- alguma articulação entre as reformas de ensino colonial com os valores culturais do povo colonizado, particularmente no tocante à identidade e à personalidade do homem colonizado; (2) e que tipo(s) de Homem formava, para (3) logo em seguida, tentar compreender historicamente, a direção da política educativa e cultural iniciada pela Frelimo durante a luta de libertação nacional, particularmente, nas zonas libertadas.

0 Começando pela segunda questão, o pensar colonial português situava-se, também ele, num contexto filosófico (cultural ou antropológico) determinado.

A filosofia clássica, ou seja, tanto o tomismo (século XIII) e o cartesianismo (séc. XVII) como o criticismo kantiano (séc. XVIII) e o historicismo hegeliano (XVIII-XIX), enquanto filosofias sociais, não se preocuparam explicitamente com o estudo de outras culturas, porque não se lhes colocava a hipótese da diferença cultural e da alteridade (LAPLANTINE, 1988: 23/4). No seu humanismo clássico, o sujeito identificava-se consigo mesmo e esse sujeito era o homem ocidental. Em termos políticos, Hegel identificou-o com o Estado alemão; culturalmente, com a classe burguesa; socialmente, com o homem europeu ou, no extremo do racionalismo puro, com o "cidadão alemão". No entender de Kant, a emancipação do homem pela "razão" (pelo movimento iluminista) significava a "emancipação de uma classe, a burguesia, que atingia a maioridade". A burguesia tinha a "razão" (KANT, 1947: 83)<sup>24</sup>. Cultura era somente a cultura europeia da burguesia. Como observa Leandro Konder, "os europeus (do século XIX) tendiam a encarar sua cultura como 'naturalmente' universal" (KONDER, 1992: 20).

Quando se depositava no movimento iluminista a confiança da real emancipação de toda a humanidade, e se esperava uma verdadeira "ordem" mundial e o "progresso" efetivo para todos, o iluminismo acabou assim desapontando as mentes e os povos. Revelou-se bastante eurocentrista, sobretudo com a prosperidade científico-cultural do século XIX. "O negro (...) continuou sendo considerado 'selvagem'..., vivendo nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento". Bufon defendia a dominação de um povo por outro como legítima, porque "todo povo civilizado, por ser superior, é responsável pelo futuro do mundo". Helvetius argumentava que "a inferioridade real dos selvagens não é resultado de uma falha de constituição", mas "de ordem puramente histórica". Voltaire acreditava, na

(26) Cf. tb. CHATELET, 1982: 74.

perspectiva evolucionista, que o branco era superior ao negro, e este em relação ao macaco e, a partir daí, admitia a colonização (MUNANGA, 1986: 16/9).

Na linha hegeliana, Arthur de Gobineau desenvolveu a "teoria da desigualdade das raças", acreditando na superioridade física e mental das raças nórdicas e germânicas, conferida pela raça; não agradava a "civilização, que buscava a assimilação dos homens entre si", nem tão pouco o "humanismo, que acreditava na identidade profunda dos espíritos", porque eles eram "índice de decadência", favoreciam "a mescla das raças, em benefício sempre da raça inferior". A sua veemente oposição à "miscigenação de raças", que destruía os "valores nobres", era uma consequência radical (Apud BREHIER, 1977-81: 36/7).

Mas também, como observa Laplantine, foi a partir das ideias evolucionistas e sob forte influência do iluminismo que a antropologia começou a colocar a questão de alteridade e foi-se progredindo paulatinamente de simples "coleta direta" de dados ou de fenômenos observados até constituir-se uma ciência antropológica, preocupada com a construção de "modelos" que permitissem comparar as sociedades entre si.

A antropologia foi, pelo menos, até às independências dos povos africanos colonizados, um "discurso do Ocidente (e somente do Ocidente) sobre o outro". A ciência antropológica permitia ao pesquisador conhecer o universo cultural dos povos colonizados, para apenas recolher dados que facilitassem a penetração e exploração coloniais. Reconhecendo embora a outra cultura, esta continuou sendo pensada e avaliada a partir da cultura europeia. Em referência à cultura ocidental, se elaboraram vários ismos, como africanismo, etc. (LAPLANTINE, 1988: 22/3). Quer isto dizer que a própria noção de cultura vem inviesada de ideologia, na medida em que ela é identificada em relação com a cultura ocidental.

A "teoria de força vital" que sustenta a "Philosophie Bantoue" (1945) de Placide Tempels pode ilustrar a análise de Laplantine. Baseando-se em teorias evolucionistas e na filosofia aristotélico-tomista, Tempels defende que os



bantu, que não são "primitivos puros", evoluíram como evoluiu toda a humanidade", passando "sucessivamente de monoteístas, a animistas e depois totemistas" e que "as modificações religiosas entre eles, são o resultado de uma evolução da religião primitiva e não de uma revolução". Hoje, os Bantu contemporâneos conservam todas essas formas, sob a fé de um único Deus Supremo (idem, p.23). Portanto, o conhecimento dos Bantu é um conhecimento religioso.

As sociedades bantu seriam sociedades tradicionais porque são baseadas em comportamentos padronizados, estáticos, atávicos, e quando muito miméticos.

Subjacente ao carácter ancestral desses comportamentos enraizados em cada *muntu*, Tempels admite a existência de um "sistema filosófico relativamente simples e primitivo, derivado duma ontologia logicamente coerente" (TPS.:15).

A volta da "força viva", como "força possível" e identificada ao "Ser", Tempels constrói também "uma psicologia do *muntu*" (TPS.: 65/76), entendida como "filosofia do comportamento do *muntu*" perante a vida e a morte, que o orienta (TPS.: 65) e condiciona a aprendizagem da criança bantu na escola.

Na base da psicologia bantu, estão três noções importantes: "força vital", "aumento de força" e "influência vital" (TPS.: 66).

O *muntu*, o homem bantu a) guia-se pela força vital, como "uma força viva, uma força pessoal"; b) acredita que ela seja susceptível de reforço e diminuição; e c) que "o *muntu* é uma causa ativa" com uma influência vital sobre os outros; d) que a razão dessa força vital e pessoal está na superioridade do *muntu* sobre os animais, as plantas e os minerais, "seres inferiores predestinados para servir ao homem"; e) no entanto, ele se reconhece inferior a Deus e ao Branco. Assim, o seu comportamento é uma relação de si consigo mesmo como indivíduo, com a comunidade e com as coisas. Assim, o homem "nunca é um indivíduo isolado, força existente em si. Ele não existe fora das relações ontológi-

cas com outros seres vivos, de forças animadas ou inanimadas que o rodeiam" (TPS.: 70). Estabelece uma dependência ontológica entre as forças, que explica a ligação (= dependência) entre os vivos e os antepassados, esses a Deus, os filhos aos pais (em suma a dependência do colonizado ao colonizado). Tempels recusa a categoria de substância, algo "in se, non in alio", na concepção bantu. Quer dizer, se na filosofia escolástica, a criança é desde o seu nascimento um ser novo, um ser humano completo, com plenitude de natureza humana e existência independente dos seus progenitores, portanto sem relação causal com seus pais, essa concepção é "estranha ao pensamento bantu".

Para os Bantu, "as criaturas guardam entre elas um laço, uma relação ontológica íntima, comparável ao laço de causalidade que liga a criatura ao Criador. Para o Bantu, existe uma interação de ser para ser, isto é, de força para força (...). A criança, mesmo adulta, permanecerá sempre para os bantu, um homem, uma força, uma dependência causal, uma subordinação ontológica de forças que são pai e mãe. A força mais velha domina sempre a força mais nova, ela continua a exercer sua influência vital sobre ela" (TPS.: 40 e 41).

Apesar da teoria tempelsiana visar a defesa da colonização e do cristianismo perante o dito bantuismo (TPS.: 112 e 121), há também que reconhecer uma certa importância da pesquisa de Tempels. Ela estabelece um marco na história dos estudos antropológicos e psicológicos anteriores e posteriores à "*Philosophie Bantoue*", como também em relação às análises de próprios intelectuais e políticos africanos.

Ao defender a existência de uma "filosofia bantu", ou seja, de um "pensamento lógico" entre os Bantu, respondia diretamente a Lévy-Bruhl, H. Dieterlen<sup>27</sup>, L. Frobenius e punha cobro à longa discussão entre alguns africanos como Paulin Hountondji<sup>28</sup>, Marcien Towa, Mbargane Guissé, Assane Syla que, possivelmente, pela sua formação em filosofia metafísica, aristotélico-tomista ou em racionalismo puro como Towa, recusavam ou duvidavam da própria possibilidade de existência de uma filosofia africana. Apenas reconheciam como filosofia aquela vinda da Grécia platoniana ou de Jônio

(27) Lévy-Bruhl admitia soamente "uma mentalidade pré-lógica" nos bantu; e Dieterlen não admitia nos Basuto qualquer capacidade de reflexão, nenhuma teoria ou algum sistema ontológico.

(28) Mais tarde, Hountondji superou a sua visão inicial quando adotou o materialismo histórico para analisar a realidade social africana e compreender a natureza do colonialismo.

e, sobretudo, porque, segundo a crítica de Aly Dieng, desconheciam as realidades sócio-culturais da África negra precolonial (DIENG, 1983: 14, 34/40).

Ligada ainda à antropologia colonial, desenvolveram-se outros trabalhos de orientação psicológica, veiculando a visão preconceituosa de observadores europeus sobre a criança africana.

Referindo-se à criança africana logo após o desmame, o Dr. Geber pode escrever:

"As descobertas susceptíveis de provocar o seu interesse são minúsculas. Depressa ela volta ao seu domínio, ela tem para todo o jogo o que ela pode juntar à volta dela, e sua alegria de viver, aprende a jogar com raminhos, terra, ervas, folhas de bananeira que servem para fazer bonecas"<sup>29</sup>.

Knapen observa que "o ambiente cotidiano em que a criança congoleza se move, impressiona pela sua pobreza em estímulos intelectuais"<sup>30</sup>.

Mas é sobretudo R. Maistriaux quem sistematiza as causas da dificuldade de aprendizagem da criança negro-africana:

"A criança negra não dispõe de jogos. Ela não encontra à volta dela, entre os seus próximos e os que a rodeiam, nenhuma ocasião de evocação intelectual. Os espectáculos que se oferecem aos olhos de habitantes da selva, não são de natureza a cultivar o seu espírito... A primeira infância do Negro passa-se quase sempre num meio intelectualmente inferior a tudo o que nós poderíamos imaginar na Europa. Na selva, nós temos-lo dito, não existe literalmente nenhum elemento de educação intelectual. A criança negra permanece inativa durante longas horas. O jovem Negro sofre então deste chefe uma horrível *capitis disjunctio* da qual é lhe praticamente impossível se livrar. é que os centros neuróticos do seu córtex que

(29) GEBER, M. *Développement psycho-moteur de l'enfant africain*. In: *Courrier*, Centre Internationale de l'Enfance, VI, 17, 1956. Cit. in. ERNY.: 136.

(30) KNAPEN, M.T. *L'enfant autoongo. Orientations de base du système éducatif et développement de la personnalité*. Louvain, *Studia Psychologica*, Publications Universitaires, Nauwelaerts, 1962; cit. in. ERNY.: 136.



deveriam ser normalmente orientados ao exercício do pensamento discursivo, não receberam as incitações indispensáveis ao seu desenvolvimento regular" <sup>31</sup>.

H. Ashton refere-se às crianças basuto que lhe dão "uma impressão de lassidão e placidez pelos seus gestos lentos, sua imobilidade, seus olhos espantados e sua expressão vazia"; "elas não manifestam espírito de empreendimento, mesmo nos seus olhos, não provam jogar umas com as outras, nem manifestam alguma independência ... A criança insuportável ou traquina é rara" (in ERNY.: 137).

Estas observações querem confirmar a impossibilidade ou a dificuldade de "civilizar" o negro. As dificuldades de aprendizagem das crianças negro-africanas explicar-se-iam, para esses autores, pela pobreza do meio ambiente e pela carência de elementos estimuladores, o que conseqüentemente gera "a passividade". Knapen vai mais longe: "a primeira relação de mãe/filho se desenvolve duma maneira tal ... que, dum lado, é principalmente na dependência passiva que se desenvolve; e, por outro lado, "esta passividade relativa é uma característica que perdura ao longo dos anos posteriores à pequena infância. é óbvio que a apreensão seja menos desenvolvida..." (KNAPEN, op. cit., p.76). O mesmo autor salienta que "mais tarde, a criança crescerá num meio não somente afetivamente, mas também intelectualmente neutro, em que o adulto lhe fala pouco, não se ocupa dela, não aproveita as estimulações para lhe ensinar alguma coisa, em que os elementos do mundo exterior não parecem ter para ela valor apetitivo". Finalmente, para Ashton, essas dificuldades provêm dos próprios "métodos educativos usados, acrescidos de malnutrição, de falta de sono, da pobreza do meio e da raridade de estimulações exteriores" (in. ERNY.: 137).

Erny mostra-se reticente na sua crítica àqueles psicólogos skinnerianos e behavioristas. Acha que tal "passividade, a espécie de apatia e a indiferença aparente", -- características que reconhece na criança africana --, devem ser explicadas como circunstanciais, na medida em que

---

(31) MAISTRIAUX, R. *L'intelligence noire et son destin*. Bruxelles, Ed. Problèmes d'Afrique Centrale, 1957, p. 186 e 191. Cit. in. ERNY.: 136. Grifos do autor.

são "reações da população observada em circunstâncias especiais"; quando a literatura psicológica as generaliza induz a uma visão "unilateral". Para ele, esses autores falharam porque recorreram ao método comparativo, ressaltando a pobreza em oposição à riqueza dos elementos educativos da criança europeia (ERNY.: 137) e deixaram de ver, por exemplo, o processo de integração da criança na cultura própria, o seu carácter coerente, adaptado e repleto de valores que o meio lhe fornece (idem, p. 137/38).

Nesse aspecto, a "Filosofia Bantu" de Tempels ajuda a cimentar as análises daqueles observadores. A "teoria da força vital" insiste na dependência ontológica do *muntu* à Natureza, às outras forças, aos deuses, dependência como querida pelo próprio *muntu*. A partir daí, naturaliza a dependência da criança africana.

Ao nível da estrutura mental, resulta que a criança bantu é vista como não dada à reflexão, ao raciocínio, à invenção. Em contrapartida, ela teria uma "memória prodigiosa", "grande capacidade de observação" (W.H. Bentley). Já Frobenius diz que não se distingue "neste tipo de civilização alguma separação entre a experiência vivida e o saber". Este quando existe se restringe ao "coração", ou seja, é um saber emocional, que "permanece inconsciente, não chega a se verbalizar, a se revestir de palavras". Da dependência à passividade é um salto lógico. Nelas, "tudo é recebido duma tradição<sup>32</sup> muitas vezes implícita, não expressa. Isto explica que o pensamento seja muito mais influenciado por fatores que relevam a sensibilidade (...). Como eles travam o processo de explicação e de explicitação, estas estruturas mentais não são modificáveis pela via dum ensino puramente intelectual ou moral. Mas, o dia em que um elemento é profundamente tocado, todo o edifício se desmorona. Esta dependência em relação aos excitantes externos e fatores emocionais confere a este tipo de pensamento o seu carácter explosivo, concreto, momentâneo, primário e muitas vezes instável..." (idem, p. 255).

(32) é a mesma concepção de "tradição" em Tempels. (Cf. hic. p. 2).

Se há na criança africana um sentido agudo de observação e esta está aliada à "notável faculdade de intuição e de empatia que (lhe) permite apreciar rapidamente e com precisão o carácter e os desejos de outrem", então temos que admitir, com Erny, "a percepção sintética que precede a análise" (ibidem).

Cientificamente, nada indica que essas crianças de ambiente tradicional pobre ou de tal cultura de dependência ("covert culture"), não desenvolvam raciocínio ou o tenham apenas em "estado rudimentar" como afirmam Bentley (1938) e Dieterlen (1952). Experiências de Nadel realizadas entre crianças yoruba, com "imagens descritivas" e "histórias reprodutivas" mostraram que as primeiras insistiam sobre os aspectos lógicos e racionais, destacando o essencial, interessando-se pelas motivações de conjunto e negligenciando os pequenos detalhes; enquanto as segundas catalogavam fielmente os detalhes mesmo não pertinentes, faziam um inventário completo sem buscar o porquê, permaneciam muito próximas da realidade, relevando os elementos puramente descritivos, dramáticos, circunstanciais <sup>33</sup>.

Ora, a política educativa do Governo colonial português e a sua posição frente à cultura do colonizado refletiam todas essas teorias, para justificar a sua presença na colônia. Então, as "sociedades tradicionais" de "raças inferiores" tinham apenas "usos e costumes" situados no presente, sem memória do passado nem perspectiva de futuro, porque sociedades ágrafas. Negava-lhes qualquer dimensão histórica de seus valores, de suas culturas; e o próprio "indígena" foi considerado "a-histórico".

(33) NADEL, S.P. Experiments in culture psychology. Africa, X, no 4, Oct. 1937, p. 421-435. In. ERNY.: 255.



*o uso do termo "chibuto" como sinónimo de destribalização*

Nessa perspectiva, Marcelo Caetano separava, nas colônias, os europeus dos africanos, classificando estes últimos (Quadro 5), em "indígenas primitivos-tribais", "indígenas em evolução - de influência europeia", compreendendo os mestiços e indianos, considerados "não-autóctones"; "indígenas destribalizados" - aqueles que haviam abandonado a tribo e adotado parcialmente "o modo de vida europeia"; e "assimilados" (II AL.: 397). Na realidade, a separação era entre a sociedade colonizada e sociedade colonizadora.

Vimos quem era considerado "indígena primitivo tribal". Resta vermos as outras categorias e em que consistia o processo de assimilação.

*Sim, o que*

A assimilação era "um processo de alienação cultural" e forma de encobrir o racismo ou, melhor, forma cultural de dividir mais os "indígenas". Consistia no "reconhecimento oficial da entrada de um homem na comunidade lusitana". São expressivas as palavras de Marcelo Caetano:

"Embora respeitando o *modus vivendi* dos nativos, os portugueses sempre se esforçaram por partilhar a sua fé, cultura e civilização, chamando-os para a comunidade lusitana".

Por este processo, no dizer de Eduardo Mondlane, o ex-indígena, o assimilado, podia "legalmente beneficiar de todas as facilidades dos brancos, e supostamente ter as mesmas oportunidades educacionais e de progresso" (MONDLANE, 1975: 45/6).

Eram condições necessárias para ser assimilado as seguintes:

1. "Saber ler, escrever e falar português;
2. Ter meios suficientes para sustentar a família;
3. Ter bom comportamento;
4. Ter a necessária educação, e hábitos individuais e sociais de modo a poder viver sob a lei pública e privada de Portugal;
5. fazer um requerimento à autoridade administrativa da área, que o levará ao governador do distrito para ser aprovado" (idem, p. 46).



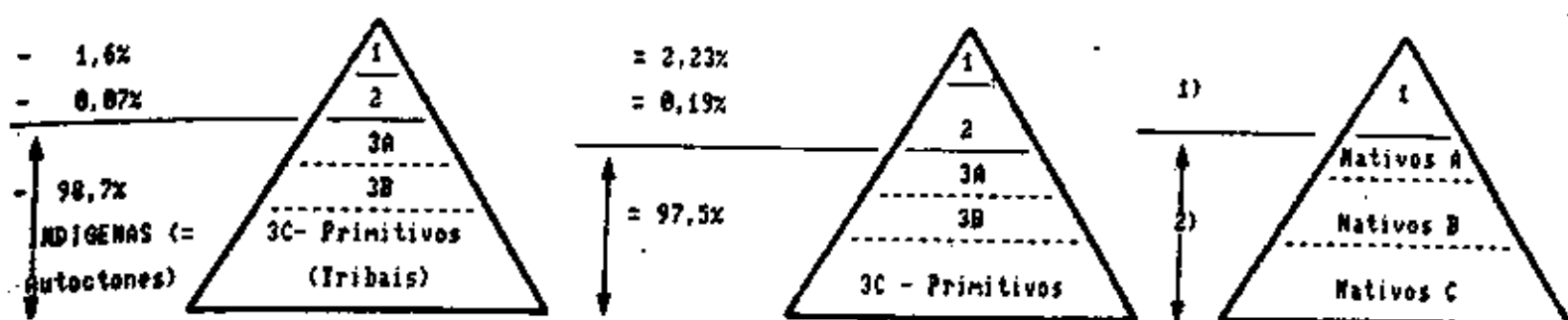
CLASSIFICAÇÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO (MOÇAMBICANA) SEGUNDO MARCELO CAETANO

1958

1960

h.: 5 733 911

Hab.: 6 603 653



1. Segundo os "estádios culturais"

2. Segundo o "Grau de desenvolvimento das necessidades".

3. Segundo o "modo de procura de bens".

- OBS.: 1. Europeus  
2. Assimilados  
3A. Destribalizados  
3B. Em evolucao = de influencia europeia.

*mestizos  
&  
indianos*

1. Europeus  
2. Assimilados  
3A. Evoluídos  
3B. Em evolucao

*(subst. (27.012))*

1. Europeus

- Nativos "C" = "Nativos que inteiramente se bastam, que não contribuem para o mercado";
- Nativos "B" = "Nativos que, consumindo o que produzem, recorrem ao mercado, a procura de bens de consumo";
- Nativos "A" = "Nativos que recorrem normalmente ao mercado -- operários, artesãos, destribalizados" (In: ALMEIDA, 1979b: 307).

Na prática, não se lhe retirou o status de indígena, como a Figura 3 do Quadro 5 mostra. Economicamente, navegava na mesma nau da força de trabalho nativa necessária ao capital português. Continuava discriminado, pela sua situação econômica inferior. Segundo palavras de Salazar, era necessário um século para fazê-lo cidadão. O assimilado, aparentemente integrado na classe dominante, era concebido para ser uma figura intermediária entre o "indígena" e o "cidadão", um porta-voz e divulgador da ideologia no seu meio igualmente indígena. Estava moldado para ele se sentir superior aos seus semelhantes "indígenas", mas sempre complexado na frente do "branco". Daí, a expressão pejorativa makhuwa de "M'khunya oripa" (= "branco-preto"), isto é, alienado.

Com esta escala de evolução do indígena e do assimilado, Marcelo Caetano pretendia "ocultar" a divisão social em classes e mostrar que, graças à ação educativa ou civilizadora de Portugal, alguns "indígenas haviam conseguido destribalizar-se, mudar o "modus vivendi", pular para a classe dominante, integrando-se na comunidade lusitana, quando, na realidade, somente o colonizador era "o cidadão" e o colonizado, sempre "indígena".

Já nos anos 60, face às ameaças dos movimentos independentistas da África, Portugal orgulhava-se de não ter produzido menos assimilados:

"O reduzido volume de menos de 1% de 'assimilados', isto é, de indígenas bordejando as lindes da civilização, em relação ao global da população, 99% da qual continua ainda regida pelo Estatuto do Indigenato, consagrador do estado primitivo das suas mentalidades" (In: II M.: 373).

Neste processo, os mestiços eram considerados ambigualmente pelo colonialismo. Por um lado, segundo Vaz de Sampaio (1910), a miscigenação era considerada "força mais poderosa do nacionalismo colonial; ... um meio de cimentar o domínio português sobre a cultura indígena" (Apud MONDLANE, 1975: 49 e 51). Mendes Correia considerava a miscigenação bem como o racismo "um recurso para a 'consolidação e desenvolvimento' da exploração destes territórios, atendendo aos processos modernos e ao espírito de colaboração entre os emigrantes

portugueses e os nativos". Assim, ainda segundo Mendes Correia, "como seres humanos agarrados à nossa raça pelos sagrados impulsos da sua origem, os mulatos têm um direito à nossa simpatia e ajuda. (...) Mas nunca devem deter altos postos, excepto, talvez, em casos de completa e provada identificação temperamental em querer, em sentimento, em idéias, casos que são, ambos, excepcionais e improváveis" (Apud II AL.: 241). Como também as próprias leis portuguesas "assimilavam à partida o mestiço ao indígena", Jorge Dias pode também dizer que "não tendo (os mestiços) convivido com o pai nem recebido instrução, são biologicamente mestiços, mas culturalmente indígenas" (in MT.: 75. Grifos do autor).

Essa era a mentalidade. Remy afirmava, no periódico "Goa, Roma do Oriente", que "os mestiços têm sido os nossos melhores auxiliares na penetração do território" (II AL.: 330).

Por outro lado, eram igualmente discriminados na medida em que se não lhes permitia o acesso "à atuação política (...) além dos limites da vida social". É clara a afirmação segundo a qual "por mais brilhante e eficiente que seja a sua ação no setor profissional, econômico, agrícola ou industrial, eles nunca devem -- tal como os estrangeiros naturalizados -- ocupar lugares de destaque nos assuntos públicos do país, exceto talvez em casos de completa e comprovada identificação conosco em temperamento, vontade, sentimentos e idéias, o que é excepcional e pouco provável" (MD.: 51).

Porque no fundo eram igualmente considerados "indígenas", era-lhes "vedada qualquer atividades comercial de conta própria, tanto a venda em simples bancas dos bazares como nas grandes lojas" (CNP, 1984: 12).

A subclassificação de todos estes colonizados era uma subdivisão tática de conveniência para melhor dominar e explorar. No limite, pretendia-se manter as formas de "trabalho obrigatório", ao qual todos, inclusive os assimilados, estavam obrigados<sup>34</sup>. Na mente do colonizador, todos

(34) Cf. o Código de Trabalho Indígena. Decreto 16.199, de 6 de Dezembro de 1928, Art. 3º.

eram "indígenas" (Quadro 5: Figura 3). Quem eram os "indígenas"?

No artigo 2º do Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, aprovado pelo Decreto-Lei 39 666, de 20 de Maio de 1954, lê-se:

"São considerados indígenas, nas respectivas províncias, os indivíduos de raça negra que, nelas tendo nascido ou vivendo habitualmente, ainda não possuem a cultura e os hábitos individuais e sociais exigidos pela integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses".

E segundo o parágrafo único do mesmo, consideravam-se "igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígenas em diferente local destas províncias, para onde, provisoriamente, se tenham deslocado os pais".

Os indígenas se regiam "pelos usos e costumes próprios das respectivas sociedades, isto é, pelo seu direito..." (artigo 3º) e "não eram concedidos aos indígenas direitos políticos em relação a instituições não indígenas" (artigo 23º). O artigo 61º autorizava aos governadores de, excepcionalmente, "conceder a cidadania aos indígenas que prestassem serviços relevantes a Portugal" (In: II AL.: 316/17).

Nos termos do artigo 22º do Acto Colonial, a propalada "igualdade cultural" significava o empenho para oportunidades separadas por colonos, assimilados e indígenas, respeitando os "usos e costumes" destes:

"Nas colónias deve ser dada atenção ao estágio de evolução das populações nativas e aí estarão as estruturas para os indígenas, que, sob a autoridade pública portuguesa e as leis, estabelecerão relações jurídicas que acompanhem os usos e costumes locais e sociais, procurando que estes não sejam incompatíveis com a normalidade e os ditames da humanidade" (DUFFY, p. 161).

Segundo Silva Cunha, professor catedrático e fascista do Estado Novo, comentando o Código de Trabalho Obrigatório de 1928, dizia que 1) "o princípio da liberdade de trabalho" (art. 3º e 4º) assegurava aos indígenas "plena liberdade de escolherem trabalho", pois "o Governo da República não impunha" (...) mas não "prescindia" de que eles "cumprissem" o dever moral, que necessariamente lhes "cabia", de procurarem pelo trabalho os meios de subsistên-

cia, contribuindo assim para o interesse geral da humanidade" (...); 2) "o princípio do dever moral de trabalhar" permitia ao Governo incitar os indígenas ao trabalho, "sem todavia os poder compelir"; 3) o mesmo Código defendia "o princípio da proteção ao trabalhador" e 4) "o princípio da estabilidade do vínculo contratual", "isto é, a forma como o Prof. Silva Cunha 'designava' a existência de sanções penais pelo não cumprimento dos contratos de trabalho, ou seja, 'o carácter criminal das quebras de contrato de trabalho pelos trabalhadores", princípio este consignado na Constituição de 1933 (in: II AL.: 190/91. Grifos do autor).

A negação da cultura ao colonizado constituía uma justificativa ideológica para ação civilizadora junto dos "indígenas", mantendo-os submissos à exploração da sua força de trabalho barata. A partir dessa negação, foi concebido e organizado o sistema de educação exclusivo, para formar nelles a consciência de servidão e "difundir entre eles a língua e os costumes portugueses" (Diploma Legislativo nº 128, de 17 de Maio de 1930, art. 7º).

Negava-se cultura ao colonizado ou quando muito reduzia-a à "cultura tribal", para impôr a educação despersonalizante que, por sua vez, conduzia à adoção (assimilação) da cultura alienante do colonizador.

Como podemos ver, a situação colonial era "um fenómeno social global": cultural, ideológica, política, económica e social (MEMMI, 1967: 5). Por isso, a situação colonial deve ser considerada como uma totalidade. Os protagonistas da máquina ou do sistema colonial eram o colonizado e o colonizador. Ao mesmo tempo que o sistema truncava as culturas locais com a criação de figuras novas de "assimilados", "destribalizados" ou similares, ele próprio contribuía, dialeticamente, para a construção de consciências políticas cada vez mais revoltadas contra essa despersonalização e contra a realidade colonial.

A dimensão cultural do ensino passava pela desnaturalização do indígena, negando-lhe os seus próprios valores culturais, o seu saber e cerceando pela raiz o desenvolvimento

natural do seu saber-fazer, considerados "selvagens". Silva Rego, missionário português, antropólogo e consultor do Governo português central, ao analisar a "falência" das práticas educativas das massas indígenas por parte das estruturas "mais diretamente coloniais", propunha, nos anos 60/70, que a revitalização da ação civilizadora portuguesa não podia limitar-se a "imposições de carácter ético e jurídico", mas devia ser de carácter epistemológico. O incremento da produtividade (da educação do indígena) só se tornaria possível mediante um "método substancialmente diferente" ao utilizado no século anterior. Devia voltar-se para "análise cultural do conceito de comunidade com o qual o africano geralmente se identifica. A finalidade era provocar o abandono do conceito tradicional de comunidade, substituindo-o pelo conceito de comunidade portuguesa, no qual o africano devia sentir-se integrado (GALLO, 1988: 78), o que correspondia a retirá-lo do seu universo cultural e do mundo da vida, -- este o significado de "destribalizar" --, para integrá-lo no espaço português. Silva Rego construía uma visão própria de comunidade africana, "onde o comportamento humano pode ser estruturado como um conjunto de relações". A comunidade portuguesa devia ser "o modelo cultural" para a educação e civilização dessas comunidades. Isto implicava metodologicamente em método autoritário de ensino, que insistia na memorização dos conteúdos programáticos, uma vez que eram incapazes de produzirem um conhecimento positivo, um saber e um saber-fazer, válidos à sua própria transformação.

\* \* \*

## CAPITULO II:

## EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS DA FRELIMO

A resposta decisiva ao regime colonial português deu-se quando três organizações nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENANQ (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique), sediadas respectivamente no Tanganyika (hoje, Tanzania), Zimbabwe (ex-Rodésia do Sul) e Malawi (ex-Niassalândia), decidiram se constituir em uma única Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em Junho de 1962. A FRELIMO simbolizava nesse momento o culminar de um processo de resistências seculares do povo moçambicano, conduzidas isoladamente e localmente contra o colonialismo de quinhentos anos. No entanto, por outro lado, marcava o início de novos desafios, uma etapa de contradições de outro tipo. Não se tratava apenas de conduzir militarmente a luta pela liquidação total e completa do colonialismo, mas de iniciar ao mesmo tempo o processo de construção e consolidação da unidade nacional, numa dimensão politico-cultural mais abrangente para a edificação de um Estado-Nação.

Pouco antes do início da luta armada, havia nos dirigentes a consciência de que a tarefa não se restringia a mobilizar e organizar as massas para a luta iminente, mas que essa organização devia efetivar-se "com os olhos postos no futuro", como testemunha Marcelino dos Santos<sup>35</sup> (in: REIS, 1975: 39).

(35) O poeta Marcelino dos Santos é um dos fundadores da FRELIMO. Foi, durante a luta armada, Secretário dos Negócios Estrangeiros da Frelimo, Secretário-Geral da Conferência das Organizações Nacionais das Colónias Portuguesas (CONCP) e Vice-Presidente da Frelimo. Iniciou os seus estudos universitários em Portugal, nos anos 50. Por causa da atuação da PIDE, polícia política portuguesa, refugiou-se em França, onde frequentou sociologia com Georges Balandier. Depois da independência, ocupou as pastas de Ministro do Plano, Governador da Província de



*1904*

*tribos ou grupos étnicos*

Em 1967, há três anos de luta armada, Eduardo Mondlane, então Presidente da Frelimo, refletia com os militantes e simpatizantes da FRELIMO sobre o significado das tribos ou grupos étnicos moçambicanos na luta de libertação nacional (idem, p. 73/79). A preocupação principal de Mondlane era a consolidação da unidade interna. E fazia ver que não havia antagonismos entre a realidade da existência de vários grupos étnicos e a Unidade Nacional, que esta era uma construção politico-cultural de todos os moçambicanos e a luta de libertação nacional, um processo de criação de uma nova realidade (idem, p. 79).

No decorrer da luta, sobretudo no período de 1967-69, vários acontecimentos e crises no seio da Frelimo foram mostrando que a construção da unidade nacional era um processo de contradições. Surgiram movimentos separatistas que culminaram com a saída de altos dirigentes da Frelimo; divergências políticas sobre a estratégia militar, a definição do inimigo e a participação dos brancos na luta; divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento econômico, a emancipação da mulher e sua participação na frente de combate, e mais tarde sobre o tipo de ensino adotar nas escolas das zonas libertadas.

*liberdade*

Essas contradições e conflitos contribuíram para configurar a Frelimo em mais do que uma organização militar, em um processo endógeno voltado para a transformação da própria sociedade moçambicana. E esse processo vai realizar-se mais nas zonas libertadas, no convívio mais próximo entre dirigentes, militantes e as populações, no confronto entre o homem ainda com mentalidade colonial e mentalidade tradicional e o novo tipo de Homem em formação.

Portanto, além de enfrentar fisicamente o colonialismo que havia marginalizado as "populações indígenas" do processo de construção da historicidade, juntavam-se as contradições internas.

Sofala, além do segundo lugar na ordem de precedência no Partido. Atualmente, é Presidente da Assembleia da República.

2.1. "Zonas Libertadas": processo de construção de um projeto de mudança social

Por isso, a questão fundamental agora consiste em saber em que medida a luta de libertação nacional, liderada pela Frelimo, abriu realmente espaço para o Povo participar do processo de construção da historicidade, tendo em conta a diversidade cultural da sociedade. E como se integraram a educação e a cultura nesse processo?

A medida que a guerra de libertação nacional foi avançando, foram surgindo territórios fora do controle da administração portuguesa e sendo ocupados pela FRELIMO. Esses territórios passaram a ser chamados de "zonas libertadas". Nessa medida, conforme analisa Gasparini, "O sucesso político e militar consolidava-se e estendia-se a novas zonas quando o movimento de libertação, uma vez tornado dominante, conserva e aprofundava a sua hegemonia cultural. Neste processo, a Escola gozava de um papel preponderante" (GASPARINI, 1984).

De acordo com o testemunho do professor Nyasengo<sup>36</sup>, "até 1971, a luta havia atingido toda a província do Niassa, (...) mais de metade da Província de Cabo Delgado; tinha-se alastrado em toda a Província de Tete, havia entrado nas Províncias de Sofala e Manica" (NYASENGO, 1986: 18). Em dez anos, essas zonas estendiam-se, nas províncias do Niassa e Cabo Delgado, aproximadamente, entre os paralelos 11,5' e 14' e toda a província de Tete (cf. MINED, 1986: 38). Vivia nessas zonas aproximadamente um milhão de habitantes (cf. *Liberation Afrique*, nº 4, p. 9).

Samora Machel refere-se a elas como zonas, onde a administração colonial se retirava, as populações abandonavam as suas povoações para escapar à repressão e viver sob proteção da FRELIMO. Progressivamente este processo se desenvolvia, surgiam as zonas libertadas e semi-libertadas, isto é, zonas

(36) Lê-se "Nyasengo".

onde a totalidade da vida das massas dependia da orientação da FRELIMO, onde no cotidiano se aplicavam "as nossas palavras de ordem". Assim, uma nova situação qualitativa era criada com novas exigências (MACHEL, 1980: 34).

Ao mesmo tempo, com a transformação da luta armada em Revolução<sup>37</sup> e à medida que o processo de libertação nacional, assumido como "processo de criação de uma nova realidade" (MONDLANE) ia se consolidando, -- e esse é, no nosso entender, um dos grandes valores da revolução --, essas zonas iam-se constituindo em lugar, momento e espaço de perspectivação de um projeto de uma sociedade nova e de exercício do poder, que, por sua vez, exigiam mudança de mentalidades e de vida; de aprendizagem de novos valores para formação de uma sociedade, não baseada em racismo, tribalismo, regionalismo e outro tipo de preconceitos negativos (MD.: 141), mas, sobretudo, se tornava espaço de forja de unidade nacional (REIS.: 131/32), a partir de um novo tipo de relações sociais de trabalho.

Estavam sendo construídas, através de um trabalho produtivo e humano, bases da moçambicanidade, dando assim à luta de libertação uma dimensão cultural.

As zonas libertadas deixavam de ser espaço restrito a um grupo, a uma categoria social, a uma comunidade linhageira ou aldeã, para tornar-se espaço nacional mais aberto, não sem contradições, caminhando para relações sociais trans-étnicas e intra-raciais. Seria esse o sentido da célebre frase de Samora Machel: "Morra a tribo, para que nasça a Nação" (MACHEL, 1970: 46). Nele começavam a cruzar-se todos os agrupamentos e camadas sociais para a construção de uma real identidade cultural, a moçambicanidade e de uma racionalidade coletiva de desenvolvimento.

(37) Para a FRELIMO, essa transformação era resultado 1) da "compreensão profunda da definição do (...) inimigo por parte dos (...) militantes"; 2) do "fato de o (...) Povo e os (...) combatentes terem assumido calmamente a sua responsabilidade histórica: (de) libertar o seu País" e 3) da natureza "essencialmente prática" dessa transformação (Apud "Liberation Afrique, n° 4, p. 4).

Assim, o que deu valor às zonas libertadas não foi o seu desenvolvimento físico e territorial, mas o fato de elas serem a configuração dum campo de historicidade que ia delineando a moçambicanidade, a personalidade do povo nas personalidades pessoais. Utilizando expressões da própria FRELIMO, vê-se claramente que a dialeticidade consistia no fato de a FRELIMO estar "a destruir e a construir sobre os destroços" do colonialismo. Num trecho da *Liberation Afrique*, lê-se:

*... e sua ética do trabalho*  
 (...) a FRELIMO está a destruir e a construir sobre os destroços. Está a destruir a sociedade velha, profundamente impregnada de vícios e defeitos, onde florescem as idéias conservadoras, supersticiosas, individualistas e corruptas, a se desenvolver o gosto pela exploração, a opressão e a discriminação. Tudo isto ela combate e destrói para construir sobre os seus destroços a Sociedade Nova" (idem, p. 4)

No entanto, segundo Aquino de Bragança, "predomina na sua utilização o sentido quase literal de libertação da presença física da administração portuguesa. Ora esta libertação só constituía um aspecto do sentido das zonas libertadas. Para a Frelimo, o conceito referia-se às transformações das relações sócio-econômicas nas zonas controladas por ela. Contrariamente ao sentido quase literal, este último significado implicava que o processo de transformação fosse o resultado de lutas cujo êxito final não podia ser considerado como automaticamente realizado. (...) Como há uma tendência em generalizar a partir das transformações mais radicais e excepcionais, acaba por se transmitir uma idéia distorcida do processo"<sup>30</sup>. Portanto, é preciso interpretá-las dentro da dimensão política profunda e revolucionária da luta. Sob o ponto de vista cultural, a luta de libertação tornava as zonas libertadas, ao mesmo tempo, em espaço de destruição da maneira de viver colonial e da mentalidade aldeã, em si fechada a afinidades étnicas e regionais, e espaço de construção de uma nova mentalidade. Vemos na leitura do III Congresso (1977), que a característica essencial das zonas libertadas era a destruição das estruturas de dominação e opressão do Povo e a edificação de novas formas de Poder servindo o interesse das massas.

(30) BRAGANÇA, 1986: 36.

As zonas libertadas eram mais um espaço de mudança de mentalidade pela transformação das relações sociais de trabalho, do que um projeto de transformação material imediata das populações. De novo, importa aqui retomar a distinção entre a dimensão físico-econômica do trabalho e sua dimensão antropológica. Pela própria natureza das zonas libertadas, era inevitável uma organização da vida das populações que garantisse a satisfação das necessidades básicas e cotidianas (MARX, 1988: 142). Era na linha da necessidade que se colocava, entre outras, a questão de organização e administração das populações, fazendo face a problemas que apareciam "como imediatos" e requeriam "resoluções concretas e claras" (MACHEL, 1980: 34). Nas condições de luta, não se podia esperar grandes resultados da produção material, --embora, por vezes, houvesse excedentes (III CONG.: 35). A menção de excedentes é importante para o Partido Frelimo. Essa menção se enquadra na teoria da divisão do trabalho<sup>39</sup>, pela qual a Frelimo no poder vai explicar a origem das contradições internas, as quais, durante a luta armada, terminaram com a demarcação da ala dita revolucionária e da ala considerada reacionária (REIS, 1975: 122/23 e III CONG.: 30/31). Essa mesma teoria, aliada à teoria da desigualdade permitirá à Frelimo justificar a necessidade da organização de um Partido e de um Estado fortes, capazes de dirigir a Revolução e a sociedade e acabar com as crescentes diferenças de riqueza

É mais na dimensão antropológica do trabalho, -- este entendido "numa forma em que pertence exclusivamente ao Homem" (MARX, 1988: 142) --, que as zonas se tornavam embrião de uma nova sociedade, na medida em que nelas se moldava a construção de "sociedade sem exploração e de um poder popular, permanentemente articulado com a base social, na coordenação de ação resultante do entendimento, para a satisfação de suas necessidades físicas e espirituais. Segundo o

(39) Sobre a "teoria da divisão do trabalho", utilizei "A Ideologia Alemã" de K. Marx e F. Engels; e sobre a "teoria da desigualdade", a "Ética e Interesse" de Habermas. Mais tarde, Habermas reabaterá as duas teorias na sua obra "Para a Reconstrução do Materialismo Histórico", de que nos servimos aqui.

dimensão físico-econômica  
 do TRABALHO para  
 zonas libertadas

não se  
 pode  
 esperar  
 grandes  
 resultados  
 da produção  
 material,  
 --embora,  
 por vezes,  
 houvesse  
 excedentes  
 (III CONG.:  
 35). A  
 menção de  
 excedentes  
 é importante  
 para o Partido  
 Frelimo.

teoria da  
 divisão do  
 trabalho  
 teoria da  
 desigualdade

III Congresso "a concepção da produção<sup>40</sup> e do seu papel foi profundamente modificada (nessas zonas). Ela deixou de ser vista apenas como uma necessidade para a sobrevivência, sendo concebida como o instrumento decisivo de transformação da sociedade, das bases materiais duma vida melhor. Ela foi também assumida como uma fonte fundamental para o enriquecimento do pensamento e para a transformação" (III CONG.: 34).

Como, na prática, se materializava dialeticamente esse novo espaço cultural? Nelas, "efetuavam-se regularmente reuniões populares onde se discutiam os diferentes problemas e se determinava a via justa para os resolver. As massas aprendiam a basear-se nas próprias forças (MACHEL, 1970: 10), libertando assim a sua imensa energia criadora. Aprendiam a trocar e a sintetizar experiências, a analisar situações, a tomar consciência dos seus interesses. Desta maneira resolviam os problemas, dirigiam eles próprios a sua vida. Na prática assumiam o seu papel histórico, aprendiam a exercer o Poder. (...) As nossas zonas tornaram-se efetivamente zonas libertadas da maneira de viver do colonialista. O Poder pertencia e era exercido pela larga maioria..." (III CONG.: 44/45; tb., 146/47). Ao se referir do processo de democratização dos métodos de trabalho, Samora Machel testemunha que ele consistia na "discussão coletiva" com o Povo, ou seja, na construção do entendimento à base da fala "sobre os métodos de aumentar, diversificar e melhorar a (...) produção", na "síntese constante e coletiva das (...) experiências positivas e negativas" e na "tomada de decisão em comum sobre o método de repartição dos frutos da produção tendo em conta as necessidades quer da guerra, quer da elevação do nível de vida das largas massas" (MACHEL, 1975a: 28). Ademais, aprendia-se a pôr "os talentos de cada tribo" ao sucesso da luta, isto é, a serviço da Nação, levando cada uma delas a não guardar os seus talentos só para si, continuando, no entanto, a valorizar e conservar a riqueza do seu património cultural (REIS.: 142/49). Através delas, se generalizava e se desenvolvia o Poder Popular (idem, p.

(40) O termo produção deve ser tomado no sentido de trabalho, pois, muitas vezes, a Frelimo toma os dois termos como sinónimos.

88/89). Nelas se gerava "uma forma (mesmo que) embrionária do Estado Popular, defensor dos interesses das classes mais exploradas e oprimidas da sociedade". Esse "Estado não se encontrava distanciada do Povo, nem se impunha a ele. Pelo contrário, ia de encontro às suas necessidades imediatas e aos seus anseios mais profundos de liberdade e democracia" (III CONG.: 146), de maneira que se agisse em base de ordens legitimadas pelas comunidades das zonas libertadas.

Era nesse espaço que se procedia "à reforma do ensino e ao seu desenvolvimento" (idem, p. 89), se criava, se difundia uma nova cultura e se organizava um novo tipo de educação. Uma nova cultura, por exemplo, de "trabalho de conjunto" dos chefes militares (MD.: 140), entre pessoas de várias tribos (MD.: 141); novo tipo de relacionamento entre homem e mulher, entre adultos e novos (MACHEL, 1974: 6/8, 14/16 & 1980: 35), interpellando as populações sobre seus hábitos e o que considera(va)m valores culturais; uma nova forma de ver o trabalho manual e sua ligação com o trabalho intelectual; aprendendo a superar "atritos" derivados de posições teórico-práticas divergentes com relação a várias questões como de objetivos, conteúdo, alcance e estratégia da luta<sup>41</sup>, da emancipação da Mulher (DEC, 1970: 20/21; MA-

(41) Do testemunho de Senora Machel, compreende-se que a questão do tipo de poder girava sobre se ele devia assentar em estruturas burguesas e de chefes de linhagem ou em estruturas populares:

"Que a questão dividia a direção da FRELIMO era evidente. Mas importa saber se, para salvar a unidade com um punhado de elementos que se encontrava na direção, devíamos sacrificar os interesses das vastas massas populares, permitindo que o sangue vertido e os sacrifícios consentidos, fertilizassem o crescimento duma nova classe explorada e opressora.

Uma batalha política travou-se no nosso seio, uma luta que refletia interesses opostos (...).

(...) A batalha que se travou entre 1967 e a segunda metade de 1969, permitiu-nos atingir a presente fase de unidade, a fase em que a nossa unidade serve o combate anticolonialista e anti-imperialista, destrói as estruturas políticas e económicas, sociais e culturais de exploração, para que se instale na nossa pátria uma nova sociedade, um regime social popular.

Certamente que a fase de unidade que atingimos hoje não é de maneira nenhuma a última. Novas contradições deverão surgir entre nós, criadas pelo desenvolvimento e exigências da situação. (...)

.. a questão central é a da conciliação entre a frente larga destinada a derrubar a dominação colonialista e imperialista por um lado e por outro as exigências duma ideologia capaz de le-

Comandos  
nova  
de  
1967-1969  
de  
de



CHEL, 1974; REIS.: 82 e 106); fazendo assim das zonas libertadas espaço de clivagem de tendências políticas divergentes existentes no seio da própria Direção da FRELIMO, por exemplo, sobre o tipo de poder e de guerra (se guerra popular prolongada ou guerra de resultados imediatos), tipo de militantes (separando "políticos" como vocacionadas para administração civil da sociedade, dos "militares" para o combate), e assim sobre o tipo de ensino, etc.

Observando com Miguel Buendia, em torno das organização das zonas libertadas, como espaço cultural dinâmico, as posições se tornavam mais claras e as contradições mais evidentes e acirradas. "As zonas libertadas constituíram sem dúvida um espaço de construção e de definição política da FRELIMO"<sup>42</sup>.

Nesse espaço cultural se construía um mundo de vida dinâmico e de contradições, e se forjava um novo tipo de educação.

\* \* \*

## 2.2. A Educação nas "zonas libertadas": 1964 a 1974

Desde cedo a FRELIMO insitiu na importância e necessidade da educação para o avanço da própria luta. Para Eduardo Mondlane, a educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta:

"O problema do treino não envolvia apenas o aspecto militar. As deficiências do sistema educacional português significavam que o nosso movimento tinha uma enorme falta de quadros em todos os campos. Podíamos compreender que o bom resultado da futura ação armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica. Acima de tudo, o estado de ignorância no qual quase toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda mais o desenvolvimento do nosso país depois da independência. Tínhamos, e temos, a tarefa de recuperar anos de diligente negligên-

var a revolução ao seu tempo, o que efetivamente corresponde às reivindicações das largas massas trabalhadoras" (MACHEL, 1980: 35/38).

(42) BUENDIA GOMEZ, Miguel. A Educação Moçambicana no processo da luta de Libertação Nacional (um esboço). Cap. II da tese em elaboração. São Paulo, s.d., p. 59. Nimeo.

cia sob o domínio português. E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da nossa luta" (MD.: 137).

*brincadas  
intelectual  
meioas*

Esta se fazia fundamentalmente sob o princípio da negação e ruptura com o colonialismo e os aspectos negativos da tradição (SNE.: 12). Uma ruptura com o sistema de educação colonial que servia os interesses da burguesia colonial e não correspondia, por conseguinte, às demandas da revolução. "Como primeiro passo do programa educacional, -- diz Eduardo Mondlane --, uma escola secundária, o Instituto de Moçambique, foi fundada, em 1963 em Dar es-Salaam (capital da Tanzânia), para educar crianças moçambicanas que já tinham saído de Moçambique, enquanto ao mesmo tempo se providenciava no sentido de que houvesse bolsas de estudo para institutos estrangeiros de altos estudos, destinadas àqueles refugiados que possuíam qualificações adequadas" (MD.: 137/38). Enquanto isto, o Departamento Educacional da Frelimo se encarregou de "preparar um sistema de educação no interior de Moçambique logo que o programa militar tivesse ido suficientemente longe para dar a segurança necessária" (MD.: 138).

Mas também a educação surgia como reivindicação popular. Conforme o testemunho constante da Revista *Mozambique Revolution*<sup>43</sup>, de Abril-Junho de 1973, "logo a seguir do desencadeamento da luta armada um grupo de anciãos foi ter com o Presidente Mondlane e falou nestes termos: 'Sabemos que a guerra será uma guerra longa e nós somos já velhos. Não pedimos nada para nós, mas é necessário que as nossas crianças vão à escola. Estamos prontos para todos os sacrifícios, esta é a única coisa que pedimos à FRELIMO'".

Tratava-se de transformar qualitativamente a educação e do crescimento quantitativo de escolas ou centros educacionais, para responder às necessidades da luta e exigências das populações.. Ou seja, a "nova escola" devia permitir a apropriação duma "nova maneira de pensar e agir", própria à organização da produção e do consumo autônomos, à promoção

(43) Revista editada em inglês, para divulgar ao mundo as atividades, os projetos e o processo da luta da Frelimo.

dum desenvolvimento caracterizado pela melhoria das condições de vida e capaz de conferir-lhe um papel dirigente na sociedade e na economia, criar um sistema de educação condizente, diferente da educação colonial e tradicional, rejeitando ao mesmo tempo "a educação formal acadêmica como modo legítimo de educação", e introduzir "formas mais amplas e permanentes de educação" (idem).

Foi-se configurando assim, nas zonas libertadas, a escola como (i) um centro de formação da Frente de Libertação de Moçambique, esta tomada no sentido de um Povo organizado em Frente de luta pela sua libertação e emancipação. Foi-se formando a concepção de uma escola como (ii) centro de combate das concepções e dos hábitos da cultura tradicional que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, pugnando por um novo tipo de relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma nova visão de mundo (MACHEI, 1974); (iii) centro de difusão de conhecimentos científicos, mesmo que elementares, para introdução de novos métodos de trabalho, "com vista ao aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta"; (iv) centro de formação de combatentes para as exigências da luta e (v) de formação de produtores, ao mesmo tempo militares e dirigentes, numa permanente ligação entre o trabalho manual e intelectual (Cf. I e II Congressos, realizados respectivamente em Setembro de 1962 e Julho de 1968).

Quando a luta armada se transformou em revolução democrática popular (1969/70), foi definido como objetivo central do sistema educacional: "a formação do Homem Novo, com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, deveria estar apto a transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana" (MEC, 1980:35). Portanto, o Homem era o sujeito e objeto do trabalho educativo que se inseria no trabalho humanizante das zonas libertadas.

A definição dos objetivos da educação vai ser condicionada pelas (a) natureza humano-revolucionária do trabalho nas zonas libertadas, (b) transformações revolucionárias provocadas pela luta e (c) conseqüentes transformações da

consciência dos dirigentes, combatentes e das massas populares em geral.

A educação, inserida nas zonas libertadas, assumia, deste modo, uma função política de:

- Criar, desenvolver e consolidar uma sociedade nova, assente numa mentalidade nova que oriente atitudes e práticas para a construção de um Moçambique unitário, internacionalista, económica, cultural, política e militarmente auto-suficiente, próspero e independente.

- Contribuir para destruição da "mentalidade velha sustentada e alimentada pelo conservantismo e estalismo tradicional e pela corrupção colonialista".

- Fornecer o "Homem Novo, com plena consciência do poder da sua inteligência e da força transformadora do seu trabalho na sociedade e na Natureza; o Homem Novo, livre de concepções supersticiosas e subjetivas" (DEC, 1970: 18. Grifos do autor).

- "... rejeitar firme e violentamente todas as tendências individualistas bem como a corrupção. Se a nossa educação não realiza esta tarefa não serve as massas e aparece como um instrumento para oprimir e explorar o nosso Povo" (idem, p. 19).

- "Enquadrar as massas nas tarefas da luta".

- "Criar (nos alunos) uma personalidade moçambicana, que, sem subserviência alguma, assumindo a sua realidade (sócio-cultural), saiba, em contato com o mundo exterior, assimilar criticamente, as idéias e experiências de outros povos, transitando-lhes também o fruto da nossa reflexão e prática" (MACHEL, 1970: 4).

- Criar uma consciência de responsabilidade e solidariedade coletiva, livre de todo o individualismo e corrupção.

- "Criar uma nova atitude na mulher, emancipá-la na sua consciência e comportamento e (...) no homem um novo comportamento e mentalidade em relação à mulher" (idem, p. 4)\*\*\*.

- "Fazer assumir (...) a necessidade de servir o Povo, de participar na produção, de respeitar o trabalho manual, de libertar a capacidade de iniciativa, desenvolver o sentido de responsabilidade" (ibidem).

- Criar e desenvolver uma atitude científica, aberta, livre de todos os pesos da superstição e tradições dogmáticas de forma que a ciência vença a superstição, condição para se implantar uma economia próspera e avançada.

- Desenvolver a unidade do povo moçambicano

(44) "Com este sistema de Educação combate-se todas as formas de discriminação social. Promove-se a emancipação da mulher moçambicana, combatendo todas as idéias e atitudes que visam perpetuar a propriedade tradicional da mulher na sociedade. Estando a FRELIMO a realizar uma revolução cujo triunfo depende da ação conjunta de todas as forças progressistas é necessário que a mulher desenvolva um papel ativo" -- lê-se em "Libertação Afrique" (cit, p. 6).

- Promover o conhecimento da sociedade e do meio ambiente (DEC, 1970: 5/8; 18/24).

- Em suma, formar o Homem Novo (= "militante determinado de uma mentalidade nova") na resolução dos problemas que são colocados pela nossa Luta Revolucionária de Libertação Nacional (*Liberation Afrique*, nº 4, p. 4).

- "Não queremos formar uma elite cultivada, <sup>ou</sup> ao serviço de um grupo explorador. Não queremos que a ciência sirva para enriquecer a minoria, oprimir o homem e retirar a iniciativa criadora das massas, fonte inesgotável do progresso coletivo. Cada um de nós deve assumir com o ensino as suas responsabilidades revolucionárias. Conceber o livro, o estudo, como um instrumento ao serviço exclusivo das massas. Ver no estudo como uma tarefa revolucionária, que deve ser combinada com as tarefas revolucionárias de produção e combate. Aquele que estudou deve ser fósforo que vem acender a chama que é o Povo.

- A tarefa principal da educação, no ensino, nos livros de texto e programas, é inculcar em cada um de nós a ideologia avançada, científica, objetiva, materialista, coletiva, que nos permite progredir no processo revolucionário.

- A educação deve preparar-nos a assumir a nova sociedade e as suas exigências.

Como se pode ver, tratava-se de uma educação ideológica, enquanto lugar privilegiado da inculcação das idéias da Frelimo; educação crítica revolucionária que se articulava com o trabalho; patriótica, visando a "desenvolver a consciência nacional" (idem, p. 6) e a construir a unidade nacional (DEC, 1970: 15); de um ensino aberto, que devia saber estabelecer "contacto com o mundo exterior", aprender com ele, ao mesmo tempo que devia divulgar a riqueza cultural da nação: de cultura enquanto património e como processo de construção da moçambicanidade; científico, baseado no conhecimento na realidade, das leis dos fenómenos sociais e naturais e "na combinação da teoria com a prática" (idem, p. 21).

Não interessa aqui discutir sobre o valor de cada um desses objetivos. O importante é verificar que o processo educativo era tema de discussão popular, ou seja, objeto de entendimento e que, na medida de sua inserção na comunidade, a educação se tornava instrumento de mobilização efetivo da revolução, ajudava a criar e a consolidar as próprias zonas libertadas. Mais um testemunho dessa integração da escola na comunidade é dado pela Graça Machel:

"Nas zonas libertadas alcançamos um grau elevado de integração das escolas na vida da comunidade. Qualquer problema que afetava a vida da escola ou da aldeia era discutido conjuntamente e em conjunto se encontravam as melhores formas de superar as dificuldades surgidas" (GMACHEL, 1979: 1).



403 DIXOS da libertação - Revolução:  
Educação, Produção e Combate

Importa observar que a Educação se constituía em um dos três eixos da Revolução, ao lado da Produção e Combate, articulados dialeticamente. A palavra de ordem era "Estudar, Produzir, Combater". Assim a educação não era apenas tarefa dos professores, nem somente se destinava a crianças. Todos se envolviam nela, inclusive o próprio exército. Assim dizia Eduardo Mondlane:

"O exército tem também papel muito importante a desempenhar nas campanhas de mobilização e de educação. Os militantes não aprendem só a ciência militar. Tanto quanto possível, aprendem português e alfabetização básica, sendo os instrutores muitas vezes aqueles que têm educação elementar. A educação política é parte preponderante do treino, no decorrer do qual adquirem alguma experiência de falar em público e do trabalho dos comitês, enquanto também aprendem rudimentos de discussão política e das bases históricas e geográficas da luta. Assim, o próprio exército torna-se agente importante na mobilização política e na educação da população" (MD.: 139. Grifos do autor)

A escola se fazia, respondendo às necessidades das massas:

A escola "deve satisfazer as necessidades da sociedade fornecendo o conhecimento verdadeiro que se adquire através da descoberta da natureza, da sociedade e das leis que as regem. A escola deve fornecer soluções para os problemas que surgem na vida cotidiana da comunidade" (FREILINO, 1970: 21).

A especificidade desse novo tipo de escola que surgia consistia na sua articulação permanente e cotidiana com a comunidade:

Ela deve aprender da comunidade, pois "a escola que se fecha dentro de si mesma, ao negar sair das paredes que a limitam ou ao se julgar detentora de todo o saber mais cedo ou mais tarde será ultrapassada". Mais ainda, é "a natureza das relações que existem entre a escola e a comunidade que nos fornecerá informações necessárias para sabermos que a nossa educação está ou não a ser conduzida numa perspectiva revolucionária" (ibidem).

Por outro lado, "a escola deve saber extrair todas as experiências da comunidade a fim de estudá-las, e, interpretá-las para mais tarde voltar a devolvê-las à comunidade já mais desenvolvidas na forma e no conteúdo" (ibidem).

Como reflexo dessa articulação, o sistema educativo se estruturava em educação formal, alfabetização e escolarização de adultos e formação de professores.

A educação formal, destinada a crianças e adolescentes que viviam nas zonas libertadas, abrangia quatro níveis: o pré-primário, ministrado em Centros Infantis; o Primário, de quatro séries, ministrado em escolas do interior do país e na Tanzânia; o secundário, também de quatro séries, ministrado na Escola Secundária de Bagamoyo (Tanzânia) e o Universitário, que não chegou a funcionar: os alunos que atingiam este nível eram enviados para o exterior.

O ensino primário compreendia as disciplinas de "Português, Aritmética, Geografia, Ciências, História, Trabalhos Práticos, Política, Educação Artística e Educação Física". No secundário, dava-se "Português, Inglês, Política, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, Trabalhos Práticos, Desenho e Educação Física". Na Escola Secundária, "fora do ensino secundário", também podiam "eventualmente" ser ministrados cursos do Magistério Primário, de Informação e Propaganda, de Cooperativas e Administração, etc (cf. *Liberation Afrique*, cit., p. 7).

A alfabetização e escolarização de adultos era dada aos guerrilheiros que, por sua vez, ensinavam às populações. Funcionava nos designados centros da FRELIMO: escolas, centros-pilotos, centros de preparação político-militar, centros de saúde e representações da FRELIMO nos países vizinhos. Samora Machel refere-se a cerca de 20.000 crianças escolarizadas nas zonas libertadas até Setembro de 1970. O artigo citado da Revista *Liberation Afrique* refere-se a 29.000 crianças que recebiam o ensino primário (p. 9). A Escola Secundária de Bagamoyo passou de 52 alunos em Novembro de 1970, ano de sua fundação, para 133 alunos, de idades compreendidas entre 10 e 20 anos, em 1972/73 (?), sendo 11 (onze) meninas, correspondendo a 8,27% do total<sup>45</sup>.

(45) Respondendo à pergunta do entrevistador sobre essa taxa quase insignificante de alunas, Mário Sive, primeiro reitor da Escola, observa com vigor: "Onze meninas é muito quando se conhece as condições da mulher em Moçambique. Além disso na Suíça, as mulheres votam apenas há um ano. Repare que na sociedade tradicional as mulheres deveriam permanecer em casa após os ritos de iniciação, aos doze anos, para aí esperarem o marido. Os dotes oferecidos quando do casamento enriquecem os pais. O Destacamento Feminino e o Comissariado Político devem lutar contra esta atitude dos pais. Além disso nós esperamos muito mais meninas no próximo ano" (idem, p. 10).

Educação da  
emphas  
em Bagamoyo



Era dada atenção especial à formação e educação de professores. Estes eram formados de acordo com os objetivos e princípios da educação e programas de ensino. Sua formação era ministrada em "cursos nacionais e provinciais", cuja duração variava entre três meses a um ano. Eram realizados seminários mensais que reuniam professores para avaliação conjunta das aulas dadas no mês anterior e preparação para o mês seguinte. Esses seminários serviam como momentos de reciclagem para superar deficiências científicas e pedagógico-didáticas e para garantir a aplicação uniforme dos programas. Os professores e responsáveis da educação elaboravam textos e manuais de acordo com o programa de ensino.

De 25 de Janeiro a 2 de Março de 1973, ainda no contexto de guerra, realizou-se o I Seminário Pedagógico Nacional. Analisou especificamente as questões relativas ao nível de ensino e aprendizagem, tendo em conta as dificuldades de garantir uma formação mais profunda dos professores, a falta de livros, manuais e outros materiais didáticos. Por causa disso, o Seminário deu recomendações para cada disciplina<sup>46</sup>:

- Na disciplina de Português: os professores deviam capacitar o aluno a pensar e comunicar-se em língua portuguesa, pelo que o ensino devia incidir em "frases completas" e não em "palavras isoladas", e procurar temas que suscitassem discussão coletiva.

- O ensino da Matemática devia levar os alunos a saber utilizar na prática os conhecimentos adquiridos.

- História: dado o fraco domínio da língua portuguesa e à dificuldade dos professores relacionarem a história com a política, o Seminário insistiu no conhecimento de experiências do passado do Povo como meio importante para entender o presente e orientar-se para o futuro. "Através do estudo da história nós avaliamos as experiências das gerações passadas e essas experiências, no nosso caso, nos ajudam a entender a necessidade da importância da luta armada revolucionária que empreendemos".

(46) In: Rev. Bozambique Revolution (55), 1973: 16-18, Abril-Junho.

- A disciplina de Geografia devia apresentar também as características da economia de Moçambique, os seus principais produtos, a necessidade de diversificação da produção e importância da conservação do solo.

- Política com programas adequados às idades dos alunos, assim:

i) para as crianças das primeiras séries, devia-se ensinar "noções básicas" para elas entenderem a orientação da Frelimo para os diferentes setores de atividade, principalmente para a educação e cultura; aspectos fundamentais da luta de libertação, noções de colonialismo, neo-colonialismo e imperialismo; ensino baseado em exemplos concretos conhecidos por elas, não devendo "recorrer à decoração de definições;

ii) para as séries mais avançadas e escolas secundárias: incluir conceitos igualmente avançados de política, ideologia; diferença entre linha política revolucionária e linha reacionária; o significado da revolução, de uma guerra prolongada, guerra popular e poder popular, a diferença entre as concepções materialista e idealista do mundo.

- A disciplina de Produção Agrícola compreendia uma parte teórica e outra prática. Com ela, pretendia-se levar o aluno a saber preparar o solo, a rega, a conhecer as regras técnicas elementares de germinação, transplante e cuidados básicos da agricultura.

Outras recomendações referiam-se à organização de um programa mais amplo para a elevação do nível político, técnico e pedagógico dos professores, através de seminários e à extensão do programa de alfabetização de adultos.

Ora, esta concepção e organização da educação estavam baseadas numa concepção de homem, de sociedade e nas determinações da luta.

As elites dirigentes da FRELIMO concebiam a sociedade como um sistema de relações produtivas que, por sua vez, determinam o pensamento, a consciência e as relações sociais. A luta era revolucionária na medida em que contribuía para eliminar as velhas relações de exploração de homem pelo homem, criava novas relações humanas e assegurava uma educação para todos, buscando eliminar as diferenças de oportunidades de acesso ao ensino. Implicava em ruptura total com o sistema de educação colonial e os aspectos negativos da "educação tradicional" e em "criação de uma nova mentalidade" (MACHEL, 1970: 3). Ela devia, doravante, levar à formação de uma sociedade nova, isto é, de novo tipo de relações de produção sem exploração humana. Implicava necessariamente em novo relacionamento entre o professor e aluno e em novas formas de ensino e de formação de professores. O professor como mediador entre novos conhecimentos e o aluno, participante do seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, Samora Machel compreendia, mais tarde, todo o País como uma Escola onde todos aprendem e ensinam (MACHEL, 1978).

Criava-se, assim, naquelas zonas, a consciência de que a educação realizava os seus objetivos, quando e na medida de sua ligação com o povo, com o trabalho e no espírito de solidariedade internacionalista (DEC, 1970: 18). Repetidamente se enfatiza que é o povo trabalhador que realiza a revolução, assume o processo de sua transformação e de mudança social (MACHEL, 1978a: 23). Dessa ligação resultou o princípio da ligação escola-comunidade (SNE, 1985: 21). Não se tratava de qualquer trabalho, mas do trabalho produtivo que faz o homem, torna-o sujeito da história e se constitui em força motriz de desenvolvimento (REIS, 1975: 132 e Constituição de 1978, artigo 7º). Samora Machel insistia que é no trabalho manual e coletivo através do qual os homens se conhecem melhor. Dirigindo-se a professores e alunos, diz que

"é unindo-nos no trabalho, que nos unimos realmente". Por isso, "professores e alunos devem trabalhar lado a lado, em todas as tarefas, porque na revolução não há grandes ou pequenas tarefas, há apenas tarefas revolucionárias. Porque palavras não vivem sem a prática, um corpo sem a carne é esqueleto, um corpo sem ossos não se aguenta em pé por si; é necessário transformar continuamente a afirmação de unidade em prática de unidade. Unir-nos significa conhecer-nos e compreender-nos. É no esforço comum, no suor vertido ao mesmo tempo, no

As elites dirigentes da FRELIMO:  
concepção de educação e de novas zonas  
liberárias

maneira  
de trabalho



tronco arrancado pela combinação da nossa força, na dança concebida pela criação comum da inteligência, é aí que se materializam a compreensão e conhecimento e se consolida a unidade" (MACHEL, 1970: 6/7).

Mais tarde, retomará o mesmo discurso com outra ênfase: "é através do trabalho manual que une as mãos ao cérebro, que o homem transforma a natureza a seu favor: ... a inteligência e o trabalho coletivo do Homem tudo podem criar" (MACHEL, 1974: 13). Na articulação das mãos com o cérebro, o homem adquire conhecimento. Por isso, "no processo de criação de uma Escola de tipo novo, se deve valorizar 'devidamente' o trabalho manual como uma das fontes de conhecimento" (MACHEL, apud REIS, 1975: 214). Isso explicava a preocupação da FRELIMO pelo trabalho na escola: de combinar o ensino ao trabalho produtivo socialmente útil; de fazer da Escola espaço de formação intelectual, participando na produção manual. Visava-se criar no aluno, desde os primeiros anos de escolarização, um novo tipo de Homem, uma mentalidade de trabalhador e de que o trabalho socialmente útil constitui "a fonte, o espaço e terreno privilegiados da aquisição de conhecimento" (NOGUEIRA, 1990: 91). Em segundo lugar, pela sua dimensão econômica, esse trabalho visa(va) criar, no aluno, uma mentalidade de produtividade e rentabilidade econômicas, rompendo nele com a mentalidade "tradicional" de economia de subsistência, incompatível com a modernidade.

Há todo um discurso sobre o valor político e antropológico do trabalho. Por ele, o aluno identifica-se com a sua origem de classe trabalhadora; tem acesso ao saber científico e técnico; mune-se de um instrumento capaz de combater a alienação capitalista de produção, na medida em que se capacita para dirigir e controlar o próprio processo de produção e reprodução de conhecimentos científicos e técnicos; se capacita para assumir o poder real na sociedade.

Desse carácter transformador do trabalho, decorria, em seguida, o "princípio pedagógico da ligação teoria-prática" (DEC.: 21/22), que se materializava na "ligação do estudo ao trabalho produtivo", definindo formas práticas de sua ligação com a produção (idem, p. 22/24). Dava-se uma atenção especial à disciplina de "Trabalhos Práticos", os quais iam

da produção agrícola à pecuária, à produção artesanal (marcenaria, serralharia, costura) e, "ultimamente", à produção de sabão:

*combate elitismo*  
 "É necessário que a atividade dos nossos alunos nas escolas não esteja divorciada da vida cotidiana das massas populares - a produção; é necessário que os nossos alunos pratiquem a partir da escola o princípio de nos apoiarmos nas nossas próprias forças; é necessário que os nossos alunos se habituem a conjugar a teoria com a prática para que aquela possa ser útil. Eis a razão que faz com que a FRELIMO dê grande importância aos trabalhos práticos" (Liberation Afrique, cit., p. 8).

A disciplina de atividades produtivas tinha também por objetivo "desencorajar (...) atitudes reacionárias" de elitismo de uma minoria "esclarecida" de estudantes (idem, p. 12). Jorge Zaquer Nyasengo, que foi professor de Português, Desenho e Física, no Centro Piloto de Maguiguane, de 1971 a 1974, confirma esse carácter ideológico do ensino e particularmente do trabalho manual que visava combater o elitismo "com vergonha" e aproximar os alunos da população (NYASENGO, 1986: 12/14).

*dimensão z.k.*  
 epistemológica + avaliação do TRABALHO  
 Neste sentido, o trabalho tornava-se ele próprio uma categoria epistemológica fundamental na concepção de educação nas zonas libertadas. O conhecimento objetivo da realidade social e o critério de avaliação do verdadeiro engajamento do indivíduo na revolução se constituíam pela mediação do trabalho. O trabalho dava conteúdo à práxis revolucionária, tornava possível o conhecimento objetivo do próprio homem, ligando o homem à natureza e aos outros homens. Em suma, ia-se formando a consciência de que o trabalho dá conhecimento ao homem e dimensão de historicidade à ação humana.

A solidariedade, definida como um dos princípios fundamentais da política internacional da Frelimo, foi sempre integrada na educação política do povo em geral e nos programas de ensino em particular (IV CONGRESSO, 1983: 160).

Organizando-se e funcionando de acordo com esses princípios básicos, a escola era projetada para ser "a base para o povo tomar o poder" (MACHEL, 1974: 16), o que incentivava a transformar a escola em centro de exercício de democracia e nela se procurava aprender a dispor a ciência ao serviço

da libertação da terra e dos homens. Exercício de democracia entendido como exercício da construção de entendimento pela fala (dimensão comunicativa) e de aprendizagem de definição de prioridades (dimensão estratégica).

A escola desenvolvia um ensino, integrando nos seus programas atividades produtivas, como vista a criar nos alunos amor e apreço pelas classes trabalhadoras, tornar a escola auto-suficiente e combater nos alunos o espírito parasitário e a atitude elitista. Dado o contexto de guerra, este princípio de educação pelo trabalho manual, como forma de integrar o aluno na sociedade de produtores, se estendia à participação na própria luta armada, quando fosse necessário: "o professor deve criar nos estudantes um espírito de integração na ação armada; o estudante deve ver no guerrilheiro um irmão mais velho", devendo existir laços estreitos entre estudantes e guerrilheiros. O aluno deve desenvolver um espírito guerrilheiro, devendo participar em várias tarefas ao lado do guerrilheiro (DEC.: 22).

Na prática:

- O tempo do aluno estava distribuído em 6 aulas diárias de 45 minutos cada uma (NHASENGO, 1986: 19), ± 4 horas de estudo, produção agrícola e artesanal (2 horas), atividades desportivas (1 hora). Os alunos mais crescidos participavam também na construção de abrigos e alfabetização de adultos, praticando-se assim a ligação escola/comunidade, escola/produção, dando à escola um caráter politécnico.

- Era obrigatório o treinamento militar dos professores e dos alunos crescidos, adaptado à idade de cada um, preparando-os para qualquer eventualidade da guerra. Pretendia-se moldar, deste modo, a figura do Homem Novo, que devia ser ao mesmo tempo produtor, combatente e mestre.

"Enquanto (o aluno) estava a estudar, tinha também a tarefa de produzir; nos dias em que havia incursões do inimigo, ia ao combate juntamente com soldados e professores. Recebia também tarefas de orientar reuniões com outros alunos e às vezes com populações das áreas vizinhas do Centro" (de Maguiguane) -- relata o professor Nyasengo (NYASENGO, 1986: 19).

A. ...  
afunilados  
as escolas  
L.L.

Os professores eram recrutados sob o princípio segundo o qual "aquele que tinha estudado devia ensinar o que sabia àqueles que não sabiam" ou sabiam menos. Visava-se resolver em parte a falta de professores para o "elevado e crescente número de alunos" e a consequente superlotação das classes, que atingia a relação de cerca de 80 a 100 alunos por professor (in: *Liberation Afrique*, cit., p. 7). Como esses professores possuíam "um nível baixo de conhecimento", realizava-se, em cada mês, uma reunião dos professores, para a preparação conjunta das lições para as três semanas seguintes (idem, p. 7), "seminários de aperfeiçoamento pedagógico, onde se discutiam todos os problemas do ensino e faziam-se planos e programas para o ano seguinte" (NYASENGO, 1986: 16 e 23). O recrutamento de professores do ensino secundário era diferente. Este era coberto por sete professores moçambicanos, três holandeses e um alemão da ex-RDA, que repartiam as suas tarefas por atividades de ensino, preparação das lições por escrito e elaboração de manuais a partir das lições (idem, p. 10)

A disciplina e a organização da Escola e dos Centros Pilotos, determinadas pelos objetivos e exigências da luta (NYASENGO, 1986: 14), orientavam as relações entre professores e alunos, a escola e a comunidade. Depois dos incidentes causados por "indisciplina" e que levaram ao encerramento do Instituto Moçambicano (NYASENGO, 1986: 12), a disciplina, "de rigor quase militar" (*Liberation Afrique*, cit., p. 11), passou a ser mais preponderante. Ao se inquirir como a essa disciplina rígida se aliava a participação dos alunos, "palavra de ordem da concepção da educação revolucionária", Mário Sive respondia firmemente:

"Os estudantes devem possuir uma compreensão profunda das novas ideias e uma assimilação crítica das ideias dos outros, para utilizarem por seu turno o fruto da sua reflexão e da sua experiência, afirmou o nosso presidente, Samora Machel.

Duas vezes por semana os alunos reúnem-se com a 'direção dos alunos'. É um órgão composto por três alunos nomeados anualmente pela direção, que preside às assembleias e anima um comité político. Alunos e professores têm duas vezes por mês uma assembleia, a qual se junta uma vez por mês à direção nacional. No decurso destas múltiplas reuniões cada um é livre de exprimir as suas críticas e sugestões. Isso é mesmo desejável" (in: *Liberation Afrique*, cit., p. 12).





III PARTE:

A EDUCAÇÃO DE 1975 A 1985: CONQUISTAS E DESAFIOS

## CAPITULO I:

## SITUAÇÃO MOÇAMBICANA NO MOMENTO DA INDEPENDÊNCIA

Uma breve caracterização da situação moçambicana no momento da independência ajuda a compreender o contexto em que se introduz o projeto de mudança da FRELIMO e se realizam as reformas da Educação.

Alguns indicadores econômicos e sociais dão uma visão geral do atraso do país e ajudam a entender a complexidade da realidade cultural.

1.1. A complexidade do universo cultural

Destacam-se apenas aqueles indicadores que ilustram a complexidade do universo cultural moçambicano e subsidiam a reflexão sobre o seu impacto na construção da historicidade, da identidade nacional e, particularmente, no processo educativo.

O País compreende, na sua composição social, contrastes de tipo demográfico, econômico, linguístico e religioso.

Demograficamente, existem províncias muito extensas e menos populosas. A província do Niassa, por exemplo, é a maior em extensão, é a menos populosa, com uma densidade de 4,3 hab./km<sup>2</sup>, contra 1.501 hab/km<sup>2</sup> da Cidade de Maputo com estatuto de província (CNP, 1985: 20). No contexto nacional, a Zambézia seria relativamente a mais equilibrada, ao mesmo tempo extensa e populosa.

Em relação à fontes de rendimento econômico, por um lado estão regiões que, pela fertilidade de suas terras, as populações se dedicam mais à agricultura (províncias do Norte, Centro e algumas regiões do Sul), enquanto outras se dedicam mais à criação de gado (mais províncias do Sul) e à pesca (regiões do litoral e do Lago Niassa). Em zonas de economia baseada na agricultura e gado, a participação de crianças em atividades agrícolas e de pastagem de gado começa muito cedo, aos sete de idade. A essa participação está ligada a prática de ritos de iniciação à vida, mais rigorosa

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR LÍNGUA MATERNA

(Fonte: CCR/DNE - Comissão Nacional do Plano Moçambique, Vol. 4, Tomo I, Gráfico 15, 1980, p. 8953982)



em umas zonas que noutras. Há regiões não favoráveis à atividade agrícola extensiva, mas com potencialidades turísticas, pelas suas praias, como a província de Inhambane.

Outro contraste resulta da política de desenvolvimento colonial. Há províncias e dentro da mesma província, distritos com mais infraestruturas económicas (grandes cidades com fábricas, caminhos de ferro, etc) e sociais (grandes escolas e hospitais, etc), geralmente no litoral e Sul do país, que serviam também de muralha de defesa à penetração dos árabes do litoral para o interior, nos séculos XV a XVII e da expansão de ingleses e holandeses do Sul para o Norte, no século XIX, respectivamente.

Tomando por base das línguas faladas, que o universo cultural é predominantemente bantu.

No censo de 1980, foram identificados 16 grupos étnicos e 24 línguas. Sete línguas são faladas por 3/4 da população: makhuwa (27,8%), tsonga (12,4%), sena-nyanja (9,3%), lomwe (7,8%), shona (6,5%), tswa (6,0%), chuabo (5,7%) e outras, incluindo as línguas portuguesa, hindú e árabe (24,4%). A língua portuguesa, adotada para língua oficial, ocupa o décimo lugar. Apenas 24,4% da população fala português e 1,1% tem-na como língua materna. A percentagem maior da população (47,5%) que fala português situa-se na faixa de 15 e 24 anos de idade; e é pequena a percentagem de alunos entre 7 e 14 anos que ingressa no ensino primário falando português (32%).

O mapa de distribuição da população por língua materna (Mapa 2) não apenas ilustra a diversidade linguística, mas também revela a complexidade da realidade cultural, e, inclusive, usando a expressão de Edgar Morin, a complexidade da própria unidade nacional.

Trabalhos antropológicos e linguísticos de António Ribeiro, Pires de Prata (1960), G. M. M. Cupen (1974), Francisco Lerma (1987), Irãe Baptista Lundin (1986), etc e, sobretudo, os de Rita-Ferreira (1975) e C. Geffray (1987) confirmam esta complexidade. Irãe Baptista Lundin verifica ainda que, nos cinco grupos étnicos pesquisados, tanto são diferentes os usos e os hábitos alimentares, a organização social, o sistema de produção, a circulação de produtos e o consumo de bens, como variam de um grupo para outro as formas de educação dos filhos, a estrutura política do grupo. As gramáticas changana e maqua, de António Ribeiro e Pires Prata, respetivamente, põem-nos diante não apenas de estruturas gramaticais diferentes, mas também da especificidade do meio cultural em que cada língua é falada.

Vemos em Rita Ferreira que a própria concepção de vida e de mundo varia por vezes de *nihimo*<sup>47</sup> para *nihimo* no grupo makuwa, de *lukosyo* para *lukosyo* no grupo Yao, de *xibongo* para *xibongo* entre os tsonga (RITA-FERREIRA, 1975: 59/91, 210/27, 239/43). Apesar de ser um subgrupo makuwa, Cuppen salienta a especificidade da religiosidade dos metos<sup>48</sup>. Francisco Lerma Martinez analisa, em sua tese de doutoramento, as especificidades culturais do grupo makuwa do distrito de Maúa, na Província do Niassa<sup>49</sup>. Yohana Abdallah em sua obra *MaYao He* de 1919 ressaltava as especificidades culturais no interior da própria etnia Yao, quanto à organização do trabalho, ao modo de viver, ao comportamento, ao julgamento de questões e em outros aspectos (ABDALLAH, 1959: 3).

(47) *Nihimo*, termo makuwa, designa "uma comunidade exogâmica composta de mãe (*pwiyabete* = matriarcal), filhos, netos, bisnetos e demais ascendentes pela linha feminina". Também se emprega para se referir ao antepassado mítico e à "própria família matriarcal, que herdou, conserva e transmite o seu nome vulgar ou símbolo" (RITA FERREIRA, 1975: 210 e 211). *Lukosyo* é o correspondente em DiVao e Xibongo, entre os Tonga, com a diferença de que o *xibongo* refere-se à comunidade que se estrutura à volta do pai e não da mãe (cf. MATHILA, 1979: 8).

(48) CUPPEN, G. M.M. *A Religiosidade dos Metos: partaer en diálogo*. Likulesi/Malawi, Montfort Press, 1974, 139 pp. Mineo.

(49) LERMA MARTINEZ, Francisco. *El Pueblo Macúa y su cultura: análisis de los valores culturales del pueblo macúa en el ciclo vital, Maúa (Rozañique)*, 1971/35. Roma, Facultad de Misionología/Pontificia Universidad Gregoriana, 1987.



Pesquisa recente de C. Geffray sobre o processo de socialização do campo no distrito de Eráti-Nampula, mostra como a não consideração das diferenças culturais pelas autoridades oficiais constitui, ela própria, a primeira dificuldade da organização social.

Outro indicador significativo é o da religião. De 1970 a 1990, a presença das religiões evoluiu da seguinte maneira:

Quadro 6: Distribuição da População por religião

ANO	POPULAÇÃO	CATÓLICOS	PROTESTANTES	MUÇULMANOS	Em percentagem: %	
					R. TRADICIONAIS	OUTRAS
1970	9.407.700	16,9	4,26	12,67	--	--
1980	12.130.000	31,0		13,0	48,0	8,0
1984	13.284.174	13,0	11,0	13,0	63,0	--
1990	15.730.900	38,9	31,4	13,0	47,8	--

Fontes: 1. D.N.E. Informação Estatística: 1974-1985. Maputo, 1985, p. 22/23. - 2. "As Religiões na África". In: Rev. Portugal em África, (159), 1970: 187/92; Anuário Pontifício de 1984; Almanaque ABILL, São Paulo, 1993 e PCGLOBE, EUA.

Continuam predominantes as religiões tradicionais, após quase oito séculos de presença do islamismo (do Século XII) e de cinco séculos de cristianismo que coincide com os da penetração do colonialismo português no século XV.

Há um ligeiro crescimento do número de adeptos em todas religiões, nos anos 70 e 80. Em 1990, o número de católicos e protestantes quase que duplicou em relação a 1970. O islamismo manteve-se estável. A imprecisão dos dados referentes a religiões locais mostra que ainda se está num campo de difícil controle e que pela evolução de outras religiões não se pode concluir necessariamente pela diminuição do número de praticantes das religiões tradicionais. Na prática, face aos problemas da vida e da morte, cristãos católicos e pro-

testantes, os "assimilados" (do tempo colonial) e mesmo dirigentes políticos recorrem ainda "às escondidas"<sup>50</sup>, aos rituais das religiões locais à busca do que Tempels chama, mesmo que ironicamente de "solução prática", assimilável e capaz de se tornar "natural" (TPS.: 13). Para os muçulmanos, em muitos casos trata-se de convivência ou de coexistência pacífica, como mostra Peirone na sua pesquisa sobre a vida do povo Yao, no norte de Moçambique<sup>51</sup>.

Estas religiões se distribuem diferentemente pelo território nacional, de acordo com o período de sua penetração e facilidades ou dificuldades de relacionamento político com o Governo.

O Islamismo, pela sua origem histórica ligada à penetração dos árabes, estendeu-se mais pelas zonas do litoral, entre os séculos XII e XVII. Não avançou muito para o interior, devido ao bloqueio da presença dos portugueses que pleitavam as mesmas terras e riquezas. Registra-se sua presença significativa no planalto de Lichinga, na Província do Niassa, para aí introduzido através do comércio à longa distância estabelecido com a costa pelos comerciantes Yao, nos séculos XVI-XIX. A rápida islamização de suas populações se deve também a alianças que soube estabelecer com os chefes locais, o que permitiu por um lado o fortalecimento do poder aristocrático dos soberanos locais, como o poder de Matalica, no Niassa, facilitando ao mesmo tempo a unidade étnica do grupo, e por outro lado o maior enraizamento da religião islâmica, o que não aconteceu com o cristianismo. Construiu verdadeiros reinos afro-islâmicos no litoral norte, como o xeicado de Quitangoma e Sancul, nos séculos XVI-XIX, de Sangage no século XIX e o sultanato de Angoxe, nos séculos XVII-XIX (MEDEIROS, 1988: 122/34). Apesar de todos eles serem dominados militarmente pelo exército português no âmbito da política de "ocupação efetiva", nos anos

(50) MURANGA, Kabengele. "Quadro atual das Religiões Africanas e Perspectiva de Mudança". In: AFRICA: Revista do Centro de Estudos Africanos da USP, 1985, p. 63.

(51) PEIRONE, Frederico José. "A Tribo Ajaua do alto Niassa". In: Moçambique. Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar, 1962, p. 149/54, nº 58.

vinte deste século, continuou sempre marwante a sua influência moral e cultural na vida das populações. Em algumas regiões, o islamismo conseguiu estabelecer escolas corânicas que funcionaram ao lado das grandes mesquitas, ensinando o Alcorão e provavelmente com um sistema de ensino em árabe. Sabe-se que na reorganização do ensino de 1868 para as Colónias, empreendida por Rebelo da Silva, então ministro da Marinha e Ultramar, constava o árabe entre as três línguas optativas nas escolas principais de instrução secundária (ISCSPU, 1965: 5).

No cristianismo é nítida a diferença entre a Igreja Católica e as Igrejas Protestantes. A Igreja Católica, pela sua ligação estreita com o Governo Colonial de ocupação, espalhou-se mais por todo o território; no entanto mais no interior que no litoral ocupado pelo islamismo, mais no Centro e Sul do que no Norte. A sua expansão se fez graças à facilidade de abertura de escolas, centros educacionais, hospitais. Pelo processo de "assimilação", atingia os funcionários do Aparelho de Estado Colonial. Com a independência nacional, perdeu a sua hegemonia religiosa, devido laicização do Estado adotada pela Frelimo.

As Igrejas Protestantes, sobretudo as principais como a Anglicana, Presbiteriana e Metodista, atuam mais nas províncias do Sul e em pequena escala no Centro e Norte. Mesmo sem grande apoio do Governo Português, se desenvolveram com a criação de escolas e estabelecimentos de saúde, apoiadas pelas Igrejas matrizes.

Com a crise económica, a recessão e a guerra, começaram, a partir sobretudo de 1982, a proliferar nas grandes cidades de Maputo, Beira e Quelimane, novas seitas, geralmente provenientes da África do Sul e subsidiadas por instituições congêneres dos Estados Unidos da América.

Como não é objetivo desta tese desenvolver o tema da religião, interessa apenas 1) aperceber-nos que a complexidade da própria realidade moçambicana envolve o nível religioso; 2) aperceber-nos do impacto das grandes religiões do cristianismo e do islamismo sobre as culturas locais e a resistência das religiões locais; 3) estarmos conscientes de

que o conhecimento da realidade é também mediado pelo fator religião, na medida em que uma religião veicula uma concepção de homem, de vida, uma leitura específica da realidade e pode representar um desafio para o sistema educativo a nível nacional; (4) constituindo então a religião uma mediação para a compreensão da realidade moçambicana, refletir sobre o seu real significado de, sobretudo no contexto das sociedades de oralidade, depositário da sabedoria do povo e reconhecer a ação conscientizadora desenvolvida pelas comunidades cristãs católicas através de alfabetização nos anos 70, antes da independência; (5) reconhecer que a religião se constitui parte integrante da sociedade e, por isso, não se pode, de uma forma simplista, ignorá-la ou reduzi-la a obscurantismo, à superstição e às sobrevivências de arcaísmos, como observa Geffray (GEFFRAY, 1987: 31) e 6) importa não confundir Religião (crença e fé num valor considerado Alto), Igreja (comunidade de fé) e Hierarquia eclesiástica duma Igreja. No seu relacionamento com as igrejas e, particularmente, com a Igreja Católica, muitas vezes a FRELIMO identifica nos seus discursos a religião, Igreja católica e sua Hierarquia com Igreja, e esta com religião (in: REIS, 1975: 398/99 e 510) e a partir dessa confusão não consegue, por exemplo, distinguir a convivência da Hierarquia Católica com o Governo Português e o movimento cristão de repúdio e de revolta contra o colonialismo português, nos anos setenta; daí marginaliza as Igrejas da participação no processo de reconstrução nacional. Apenas em Dezembro de 1982, já num contexto de fome, seca, guerra e de degradação económica, a Direção da Frelimo reuniu os Representantes das várias Confissões Religiosas, apelando para a unidade nacional, sob o lema "Consolidemos aquilo que Nos une"<sup>52</sup>. Ora, Sartre adverte-nos que também nessa matéria há que ultrapassar o "marxismo preguiçoso" que não inclui na análise da realidade sócio-cultural a "hierarquia de mediações" (SARTRE, 1978: 135 e 136).

(52) FRELIMO. Consolidemos aquilo que Nos une (Reunião da Direção do Partido e do Estado com os Representantes das Confissões Religiosas, 14 a 17 de Dezembro de 1982). Maputo, 1982.

Duas questões merecem atenção particular quando se estuda a Frelimo: 1) a questão sobre o feudalismo e 2) a questão de tradição, como opositora da modernidade.

A FRELIMO sustentou sempre a tese da existência de uma sociedade tradicional-feudal em Moçambique. Em consequência dessa tese tomou, umas vezes, posição de hostilidade e, outras vezes, de ambiguidade, frente a questão cultural. Não poucas das vezes e quase de maneira ostensiva, sobretudo no processo de construção de aldeias comunais, procurou combater, sem conseguir destruir, as estruturas e instituições julgadas feudais, porque considerou-as incompatíveis com o projeto de modernização da economia e da sociedade. Tolerou algumas delas durante a luta armada apenas por razões estratégicas.

as suas  
A questão é: qual é o alcance científico desta caracterização? A adoção de modelo feudal ocidental, cuja referência é o capitalismo, não teria induzido a Frelimo a alguns equívocos, distorções de análise e preconceitos, sobretudo na área de cultura? Em que medida essa postura não contribuiu também para distanciar o Partido Frelimo do Povo e instaurar um Sistema de Educação sem embasamento cultural? Embora se possa compreender que a premência da guerra não permitisse uma análise profunda das formações econômico-sociais moçambicanas, essa caracterização não teria contribuído para a formação de uma mentalidade que acabou fazendo da FRELIMO, o agente único de transformação social e reduzindo as populações em mero objeto dessa transformação?

o debate entre ~~os~~ historiadores e antropólogos quanto à existência de feudalismo em Africa não está terminado. Georges Balandier faz um estudo mais circunstanciado desse debate. Marc Bloc ("La société feudale", 1949) é dos poucos que, em todo o seu estudo, aplica o "modelo feudal" à sociedade Bunyoro da Uganda. Mais tarde, J. Beattie, a partir de pesquisas realizadas na mesma sociedade, desmentirá a tese de Bloc em artigo "Bunyoro: an African feudality?", publicado em 1964. Um grupo de estudiosos parte da articulação do sistema de desigualdades e de regime político em várias sociedades ditas "feudais" (BL.: 101), para admitir a existência de feudalismo ou de "pseudofeudalismos" (estes, por-



que estariam muito distanciados dos "verdadeiros feudalismos medievais na Europa"). Para isso, J. Maquet ("*Une hypothèse pour l'étude des féodalités africaines*", 1961<sup>53</sup>) ~~es~~ <sup>avalia</sup> o feudalismo como "modo de produção", para acentuar "o laço interpessoal entre duas pessoas desiguais em poder"; redú-lo a uma categoria analítica, a um "tipo ideal" no sentido weberiano. O feudalismo seria, então, "um regime político", "uma maneira de definir os papéis de governante e governado". Pois, "as instituições feudais organizam, entre duas pessoas desiguais em poder, relações de produção, por um lado, de fidelidade e de serviço, por outro" (in: BL.: 101). J. Goody ("*Feudalism in Africa?*", 1963) admite-o somente de maneira aproximativa e ~~e~~ <sup>mediocrementemente</sup> "no sentido geral", enquanto define "as formas dominantes de organização política e social ao longo de determinados séculos da Idade Média europeia". Não o admite "no sentido específico", enquanto pressupõe "uma relação de dependência (senhor/vassalo) e a existência do feudo -- suporte dessa relação", uma vez que o feudo, em Africa, "não adquire um carácter permanente" como na Europa a partir dos fins do século XI" (ibidem, p. 102). Outros como R. Lemarchand ("*Power and Stratification in Rwanda: a Reconsideration*", 1966) aproxima o sistema político monárquico ruandês ao "feudalismo do Japão" e não ao da Europa medieval. A. Troubworst ("*L'Organisation politique et d'accord de clientèle au Burundi*", 1962) mostra que "a relação dita 'feudal' na sociedade rundi intervém enquanto meio posto ao serviço de uma estratégia que visa a conservação, por uma aristocracia reduzida e seus dependentes, do poder e do ter". Portanto, quando muito seria "uma nova modalidade do feudalismo africano" (idem, p. 103).

A discussão  
NOTE:  
A  
Hoje, tende a ser um consenso entre historiadores e antropólogos africanos e africanistas, que essas sociedades são sociedades "sui generis"<sup>54</sup>. Defendem que seriam so-

VEE/ (53) In: Cahiers d'Etudes Africaines, n° 6, 1961.

(54) ATICA/UNESCO. História Geral da Africa. São Paulo, Atica, 1980. Indicamos apenas algumas obras mais importantes em: Vol. I.: VANSINA, Jan. *A tradição Oral e sua metodologia*, p. 157/79. - HAMPATÉ BÂ, A. *A tradição Viva*, p. 181/218. - KI-ZERBO, Joseph. *Conclusões da natureza bruta à*



iedades marcadas por "um modo de produção sui generis, semelhante aos outros tipos de comunidades 'primitivas', mas com diferenças fundamentais, especialmente uma espécie de aversão à propriedade privada ou estatal" (I HGA.: 757).

O professor Ki-Zerbo observa que essa aversão "não está relacionada a um específico estado inato, nem a uma 'natureza' diferente, mas a um meio histórico original" (ibidem). Para o mesmo historiador, não se registram nessas sociedades "apropriação nem atribuição privada de terras" e, "portanto, não há feudo". "O solo é um bem comunitário e inalienável, a tal ponto que o grupo de conquistadores que se apropria do poder político, deixa com frequência a responsabilidade das terras da comunidade ao dirigente autocrático". Por outro lado, salienta que, "a autoridade da aristocracia era exercida sobre os bens e os homens sem atingir a propriedade fundiária em si, prerrogativa dos autóctones" (ibid.). Ainda segundo o mesmo autor, a própria "nobreza africana não entrou para o comércio. Continuava a ser sempre um atributo de nascimento, do qual ninguém podia privar o titular" (KI-ZERBO, 1980: 755). Analisando as próprias instituições sociais, verifica que (1) o papel da mulher é bem "marcante tanto na herança de bens materiais como dos direitos à sucessão real"; (2) a organização em clãs e aldeias ainda existentes, que não admite "a apropriação privada da terra (um bem tão vasto e tão precioso, mas também tão gratuito quanto o ar)", impediu "a aquisição de terras como fontes de conflitos entre grupos sociais" (idem, p. 756).

Na ausência dessas condições, Ki-Zerbo conclui pela não existência do modo de produção feudal em África, sobretudo, dos séculos XVIII e XIX, como no Ocidente. Mais, nega que se possa considerar "os modos africanos" como sendo "modalidades desses sistemas sócio-econômicos" (esclavismo e feudalismo), porque falta com frequência "elementos consti-

Humanidade Liberada, p. 743/50. - Vol. II.: - POSMANSKY, N. As sociedades da África subsariana na Idade do Ferro antiga, p. 733/47.

(55) Ki-Zerbo cita Kaboré que procurou estudar o possível carácter feudal do sistema político Mossi KABORÉ, V. "Le caractère féodal du système politique mossi". In: Cahiers d'études africaines (CEA). Paris, Mouton, 1962, p. 609/23.

tutivos essenciais". No entanto, isso não subtrai a África da evolução da espécie humana.

Ki-Zerbo admite que "o essencial das categorias metodológicas gerais do materialismo histórico seja universalmente aplicável" também para analisar as realidades africanas, como "recurso" e não como "retorno" a Karl Marx (idem, p. 757). Por isso, ele acha que ao falar-se de "um eventual modo de produção africano", se deve referir também às "instituições sociológicas, políticas e ideológicas, na acepção de Gramsci e de Poulantzas" (idem, p. 757).

Segundo Jean-Pierre Chrétien, "a história incita-nos, com bastante frequência, a desconfiarmos de uma lógica formal meramente verbal. Todo o problema consiste em sabermos redescobrir por detrás destes termos, de que nos servimos na nossa língua, um certo estilo de relações sociais leste-africanas e em procurarmos apreender, para além da especificidade dos nossos valores, a dinâmica própria de certas antigas coletividades que são, a vários títulos, totalmente estranhas ao nosso mundo contemporâneo" (CHRÉTIEN, 1978: 45). Depois de apresentar "os elementos essenciais do regime feudal ocidental", conclui pela "inadequação deste modelo para caracterizar as relações sociais e econômicas entre os leste-africanos dos Grandes Lagos" (idem, p. 47/55).

*Feudalismo sistema de prazos*  
 O feudalismo em Moçambique foi um fenómeno restrito às companhias majestáticas e aos prazos<sup>56</sup>, instituições econômicas introduzidas pelo sistema colonial para sustentação da sua economia. Naqueles lotes de terras, autênticos feudos dos senhores ou prazeiros, os negros eram simples força de trabalho escrava.

As lutas de resistência ocorridas sobretudo nos séculos XVIII e XIX foram, no nosso entender, uma forma de "oposição" a esse sistema de exploração e dominação feudal colonial. Não obstante toda a sua violência, o colonialismo não

(56) Prazos são lotes de terra que a Coroa Portuguesa concedia a vassallos europeus "por arrendamento enfiteutico", "em troca de uma renda". "As terra e os habitantes que 'neles' viviam eram, em geral, entregues durante três vidas contra a obrigação de guarnecer o prazo de homens armados incumbidos de defender a colônia e de manter os fortes da Administração" (PELISSIER, 1987: 81. Grifos do autor).

conseguiu introduzi-lo no sistema de vida econômica e social das populações locais<sup>57</sup>. Neste aspecto, as populações souberam efetivamente preservar a sua cultura, transformando-a em um escudo impenetrável ao colonialismo.

Resta somente uma hipótese que, ao adotar o feudalismo como modelo de classificação das sociedades moçambicanas ditas "tradicionais-feudais", a Frelimo tinha em vista assegurar o seu poder, estender a sua hegemonia<sup>58</sup>, assegurar a mobilização de todas as populações para a luta, ao mesmo tempo, que se mostrava temerosa<sup>59</sup> que outras forças internas, como os régulos, os chefes locais, alguns dos quais descendentes de autênticos estados<sup>60</sup> constituídos no período pré-colonial, fossem ameaça à sua hegemonia. Por isso, tudo devia fazer para impedir que eles se transformassem, no futuro, em poder real e chegassem à burguesia. Houve um deslocamento do problema. Apesar das culturas nacionais ditas "tradicionais" ser também autoritárias, pelo seu carácter conservador (= conservar para preservar, em face de ameaça constante de genocídio cultural), elas não tendiam à hegem-

(57) Ver: ALMEIDA, Pedro Ramos de. História do Colonialismo Português em África: cronologia séc. XV - séc. XVIII. Lisboa, Estampa, 1978. — História do colonialismo Português em África: cronologia. Vol. II: Século XIX. Lisboa, Estampa, 1979. -- PELISSIER, René. Op. cit. Vol. I e II.

(58) No sentido de que a hegemonia não se restringe à direção e ao controle da produção econômica e do Estado, mas atinge também o nível de idéias e valores. Marilena Chaui faz-nos ver que "uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas ela é hegemônica sobretudo porque suas idéias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação" (CHAUÍ, 1988: 110).

(59) Sérgio Vieira manifesta essa preocupação (VIEIRA, 1977: 12/13).

(60) "Estado" é outro tema de debate em aberto entre historiadores, sociólogos e antropólogos. Balandier desenvolve este debate e apresenta o contributo da antropologia política, que traz novos elementos para a conceituação do Estado (BALANDIER, 1987: 127/59). Dos diferentes aspectos da relação entre Estado e a sociedade, Balandier destaca a perspectiva marxiana segundo a qual "o Estado é o 'resumo oficial' da sociedade". Marx observa: "considere-se uma determinada sociedade civil e teremos um determinado Estado político que não passa da expressão oficial da sociedade civil" (idéia, p. 131). Segundo Balandier, a teoria marxiana pode "ser considerada sociológica e histórica, porque demonstra que as contradições e os conflitos internos o tornam necessário, e finalmente crítica, porque o encara como expressão oficial da sociedade e 'primeira potência ideológica exercida sobre o homem'" (ibidem. Grifos do autor e sublinhado nosso).

nia nacional, mas somente exigiam o reconhecimento oficial de sua identidade.

Sérgio Vieira aventa a hipótese de uma evolução linear do feudalismo para o capitalismo, se o colonialismo não tivesse truncado "o processo normal de desenvolvimento histórico":

"Provavelmente a nossa sociedade, se não tivesse sido colonizada, teria chegado à sociedade capitalista dentro do processo do seu desenvolvimento histórico. Mas o fato é que o capitalismo surge como imposição na nossa sociedade, através da conquista colonial. Isto é um fenómeno específico do processo de desenvolvimento da sociedade, no caso de Moçambique, tal como no caso de quase todos os países que foram submetidos ao colonialismo, que foram privados do seu processo normal de desenvolvimento histórico" (idem, p. 9).

Esta visão evolucionista de história é enviesada de eu-rocentrismo, que se pode explicar pela formação europeia dos intelectuais orgânicos do Partido, nos anos 50 e 60. Agnès Heller rebate esta visão mostrando que a história não é um "processo finalista, um processo objetivamente teleológico" (HELLER, 1989: 15. Grifos da autora). Nada indicava que fosse "obrigatório" que o desenvolvimento dessas sociedades seguisse o mesmo caminho do do feudalismo ao capitalismo. Não raras vezes, se confunde o carácter contínuo a história com linearidade. Ora "a história é contínua" e não linear. A continuidade da história baseia-se na "invencibilidade da substância" e no "desenvolvimento dos valores", que "constituem a essência da história" (idem, p. 14. Grifos da autora).

Este pressuposto teórico da vigência de feudalismo pode explicar porque a Frelimo, cujo discurso político considerou a Cultura essencial para a Revolução, não tivesse incentivado durante muito tempo estudos aprofundados sobre a cultura das ditas sociedades tradicionais-feudais, para um enraizamento antropológico sólido da própria revolução e para a revolucionarização das culturas locais.

O mesmo discurso se fecha em si mesmo, negando-se ao diálogo cultural com tais sociedades, que são o Povo. Fervente o fechamento e o radicalismo do Partido, as populações foram reagindo no silêncio, buscando formas de se refigurarem nesse silêncio e na falta de alternativas

viáveis do Partido/Estado. Facilmente as populações retomam a tradição da resistência passiva, como forma de preservar as suas culturas.

Esta atitude prática da Frelimo leva a alguns analis-  
tas, como Michel Cahen (CAHEN, 1978: 4), a concluir que o  
discurso revolucionário sobre a valorização da cultura visou  
apenas manter uma certa "coerência" com os princípios ideo-  
lógicos ditados. Pode-se contestar Michel Cahen, mas ao me-  
nos leva-nos a refletir sobre as dificuldades da Frelimo im-  
plementar o seu projeto de desenvolvimento. A Frelimo cons-  
truiu um discurso racionalista, fechado nos objetivos volun-  
taristas que a conduziram, procurando realizar o seu projeto  
político mesmo com a violência para todos os programas.

A Frelimo não soube, também na área cultural, estabele-  
cer uma ponte entre o discurso e a prática, de maneira a  
conduzir dialeticamente o processo de criação de uma cultura  
revolucionária.

*dependência do sul \*\*\*  
mo*

A segunda questão refere-se ao conflito entre a  
Tradição e a Modernidade, na Frelimo. De que tradição se  
trata? De fato, a tradição e a modernidade se conflitam? E  
em que medida esse conflito se repercute na educação?

O uso indiscriminado desses termos confunde mais do que  
ajuda. Quando se adjetiva as sociedades africanas de  
"tradicionais", o termo tradição tanto pode encobrir um sen-  
tido ideológico pejorativo, como reabilitar ingenuamente a  
"primitividade", no sentido dado por Clastres (ROGNON, 1991:  
24).

De qualquer forma, se faz necessário um aprofundamento  
científico, até para desfazer a confusão entre tradição,  
usos e costumes, cultura. Consegue-se percorrendo o seu uso  
e sentido entre alguns pensadores, cientistas, políticos.

Comumente, ouve-se dizer no seio da população em geral, frases como comer "njima", "etxima", "upsa", "ugali" com a mão ("kulya ugali ni makono")<sup>61</sup> é nossa tradição, é nossa cultura, porque foi sempre assim desde os nossos bisavôs e pais. Podemos perguntar, porque, então, se deixou de comer o arroz ("futali") com "cikombe"<sup>62</sup> e se come hoje com "supuni"<sup>63</sup>? Nesse caso, rompeu-se a tradição, perdeu-se a cultura? Afinal, o que entende por tradição e cultura? Aqui, a tradição apela para o conservadorismo. Trata-se do "tradicionalismo fundamental" referido por Balandier, que "tenta assegurar a salvaguarda dos valores, das ordenações sociais e culturais mais caucionados pelo passado" (BL.: 174/75. Grifos do autor).

Esta tradição conservadora, estaria por hipótese, na origem dos atritos entre nossos governos e as populações, entre o Estado e a Sociedade, ou seja, na origem dos atritos entre a Tradição e a Modernidade? O conflito não se teria agudizado com a a visão maniqueísta, geralmente contida nas teorias de modernidade, que liga a Tradição ao passado, ao Mal, à decadência, à a-historicidade, ao "sistema antigo de referências", e a Modernidade, ao presente, ao Bem, ao novo sistema de valores e de referências (ROGNON, 1991: 73)? Dentro deste maniqueísmo se organizou e caminhou a antropologia por longos anos.

O termo tradição seria aplicado mais às sociedades ainda vivendo e se organizando em tribos, no sentido morganiano. Morgan entende por tribo "um grupo caracterizado por sua homogeneidade, que alguns chegarão até a imaginar completa, não-diferenciada, entre todos os membros" e relativamente autônoma (Apud AUZIAS, 1978: 86. Grifos do autor). Dessa definição, o conceito de tribo é associado a um modo de vida não-civilizado, levando o colonizado a introjetar a desvalorização histórica a que o colonizador o

(61) Significam "polenta", em cinyanja, emakhuwa, rongga, cinyao, respectivamente.

(62) Palavra cinyanja que designa espécie de concha que antigamente servia de colher.

(63) é uma corruptela da palavra inglesa "spoon", e significa colher.



submeteu (idem, p. 87). No dizer de Lévi-Strauss, são sociedades que "escapariam à história", porque, "produzem pouquíssima desordem" (BL.: 173) e seu funcionamento interior é mecânico. No fundo, se recusa a historicidade dessas sociedades. O termo "historicidade" é usado retirado do sociólogo Alain Touraine que define historicidade como "capacidade que uma sociedade tem de produzir a sua própria transformação" (TOURAINÉ, 1973: 36).

O termo tradição estaria associado à ausência de "arquivos e monumentos duráveis", segundo Nader; por isso, os seus fenômenos sociais teriam apenas uma dimensão micro-temporal, de curta duração, reduzindo-se a objetos de história arqueológica. O mais que se pode admitir é o seu carácter pseudo-histórico, segundo os funcionalistas. As sociedades tradicionais são, então, sociedades arcaicas encontrando-se no nível de necessidades e de funções correlatas. A sua cultura não é senão resposta a essas necessidades. Entretanto, autores como Mayer Fortes, Max Gluckman e E. Leach, impulsionados pela pesquisa teórica e por estudos de Evans-Pritchard, admitiram alguma historicidade, na medida em que "o tempo está incorporado na sua estrutura social" e existem "forças atuantes no interior do sistema, que contribuem para a sua definição, senão também para a sua transformação" (M. Fortes), sendo, no entanto, a natureza da sua história "pendular, que oscila entre formas mais igualitárias e formas não-igualitárias da vida social" (BL.: 176/78).

Em síntese, segundo Balandier, este discurso antropológico qualifica as "sociedades ditas primitivas" como: i) sociedades conformadas aos modelos implicados pela carta mítica das "tradições"<sup>64</sup>; ii) sociedades de conformismo e de consensu, que não dão lugar (ou pouco) à divergência de opi-

(64) Aqui, "a noção de tradição implica, -- na mente dos antropólogos --, no conformismo com as regras de conduta socialmente aprovadas, na adesão à ordem específica da sociedade e da cultura vigentes, na repulsa ou na incapacidade de conceber uma alternativa ou de romper com os 'mandamentos' validados pelo passado". Balandier enfatiza que "foi nesse sentido que ela, durante muito tempo, ponderou sobre a actividade teórica e prática dos antropólogos, levando-os a colocar as sociedades estudadas num 'perpétuo presente etnológico', a pesquisar suas formas 'puras', negligenciando as alterações devidas ao tempo e ao efeito das relações externas" (op. cit., p. 189).

niões e, portanto, a contestação; iii) sociedades repetitivas, que reproduzem sua estrutura de geração em geração e sem variações significativas; iv) sociedades situadas fora da história ou à margem dela, "sociedades frias" permanecidas a zero grau de temperatura histórica, segundo Lévi-Strauss.

Ora, para justificar o seu discurso modernista, novos Estados africanos independentes adotam, na prática cotidiana, a definição tradicionalista de tradição como o "conjunto dos hábitos, das práticas, das crenças, dos valores e das referências herdadas dos ancestrais" (in ROGNON, 1991: 72); definição essa que parece incluir a cultura na tradição.

Fora da antropologia, mas ainda no âmbito das ciências sociais, encontramos outras reflexões sobre tradição tomada no sentido geral, isto é, não tendo em conta especificamente este ou aquele povo. Destacamos a reflexão de John Dewey, Emile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) e W. Rostow.

Max Weber encontra na "tradição primitiva", a explicação do atraso do desenvolvimento das idéias capitalistas na China e na Europa da transição da Idade Média para a Era Moderna. Com a introdução das ferrovias na Idade Moderna, os "interesses dos funcionários, senhores territoriais, comerciantes, etc.", colaboravam com o tradicionalismo para impedir o fácil desenvolvimento da racionalização". Weber refere-se ao tradicionalismo, como a santificação ("a santidade") da tradição de todas as atividades e negócios herdados de seus avoengos", e que, geralmente, é mantido por "certos interesses materiais" (WEBER, 1980: 169. Grifos do autor).

Conforme o "conceito de racionalização" de Max Weber, ligado ao progresso técnico-científico, distinguir-se-iam, na análise de Habermas, "culturas superiores" ("civilizations") e "forma sociais mais primitivas". A tradição estaria ligada a estas últimas, que traduzem o "modo

(65) Preferimos santificação à "santidade" como consta do texto da tradução, em "Os Pensadores".

de produção pré-capitalista", a "técnica pré-industrial" e a "ciência pré-moderna", enquanto as "culturas superiores" se estabelecem "sobre a base de uma técnica relativamente desenvolvida e de uma organização do processo de produção social, mediante a divisão do trabalho, que torna possíveis produtos adicionais, por conseguinte, um excedente de bens para além da satisfação das necessidades imediatas e elementares" (I HB.: 61).

Este conceito weberiano de tradição ajuda-nos por sua vez a entender em parte a noção de tradição de W. W. Rostow ("The Stages of Economic Growth. A Non-Communist Manifesto". Cambridge University Press, 1960 & "Industrialization and Economic Growth, 1960), deduzida das várias definições que dá à "sociedade tradicional", a partir do contexto anglo-saxónico. Rostow estabelece critérios económicos de "desenvolvimento" para qualificar as sociedades "tradicionais", como "não (...) dotadas de espírito científico; não mantêm um desenvolvimento 'auto-sustentado' (self-sustained); a sua natureza não comporta 'interesses compostos" (Apud VILLAR, [1982]: 142. Grifos do autor). Assim, sob o ponto de vista económico, social e psicológico, a tradição pressupõe, respectivamente, 1) "produção limitada, (...) instável, dependente dos caprichos meteorológicos", ou seja, duma "agricultura empírica"; 2) "uma sociedade muito hierarquizada, de débil 'mobilidade vertical', derivando sobretudo a autoridade da propriedade da terra e mantendo-se a organização ligada a formas primitivas (alargadas) da família; politicamente, os poderes centrais impõem-se com dificuldade aos poderes locais"; 3) finalmente, significa "ausência de mentalidade científica e mais ainda, de ligação entre ciência e aplicação"; geralmente, atitude "fatalista" com a natureza e a vida (idem, p. 142). Contrariamente, "o desenvolvimento define-se com base na produção forte, na indústria dominante, na atitude científica" (idem, p. 143). Portanto, uma sociedade tradicional é uma sociedade, definida sempre pela negativa, não industrializada, não fortemente produtiva e a-científica. Pierre Villar levanta várias objeções a essa definição de Rostow, que diz o que "a sociedade tradicional não é" e não diz o que ela é, e muito menos "o que pode

nascer dela" (ibidem). No Colóquio da UNESCO, de Maio de 1961, muitos estudiosos, incluindo Raymond Aron, criticaram Rostow por ter "colocado sob a mesma categoria todas as sociedades que não estão desenvolvidas" e pela imprecisão da própria expressão (Apud VILLAR, 1982: 143).

Descobre-se uma certa influência destas visões maniqueísta e positivista nos discursos oficiais da Frelimo. Em mensagem à Conferência do Departamento e Cultura, realizada durante a luta armada em 1970 (DEC, 1970: 15/24), Samora Machel nega qualquer racionalidade à educação e à cultura tradicionais, porque se baseiam num "conhecimento superficial da natureza", esta concebida como "uma série de forças" de origem sobrenatural, mais ou menos hostis ao homem" e, porque, nelas, "a superstição ocupa o lugar da ciência" (MACHEL, 1970: 2) Para a Frelimo, a tradição e a modernidade são conceitos e processos disjuntos e excludentes.

Estudos recentes de Ian Vansina ("*De la Tradition orale: Essai de méthode*", 1961; e "*Once upon a time: oral traditions as history in Africa*", 1971), de Amadou Hampaté Bâ ("*A Tradição Viva*", in I HGA, 1980), de F. Eboussi-Boulaga ("*Le Bantou Problématique*", 1968), de Georges Balandier ("*Antropologia Política*", 2 ed., 1987), de Frédéric Rognon ("*Os Primitivos, nossos Contemporâneos*", 1991), de Honorat Aguessy ("*Visões e Percepções Tradicionais*", 1977): todos eles convidam-nos a repensar as nossas categorias "tradicionais" de análise da tradição em África e a mudar de mentalidade: deixar de ver a tradição em África como algo do passado, fixo, para vê-la como "dinâmica", não obstante certas resistências à mudança e à inovação (Balandier). Esses estudos não só ultrapassam de longe a noção tempelsiana de tradição (TFS.: 13; cf. tb. II HTJ.: 175); mas também são uma advertência contra a fácil tendência cientificista de transpor categorias analíticas de um contexto para outro e passar para a generalização rostowiana.

(66) Samora Machel utilizaria aqui, mesmo que indiretamente, a teoria tempelsiana de "força vital"?

Para Vansina, os equívocos e preconceitos começam quando se confundem "informação verbal" e tradição, tradição oral e boato. Ora, "nem toda informação verbal é uma tradição" e o boato se baseia no "ouvir-dizer", enquanto "a tradição propriamente dita" é "uma mensagem" que "transmite evidências para as gerações futuras" e se baseia "somente (...) em narrativas de testemunhos oculares (...), realmente válidas". A sua única limitação é o "verbalismo e a transmissão oral". Não obstante essa limitação, ela é "fonte importante para a história das idéias e dos valores e da habilidade oral". Vansina conclui que "as tradições são também obra literária", na medida em que o conteúdo de sua mensagem é influenciado por: 1) uma "forma estabelecida" (poema e epopeia), forma "livre" (fórmula e narrativa); 2) determinados "critérios literários de gêneros e, sobretudo, de sua ligação com o meio social, o que torna a tradição um "fato social"; 3) uma "estrutura mental"<sup>67</sup> específica, cujas representações coletivas mais influentes são "uma série de categorias de base" de "tempo, de espaço, de verdade histórica, de causalidade"<sup>68</sup>, "que precedem a experiência dos sentidos" (VANSINA, 1980: 158/71). Portanto, é insubstituível o valor das tradições (idem, p. 179).

Para Hampaté Bâ, é pela tradição (oral) que se penetra na história e no espírito dos povos africanos, uma vez que ela é uma "herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos". Ela "reside na memória viva da África" (BÂ, 1980: 181). Isto torna a tradição oral "a grande escola da vida". Ela "baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo" (idem, p. 183). Samora Machel costumava dizer que um velho que morre é uma biblioteca que se perde, precisamente, por ele ser um acervo mais vivo da "nossa história".

(67) Vansina entende por estrutura mental, "as representações coletivas inconscientes de uma civilização, que influenciam todas as suas formas de expressão e ao mesmo tempo constituem sua concepção do mundo" (VANSINA, 1980: 167).

(68) Voltaremos a essas categorias, ao tratarmos do processo de conhecimento basal.

Segundo Eboussi-Boulaga, a tradição é para os Bantu, a história, entendida como síntese da vida humana no tempo, transmitindo sempre a verdade. Esta visão situa-se também na linha de Hampaté Bâ, para quem, "na África, tudo é História" (BA, 1980: 195).

Pode-se dizer que a tradição é a história do povo, guardada com cuidado e estima na memória e transmitida oralmente. A tradição assume um valor pedagógico, na medida em que ela deve ser transmitida às jovens gerações, de modo a reconhecer nela só a "verdade histórica", que "está sempre estritamente ligada à fidelidade de registro oral transmitido" (VANSINA, 1980: 170).

Georges Balandier começa por observar que, "embora haja nela (na sociedade tradicional) processos que possam desempenhar o papel de freio da mudança e a inovação deva operar ligada a formas existentes a valores estabelecidos, essa sociedade não está condenada a ficar presa do passado" (BL.: 174).

Embora continue a controvérsia em volta do sentido de tradição, é pertinente a conclusão de Frédéric Rognon, hoje aceita por africanólogos e que a assumimos como ponto de referência, de que a expressão "sociedade tradicional", isto é, sociedade baseada na tradição, em sentido pejorativo, é um mito (ocidental) criado para ocultar, ideologicamente, interesses de dominação (ROGNON, 1991: 17/54), ou seja, "pura construção intelectual, a priori, (...) forjada antes mesmo da experiência do contacto, e que determinou em seguida todas as observações e todos os discursos mantidos sobre (...) alteridade" (idem, p. 28). Prossegue Rognon, que, no mesmo sentido pejorativo, as "sociedades tradicionais" foram definidas sempre como "sociedades sem história", basicamente homogêneas pela sua imobilidade e harmonia, simples, elementares nos seus sistemas de valores tecnológicos e materiais (preconceito evolucionista e funcionalista); "sociedades sem Estado e sem escrita". Em suma, sociedades mais conforme a seus próprios modelos, e criticamente menos reflexivas sobre si mesmas (idem, p. 27). Em consequência desses mitos e preconceitos, caiu-se no



paradoxo de excluir do debate os próprios interessados, que são reduzidos ao "silêncio" (idem, p. 28).

Rognon mostra que não basta proclamar uma "mea culpa" (p. 20), reconhecendo, hoje, que essas sociedades têm história como todo grupo humano, porque "toda a sociedade é adulta, mesmo que, como diz Lévi-Strauss, algumas não tenham deixado por escrito os fatos de sua infância e adolescência" (idem, p. 20), e que sua diferença com as sociedades modernas industrializadas é apenas de "nível de vida" (idem, p. 21). Também, não se deve cair no mito oposto da "pureza primitiva e do paraíso perdido", de Pierre Clastres, para quem "a primitividade não é (...) a infância da humanidade, como dizem os evolucionistas e com eles os marxistas, mas a recusa consciente da divisão social, das desigualdades e do estado" (Apud ROGNON, 1991: 14). Dado que "o poder é em essência coerção, (...) essas sociedades pressentiram muito cedo que a transcendência do poder detém para o grupo risco mortal" (CLASTRES) <sup>69</sup>. Rognon acha que essa sociedade primitiva, "paramentada de todas as virtudes, entre as quais a de ter sabido preservar relações sociais harmoniosas e de convívio", não existe. Temos que buscar outros parâmetros sócio-antropológicos de análise, para não "ceder à tentação do etnocentrismo", classificando todas as sociedades em função de uma história "cumulativa", feita à base do "aumento contínuo da produção". Pois, conclui Rognon, "um grupo que preservou um nível tecnológico rudimentar, talvez possa investir na produção artística ou na elaboração de sistemas políticos cada vez mais sofisticados. E será essa sua história" (ROGNON, 1991: 21).

Retomando o conceito de Hampaté Bâ, a tradição bantuafricana gira em torno de dois eixos que dão significação<sup>70</sup> ao conhecimento: o eixo da "historicidade" e o eixo das "relações sociais, da sociabilidade" (I HGA.: 195). A articulação dos dois eixos permitem-nos ultrapassar as análises e reflexões antropológicas e politológicas, como as de

169) CLASTRES, P. "La société contre l'État". Paris, Minuit, 1974, p. 40.

(70) Usado aqui o termo significação, no sentido ricœuriano, como "aquilo sobre o que o texto fala, as suas implicações mais amplas" (RICOEUR, 1991: 43).

Lévi-Strauss e de Rostow, que <sup>vem</sup> as sociedades bantu profundamente hierarquizadas, isto é, organizadas à volta do seu eixo vertical de poder.

A tradição é também conhecimento que se constitui e se realiza num permanente movimento dos dois eixos. Esse movimento, que, por natureza, é dialético, porque acarreta consigo contradições e conflitos, realiza-se em espiral, trabalhando os dois eixos num determinado espaço cultural. Esse movimento é aberto e não fechado, como Kabwisa o imaginou na sua teoria de "ciclo vital"<sup>71</sup>. Na lógica do movimento giratório em espiral, a história é construção de relações sociais. A tradição, no seu sentido concreto e real, é o processo permanente dessa construção. Portanto, tradição é dinâmica, e não "idéia fixista que se tem dela" (AGUÉSSY, 1980: 105) A cultura é resultado ou património desse processo de construção. Por isso, os povos Bantu definem cultura como nossa vida ("umoyo watu", em cinyanja; "umi wetu", em ciYao), distinguindo-se muito bem de usos e costumes ("swiyentva-yentva", em ronga).

Destas três dimensões da tradição como conhecimento, história e cultura, podemos concluir, utilizando a expressão de Habermas, que qualquer comunidade (sociedade) acumula, no seu caminhar histórico-temporal, "um saber potencial de saber disponível", de natureza "técnico-organizativo" proveniente quer da sua relação dialética intracomunitária, quer de seu contacto com outras culturas, quer, enfim, do seu impacto permanente com a Natureza, ou seja, do aumento qualitativo das forças produtivas (III HB.: 141). Se admitirmos, por conseguinte, que as comunidades moçambicanas acumulam hoje, na sua tradição, o conhecimento das vantagens e limitações da experiência do capitalismo colonial, da vida nas zonas libertadas e do socialismo almejado, também teremos que admitir que, por "processo evolutivo de aprendizagem", a sua história tem uma direcção que importa descobrir a cada momento.

[71] KABWISA, Msang O'Khan. "The eternal returns in Africa Old age...". In UNESCO. Courier, 1982, p. 15.

Tradição  
histórica  
das relações  
sociais



Tradição  
histórica  
das relações  
sociais

Esse saber se acumula independentemente da possibilidade de sua implementação (III HB.: 127). Porém, a não-implementação desse saber, por longo tempo, cria situações favoráveis ao liberalismo ideológico, que se configura na ordem de convivência não dinâmica. Teríamos, por exemplo, a situação de convivência entre um poder <sup>de fato</sup> que, ao mesmo tempo, se institui na base de relações de parentesco, de militância partidário-revolucionária, de competência técnica, de mérito; entre um direito consuetudinário da "tradição", direito administrativo e penal do regime colonial português e do direito alemão da RDA, além de interferências do direito islâmico. Quando o estado não se mune de estudos histórico-antropológicos para definir "princípios de organização" social e não se integra <sup>no</sup> "espaço cultural comunitário", tende, em geral, a assumir uma postura ideológica. (o *avjoh-ábia*?)

Exemplo de um caso aparentemente insignificante ajuda a compreender o que acabamos de dizer. A norma de afetação de graduados de 6ª, 9ª e 11ª classes priorizava a orientação dos alunos com melhores notas finais para o professorado. Porém, na prática, o setor de afetação de Graduados do Ministério da Educação via-se, não poucas vezes, confrontado com filhos de dirigentes e de certas elites conceituadas, que se recusavam a ingressar nos cursos de magistério e acabavam impondo, por força de intervenção dos próprios pais, dirigentes, a sua orientação para prosseguir nos cursos gerais ou ingressar nos cursos universitários de medicina, engenharias e direito. No fim, a afetação para o professorado sobrava, na maioria dos casos, quase única e exclusivamente, para filhos de camponeses e de operários sem grande ascendente social ou para alunos de algumas regiões. A este conflito entre o cumprimento da norma e a recusa desses filhos de dirigentes traduzia-se em conflito entre a "racionalidade técnica" da norma e o "nível convencional" de solução, recorrendo ao esquema de classificação de níveis de consciência moral, de Kohlberg mencionado por Habermas, e que se enquadra no sistema de parentesco (III HB.: 57 e 137), prevalecendo este último como solução viável que assegura a lei e a ordem, em conflitos julgados de pequena

monta. Assim, se estabeleceu, a partir da Educação, o conflito entre as instituições gerais de ação ou o sistema operativo e as normas centrais de direção e conseqüente redução de credibilidade da Educação.

Segundo Habermas, o crescimento endógeno deste saber, ou seja, deste "potencial cognoscitivo acumulado" é uma condição necessária da evolução social" (III HB.: 127). Isto significa que ele deve ser levado em conta em todo o projeto social, como o educativo. Não terá sido esta a falha principal do sistema educativo colonial e hoje paira no Sistema Nacional de Educação?

\* \* \*

Este quadro complexo leva-me a considerar o universo cultural como mediação do conhecimento da realidade moçambicana e a perceber porque e como a cultura é também elemento conflitivo e desafiador na construção interna dessa mesma realidade, quando, por exemplo, intervém como elemento de resistência à penetração árabe com o seu islamismo, à penetração colonial com o cristianismo e a todo projeto modernizante que não tome em conta a cultura do Povo.

A questão é como nessas condições construir uma sociedade nova, um Estado-Nação forte, frente ao atraso generalizado, à complexidade cultural e ao desafio da dita sociedade tradicional, ainda hoje organizada em comunidades linhageiras de práticas e instituições domésticas (Balandier, Meillassoux, Geffray), ou em "comunidades etno-culturais", na expressão do africano Mbargane Guissé (GUISSÉ, 1981: 68)? É possível fazê-las participar na elaboração de um projeto de desenvolvimento ou basta mobilizá-las para sua execução?

\* \* \*

## 1.2. Indicadores do âmbito do campo de historicidade

O campo de historicidade se constrói num território determinado, Moçambique, de 799.380 km<sup>2</sup> de superfície, com uma população de cerca de 15 milhões de habitantes, dividido em onze províncias. O país alcançou a sua independência de Portugal em 25 de Junho de 1975, após dez anos de luta armada sob a liderança da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Exceptuando as zonas libertadas sob controle direto da FRELIMO, a sociedade continuava praticamente identificando-se em base de raça, de etnias, de línguas maternas e de religião, como consequência até da própria política do colonialismo português que se apropriara do campo de historicidade. Moçambique não constituía política nem culturalmente uma Nação-Estado. Em todos setores de vida econômica e social, o atraso era generalizado.

No capítulo sobre a educação colonial, caracterizei economicamente esse atraso. No âmbito social: ambiente de discriminação social na forma de desigualdades na distribuição de renda; acesso restrito ao emprego e a posições administrativas; ausência de facilidades de educação básica e de saúde (WB.: 1986: I/1); uma taxa de analfabetismo da ordem de 93% em 1975 (CNP, 1985: 76), analfabetismo mais concentrado nas populações escolarizáveis como se pode ver no mapa a seguir; 171 médicos, numa relação de mais de 28.500 pessoas por médico<sup>72</sup>; mais de 70% da população vivendo fora do alcance de quaisquer cuidados de saúde; taxa de mortalidade infantil elevadíssima; falta de quadros moçambicanos capazes e suficientes para preencher os diversos setores econômicos e sociais, situação agravada com a saída de cerca de 900 técnicos portugueses e outros estrangeiros, existentes na altura da independência (WB.:, 1986: I/1). Do relato-

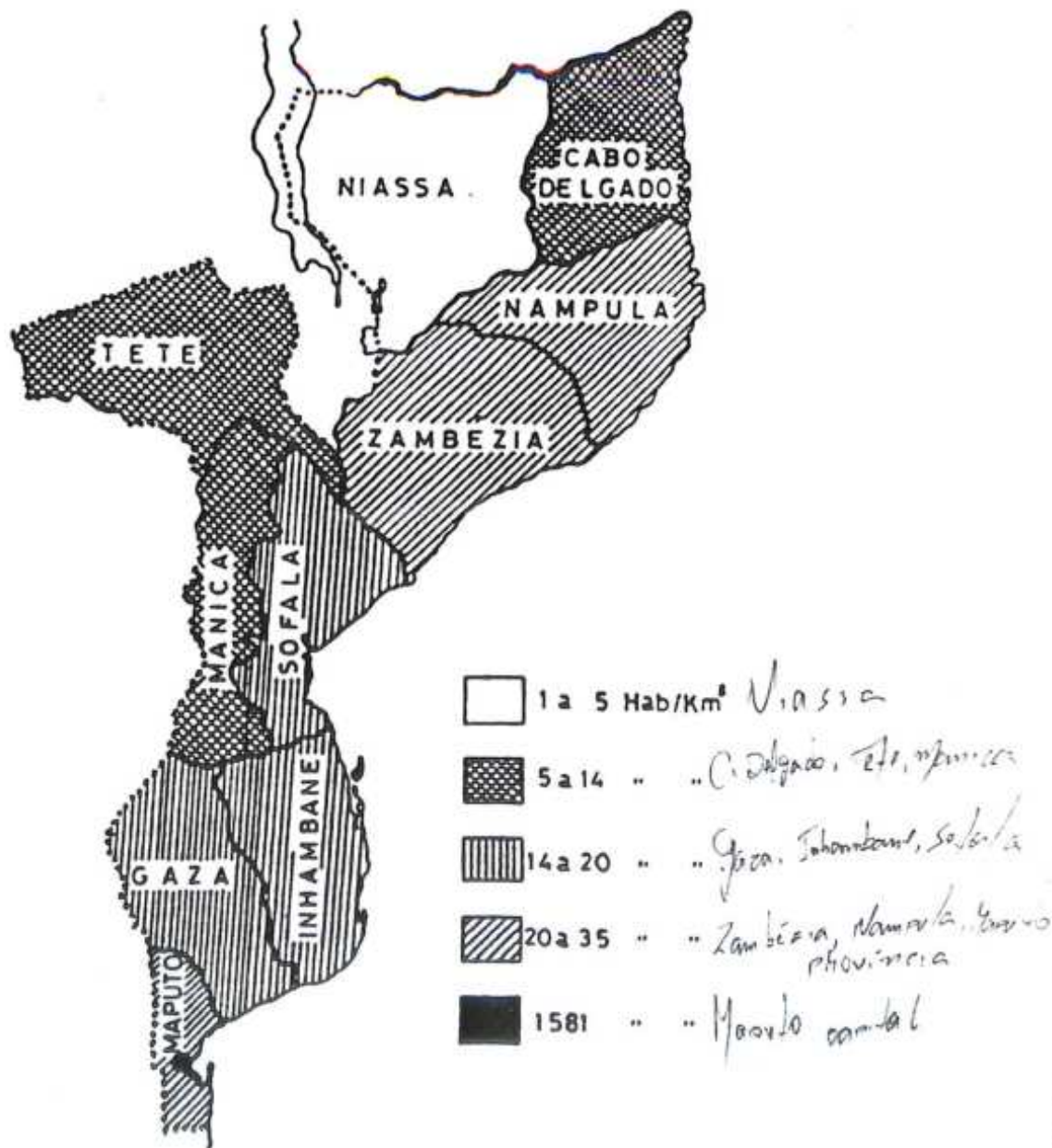
(72) Relação estimada a partir dos dados do Relatório de 1990 do Banco Mundial, que apresenta 18.000 habitantes por médico em 1960 e 37.960 em 1985 (Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990. Publicado para o Banco Mundial pela Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, FGV., 1990, p. 238).

Esperanças  
mesmo em 1975

América  
1975

# MAPA DA DENSIDADE POPULACIONAL

-1985-





(73) e também taxa estimada, dada a precariedade da rede sanitária herdada do colonialismo e considerando que muitos partos ainda se realizam fora dos postos sanitários e muitas mortes não são comunicadas às estruturas sanitárias.

Fonte: Conselho Coordenador de Recenseamento. Maputo, 1983, p. 21. (Des. = Desconhecido).

Grupo	País	etário	P/sexo	Total	7-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60+
M	84,6	89,4	65,7	66,7	83,2	91,0	95,9	98,6	96,4							
H	59,0	86,9	52,3	32,6	40,9	53,8	72,0	85,6	83,3							
HM	72,2	88,1	58,5	49,2	64,9	74,4	84,1	92,3	89,9							
Des.	>60															

Taxas de analfabetismo por grupo etário e sexo, segundo o censo de 1980, em percentagem, em relação à população com 7 anos e mais de idade.

Quadro nº 7

Segundo dados do *Demographic Yearbook das Nações Unidas* (1970), referentes ao período de 1965 a 1970, a taxa de natalidade é de 45%, superior à taxa mundial de 34%, mas inferior à média da África, de 46%. A taxa de mortalidade é de 23%, superior à média mundial de 14% e à da África que é de 20%. O mesmo período registra a taxa média de 150% de mortalidade infantil. Essas taxas apontam a população moçambicana como sendo das mais jovens do continente. Em relação à população inferior à quinze anos de idade, o ano de 1960 registra um pouco mais de 40% do total de população; passou para 45% em 1970 e cerca de 50% em 1980.

rio do UNICEF, consta que de 250.000 estrangeiros, permaneceram apenas 15.000 (UNICEF, 1987: 16/17).

A incidência maior do analfabetismo nos primeiros grupos etários explica que, até 1978, ano de lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização, muitos alunos com idade superior a 10 anos se encontrassem ainda a frequentar as 1ª - 4ª classes do ensino primário formal, impedindo o atendimento de crianças de menor idade.

Não se devem tomar esses dados como absolutos, uma vez que os próprios conceitos de referência variam de um censo para outro, de governo colonial para o governo da Frelimo e, por vezes, dentro do mesmo período do governo. Por exemplo, dentro do conceito urbano adotado pelo governo colonial, em 1970, apenas 3,16% da população total era urbana e 96,84% era considerada rural. Com o diploma legislativo de Maio do mesmo ano, a população urbana passou para 9,3%. Para o recenseamento de 1970, o Governo Colonial Português considerou centro urbano (1) as sedes dos conselhos administrativos (atuais sedes distritais), (2) cujos aglomerados populacionais fossem superiores a 2.000 habitantes, (3) contadas apenas pessoas que viviam em casas definitivas (de carácter permanente). Aquele diploma legislativo já considerou população urbana, apenas a que vivia em sedes administrativas com mais de 2.000 habitantes.

Já no conceito mais restrito adotado no censo de 1980 pelo Governo da Frelimo, que considera urbana "somente a população das doze principais cidades do País, a população urbana corresponde a 13,2% do total, contra 86,8% a rural (CCR, 1983:9). Em qualquer dos casos todos os dados confirmam que "é no campo onde vive a grande maioria do (...) Povo" (MACHEL, 1981:4).

Esses indicadores já permitem mostrar a magnitude dos desafios atuais da construção da historicidade. Mas até que ponto eles ajudaram à Frelimo a definir as linhas gerais de desenvolvimento?

\* \* \*

(74) Do discurso de encerramento da 8ª Sessão da Assembleia Popular que aprovou o Plano Prospetivo Indicativo, em Outubro de 1981.

## CAPÍTULO II:

## LINHAS GERAIS DO PROJETO POLITICO DA FRELIMO

Na sequência do projeto iniciado nas zonas libertadas e das palavras de despedida ao povo tanzaniano, em 23 de Maio de 1975:

*expressão do coletivo*  
*expressão do coletivo, ascensão, comunicação das consciências e dos atos individuais e coletivos*

"Nós queremos criar o Homem Novo. Queremos criar os futuros revolucionários. Queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade. Também queremos libertar alguns que ainda persistem (tanto em Moçambique, como na Tanzania e em todos os outros países independentes da África) em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro. Por isso, teremos as nossas novas escolas que ensinarão a todo o povo os melhores meios de combater esse mal" (MACHEL)<sup>75</sup>,

*linhas gerais do projeto*  
*o projeto*  
*estratégico*

o Presidente confirmava o novo desafio da reconstrução nacional, para depois anunciar as linhas gerais do projeto da Frelimo para essa "nova fase", eram as seguintes as prioridades da "nova fase"<sup>76</sup>, que exigiria de todos "trabalho e sacrifício"<sup>77</sup>:

- 1) criação de uma sociedade nova e de Homem Novo, com uma mentalidade livre da dependência ao estrangeiro;
- 2) formação de uma nação e de um Estado novo, situados ao nível das nações modernas;
- 3) desenvolvimento de uma economia baseada na agricultura e na indústria (MACHEL)<sup>78</sup>.

Este projeto, qualificado de "revolucionário", aparece ligado à utopia da modernização da sociedade: "queremos fazer de Moçambique um país moderno" e "em conjunto e unidos marcharmos vitoriosamente para o progresso" (MACHEL. in REIS, 1975: 464).

(75) REIS, 1985: 376.

(76) REIS, 1975: 434.

(77) Ideo, p. 208.

(78) Ideo, p. 484.

A tomada do poder significava para o Povo, acima de tudo, assumir a direção e o controle do campo de historicidade, valorização de sua cultura e construção de um novo mundo da vida.

A revolução <sup>em si mesma, ganhava um significado</sup> perdia o sentido de sublevação popular violenta de uma revolta contra o invasor estrangeiro, para significar mais mudança estrutural de longo prazo, que provém do passado e vai atingir o futuro (MARTINS, 1992: 8). Trata-se de revolução mais no sentido de processo de mudança social. Mesmo que esta dimensão estivesse na Frelimo da "luta armada revolucionária", agora o seu campo de ação é maior. Estende-se a toda sociedade e não apenas às zonas libertadas, abrange os vários segmentos econômicos e sociais como da indústria, do campo, da ciência e da cultura. A Frelimo estava assumindo o desafio da revolução com nova dimensão de processo, que implica conhecimento mais profundo da realidade, para torná-la ao mesmo tempo "direcionador da ação". E nisto reside, segundo Estêvão Resende, a modernidade do conceito revolução. Daí, a sua ligação com o desenvolvimento, progresso, enfim com a modernização da sociedade. Enfim torna-se "uma categoria reflexiva que faz confluir as condições do agir político com a análise do conhecimento histórico" (ibidem).

O carácter revolucionário do projeto estava também no seu carácter popular. Ao defini-lo como tal, a FRELIMO estaria definindo, ao menos em teoria, a classe dirigente e toda a sociedade como atores participantes diretos do processo de construção do campo de historicidade, ou seja, estava considerando imprescindível o envolvimento de toda a sociedade na construção da Nação-Estado.

A Frelimo acentua que, nesta nova fase, a revolução ou modernização se faz pela ciência e pela técnica. Samora Machel desenvolve todo um discurso sobre a importância e o carácter revolucionário do trabalho (MACHEL, 1974b: 13).

Aplicando-o à Educação, Samora Machel faz ver que o projeto implica em "criação de uma Escola de tipo novo", onde "se deve valorizar 'devidamente' o trabalho manual como uma das fontes de conhecimento" (REIS, 1975: 214); em fazer

combinar o ensino ao trabalho produtivo socialmente útil<sup>79</sup>, enfim, em fazer da Escola, espaço de formação intelectual, participando na produção. O objetivo é criar no aluno, desde os primeiros anos de escolarização, uma mentalidade de trabalhador. Em segundo lugar, levar o aluno a internalizar que o seu trabalho deve ter dimensão econômica, com uma mentalidade de produtividade econômica, rompendo com a mentalidade "tradicional" de economia de subsistência, incompatível com a mentalidade da modernidade.

Os discursos de Samora Machel, baseados na prática de trabalho coletivo das zonas libertadas, visam mostrar às populações em geral que o conhecimento objetivo da realidade social e o critério de avaliação do verdadeiro engajamento do indivíduo na revolução se constituem pela mediação do trabalho; que, ligando o homem à Natureza, dá conteúdo e consistência teórica à práxis e torna possível o conhecimento objetivo do próprio homem. Pelo trabalho, se identifica e se procura superar as contradições. Em suma, o trabalho dá ao conhecimento e à ação humana a dimensão de historicidade. Daí que a educação, que se pretende crítica e revolucionária, deva andar articulada ao trabalho produtivo.

A utopia da modernização não surge apenas com a independência. Ela está presente nos discursos de mobilização, anteriores a 1975, vistos quando tratamos da educação nas zonas libertadas.

Baseando-se igualmente na experiência das zonas libertadas, Samora Machel estabelece para estratégia o contacto direto dos dirigentes com as massas para sucesso do projeto (MACHEL, 1975a: 27) e como método o trabalho coletivo e a solução política dos problemas do País, antes de ser administrativa, não devendo sobrepor a técnica à política (MACHEL, 1975: 205)<sup>80</sup>.

(79) Maria Alice Nogueira mostra como na visão de Marx e Engels o trabalho socialmente útil constitui "a fonte, o espaço e terreno privilegiados da aquisição do conhecimento" (NOGUEIRA, 1990: 91).

(80) In: REIS: 203.

Por este projeto político, a FRELIMO já no poder ensejava instaurar uma "nova ordem social popular" no país (in: REIS, 1975: 45). A estratégia e o método definidos ajudariam a manter a população sempre mobilizada e, sobretudo, a consolidar a postura revolucionária do Partido.

Essa postura, como fruto de uma prática de luta e de superação de contradições internas, na sua origem, se traduzia, na união estreita do ciclo dirigente com o Povo, na priorização de soluções políticas às burocráticas dos problemas das massas, na reflexão dialética da realidade social e na sua extensão dinâmica a toda sociedade. Ela implicava também em uma moral, uma "disciplina rigorosa" aos militantes (III CONG.: 93) e um "combate enérgico" contra os preconceitos baseados na cor da pele, na região de nascimento e na religião, para o sucesso do projeto (REIS, 1975: 31/52).

Em que medida, na nova fase, a Revolução caminharia com a modernização, e esta com a afirmação do poder? Em que este processo de modernização da FRELIMO diferia da modernização colonial que excluía a participação da sociedade colonizada? Como conseguiria a FRELIMO implantar o seu projeto de modernização, assegurando os interesses da maioria da população, sem marginalizá-la? Os desafios punham-se não somente em nível econômico, como também no cultural. Ou seja, qual (seria) o lugar da cultura nesse projeto modernista? Como a Educação foi respondendo aos desafios do projeto nacional e como o próprio processo ajudou ou não a Educação a se colocar a serviço da maioria do povo?

\* \* \*



## CAPITULO 3:

## AFIRMAÇÃO DO PODER E SOCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

## 3.1. Afirmação do poder e a mobilização política

Os quatro primeiros anos de liberdade, de 1974 a 1977, podem ser considerados como anos de afirmação do poder em quase todos os níveis. Porém, ela era compreendida de forma diferente pelas elites dirigentes da Frelimo e pelas as populações em geral. Estas expressaram-na de imediato na forma de abertura de escolas, postos de saúde, na retomada de terras férteis outrora apropriadas por colonos. Para as elites dirigentes, ela significava acima de tudo a extensão de sua hegemonia política a todo o território, a alteração profunda das relações sociais implicava em mudança de mentalidade e de comportamento e, sobretudo em sintonia e "ação conjunta" entre a infraestrutura e a superestrutura. O sucesso desse processo dependia sobretudo do envolvimento, ou seja, da participação de todo o Povo:

"So com a participação de todos liquidaremos os vestígios coloniais, as sequelas colonialistas, e criaremos a mentalidade revolucionária, a sociedade revolucionária, desenvolveremos a teoria revolucionária, tomando em consideração a prática" (MACHEL, 1973c: 438).

No entanto, prevaleceram nessa fase as iniciativas das populações, quer pela euforia da independência, quer porque, sentido imediatamente na carne o impacto da colonização, estava buscando formas de rapidamente sair do atraso.

A ação das elites dirigentes voltou-se mais para a coordenação daquelas iniciativas, mobilização e organização das populações.

(81) Entendo por elites, a minoria formada de pessoas ou grupos que detém poder ou influência em uma sociedade, sem necessariamente assimilar-se a uma verdadeira classe social, como sugere o sociólogo italiano Gaetano Mosca (*The Ruling Class*, Nova Iorque, McGraw-Hill, 1939), e cujo pensamento e ação são quase determinantes para a ação histórica dessa sociedade (cf. ROCHER, 1989: 102/04).

*Contexto de mobilização e ação*

A mobilização política situava-se na palavra de ordem de contacto direto com as massas, para assegurar os seus enquadramento e engajamento políticos no processo de transformação da realidade e da mudança social e levar o Povo a assumir o projeto político, particularmente o educacional e, através dela, a "democracia política" (MACHEL, 1975a: 26 e 27). Por ela, a Frelimo procurava manter um contacto direto e permanente com a base, num fluxo de informações e de pensamento para ação. A mobilização permitia avaliar a "temperatura da revolução" e o grau de confiança da população para com dirigentes. Enquanto forma de educação política, fazia compreender às populações o valor criador e transformador do trabalho, se procurava criar nelas a consciência do "trabalho como ato de autoprodução do homem", diferente do trabalho escravo colonial. Enfim, o momento de mobilização era, sobretudo, momento de entendimento e de planificação de ação. Deste modo, a Frelimo contrapunha-se aos métodos administrativo-burocráticos coloniais de direção da sociedade.

A própria dinâmica do processo estabeleceu uma ligação política entre mobilização e educação. A educação se implantava pela mobilização popular, a Frelimo servia-se dela para mobilizar as populações para o seu projeto global de reconstrução nacional.

*Grupos Dinamizadores*

Porém, a mobilização aparece ligada à organização das massas. As primeiras formas de organização foram os Grupos Dinamizadores (GDs). Eles surgiram praticamente da base. Reuniam populações que se identificavam ou se declaravam simpatizantes da FRELIMO, provenientes de quase todas as camadas sociais, sem distinção de raça e religião. Funcionavam como espaço de divulgação da linha ideológica da FRELIMO, de aprendizagem do exercício do poder e de democracia; instrumento de vigilância contra as manobras de sabotagem inimiga e de controle da economia. Em certos momentos, assumiam o papel de órgãos judiciais de pequenas causas, quando os tribunais sofriam abalo de transformação ideológica e desprovi-

(82) NARI, K. Manuscritos Económico-Filosóficos: IIIIV, n. 588. Cit. por R59, 1984: 220. Grifos do autor.

Base de seleção dos  
 grupos  
 dos de quadros suficientes. Os responsáveis eram eleitos em função de sua militância e comportamento e não em base de afinidades raciais, étnicas e religiosas. Tornaram-se espaços de formação de consciência política e de consolidação da Unidade Nacional (MACHEL, 1983: 28), passando a estender as experiências de reconstrução social testadas nas zonas libertadas. O V Congresso entende-os como tendo sido "forma de direção imediata da população" (V CONG. 1 66), num duplo sentido: que, através deles, a população participava imediatamente da direção da sociedade e, por outro lado, que eles eram instrumentos por meio dos quais as elites dirigiam imediatamente a população. De qualquer forma, eles prefiguravam a participação da população (da sociedade civil em organização) na vida política da nação. No movimento cultural espontâneo das populações, eles tiveram um papel importante na dinamização da cultura: "São sem dúvida os grupos dinamizadores que através das suas seções de cultura mobilizam e organizam as populações para a prática cultural e para a formação de grupos culturais nesta fase" -- reconhecia Graça Machel, então Ministra da Educação e Cultura em 1979 (GMACHEL, 1979: 40).

Era nos Grupos Dinamizadores que se discutia e se aprovava a abertura de uma escola, muitas vezes sem considerar as disponibilidades financeiras para seu funcionamento. Foi neste contexto que, por própria iniciativa, as comunidades foram abrindo e construindo novas escolas com recursos locais. Neles se recrutaram elementos para preencher vários postos do aparelho de Estado, inclusive pessoal para os setores de direção da Educação, selecionados por critérios de militância política e uma mínima sensibilidade profissional pelo setor, sem se ater muito a qualificações profissionais face ao desfalque criado com o abandono de funcionários portugueses que preenchiam todo o aparelho de Estado colonial. Eram expressão concreta do compromisso da população com as linhas gerais do projeto de desenvolvimento da FRELIMO. Tornaram-se espaço de exercício de fala e de ação coletiva.

Como estruturas de base decisórias, tiveram pouca duração. Com a criação do Partido Frelimo em 1977 e o processo de estruturação do Partido a partir de 1978. Os Grupos Dina-



O número de alunos matriculados no 1º Grau do Ensino Primário passou de 671617<sup>(83)</sup> (distribuídos em 329.772 de 1ª a 4ª classes e 341.845 na pré-primária) em 1975 para 1.276.500 alunos em 1976 e 1.363.000 em 1977.

Quadro nº. 10

b) EXPLOÇÃO ESCOLAR NO 2º GRAU DO ENSINO PRIMÁRIO: 1975-1977

Embora em proporções diferentes, a explosão escolar também se fez sentir no 2º Grau do mesmo ensino, para o qual ocorreram alunos de idades entre 9 e 16 anos<sup>(84)</sup>, que no tempo colonial haviam sido impedidos de prosseguir os estudos, pelo próprio carácter discriminatório e seletivo do sistema.

(2º Grau: = 5ª e 6ª Classes)

ANO	TOTAL: HM*	MULHE- RES: %	TAXA ANUAL DE CRESCIMENTO %	Nº de ESCOLAS	RELAÇÃO PROF/AL.
1970	14.177	--	7,6		--
1975	20.427	43,7		26	--
1976	32.304		31,5		--
1977	43.468				23: 1

Fonte: COMISSÃO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Informação Estatística: 1975-1984*. Maputo, 1985; e MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Colocar a Educação ao serviço do Povo* Relatório ao Conselho de Ministros. Maputo, MINED, 1988, p. 31/40. \*HM = Homem e Mulher.

As populações também foram exigindo a abertura de escola para este grau, de 5ª e 6ª classes, que correspondia ao 1º ciclo preparatório liceal do ensino secundário do sistema colonial. Na prática, essas escolas funcionaram como tal até 1983.

(83) Estão incluídos ainda filhos dos colonos que mais tarde abandonaram o país (MINED, 1988: 15).

(84) Estes grandes desníveis de idades ainda se registram em 1986: a presença de alunos com 15 anos ou mais representa 31,3% do total de alunos, contra 2,2 de alunos com 9 a 10 anos de idade (MINED, 1988: 34).

Em termos de efetivos absolutos, a explosão pode não ser significativa. De acordo com o censo de 1970 (cf. Quadro 4), a percentagem de alunos matriculados nesse ano em relação à população total era apenas de 0,17%, e em 1975 de 0,25%, considerando também que um bom número de alunos em 1975 ainda era constituído de filhos de colonos, que depois abandonaram o país. Em nenhum dos casos, a população escolar atingiu a 1%. A explosão torna-se significativa se se tiver em conta as capacidades internas de repetências, sobre em relação aos professores. A relação professor/aluno cresceu de 23 alunos por professor em 1977 para quase quarenta alunos em 1980, o que correspondia a duas turmas, em relação à média nacional estipulada. Além de que um número significativo desses professores lecionava em outras classes de nível básico.

As populações acorreram também em massa para as campanhas de alfabetização, igualmente coordenadas pelos Grupos Dinamizadores. Segundo estimativa do Ministério, devem ser que tenham sido alfabetizadas, de 1974 a 1978, cerca de meio milhão de pessoas nas zonas urbanas e semi-urbanas (MINED, 1988: 60).

\* \* \*

### 3.3. Primeiras ações da FRELIMO e do Governo

A intervenção da Frelimo foi de natureza política, enquanto o Ministério da Educação e Cultura se concentrou mais na sua estruturação e na organização das Escolas.

As intervensões procuravam corresponder à natureza da revolução, no sentido de processo. Havia consciência de planificar as ações de médio e longo prazo com conhecimento profundo da realidade, que se inserissem no projeto político global e ultrapassassem a dimensão do imediato. Porém, a prioridade foi responder aos desafios imediatos e mais gritantes.

Meninos  
Análise  
aceitação  
para Frelimo



Assim, em Janeiro de 1975, ainda no Governo de Transição, realizou-se, na cidade da Beira, o I Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura, e que reuniu professores primários e secundários e quadros com experiência em educação nas zonas libertadas. O seminário teve por objetivo imediato encontrar mecanismos para implantação nas escolas dos princípios da ideologia da FRELIMO e de métodos de organização correspondentes. Foram analisados os programas até então em vigor "à luz da nova política educacional" e foi decidido retirar dos programas de ensino "tudo o que fosse contrário à ideologia da FRELIMO" (MEC/GSE, 1980: 40), para lhes dar um conteúdo de classe (GMACHEL, 1979: 18).

Um mês depois da proclamação da independência, a 24 de Julho de 1975, o Presidente Samora Machel anunciava entre outras medidas a nacionalização da educação. A nacionalização era uma medida radical e de impacto para o controle das escolas e para a socialização da educação. O objetivo da socialização dava-lhe sentido revolucionário. A FRELIMO pretendia (1) evitar mais depredações e sabotagens nas escolas particulares; (2) romper com os elementos de desigualdade social; (3) possibilitar a planificação da ação educativa com vista à criação de um sistema de educação a serviço dos interesses das massas, implantando assim um novo tipo de educação (FRELIMO, 1977: ~~2~~ e (4), ideologicamente, eliminar aqueles elementos que entravavam a sua hegemonia política. A Frelimo fazia dela instrumento válido para a universalização da escola. Como resultado imediato, a escola deixou de ser espaço privilegiado de uma raça, região ou confissão religiosa, para ser espaço aberto a todo o cidadão. Se estabeleceu um ensino laico, público e gratuito. A direção e a gestão do sistema educativo foram confiadas unicamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A partir dos dois eventos de Janeiro e Julho de 1975, os esforços do Ministério da Educação e Cultura foram concentrados:

- entre 1975 e 1976, na reforma curricular que guiou a reformulação dos programas da 1ª a 11ª classes e alteração dos conteúdos; foram retiradas as discipli-

nas de História, Geografia de Portugal e de Religião e Moral e substituídas por História e Geografia de Moçambique e da África e de Educação Política; foram introduzidas o estudo político no seio dos professores, atividades culturais "como forma de afirmação da personalidade moçambicana" e deu-se um valor especial às atividades produtivas, respondendo ao princípio da ligação do estudo à produção e da teoria à prática (idem, p. 40 e GMACHEL, 1979: 19).

- na formação intensiva e reciclagem de professores: até 1977, foram criados 10 Centros de Formação de Professores Primários, criados pela Portaria Ministerial nº 252/76, de 6 de Novembro e 4 Centros de Reciclagem;
- na elaboração de livros escolares, sobretudo para as disciplinas de forte conotação ideológica, como a Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Política;
- na organização, no desenvolvimento e acompanhamento de campanhas de alfabetização e educação de adultos;
- na organização de escolas, para, de imediato, assegurar o seu funcionamento, face à situação gerada com o abandono de muitos professores portugueses. Forneceu-se às escolas um documento sobre Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE), que definia em métodos de trabalho coletivo, definia métodos de direção, apontava formas de democratização e aprendizagem do exercício do poder, através de coletivos de alunos e professores, e dava orientações para a Ligação Escola-Comunidade (LEC). O documento visava pôr fim ao ambiente de desorganização, liberalismo e à instabilidade que se vivia nas escolas (ibidem). No entanto ele não logrou resultados desejados, porque não correspondia ainda à realidade das escolas (GMACHEL, 1979: 17).

Esta situação, predominando o atendimento aos problemas imediatos, vai alterar-se, ao menos por algum tempo, com a adoção da política de planificação centralizada pelo III Congresso, em 1977.

Centralização

## CAPITULO IV;

## A EDUCAÇÃO NA PLANIFICAÇÃO DO PARTIDO

## 4.1. - O III Congresso e a Planificação centralizada.

Num clima ainda de uma "FRELIMO vencedora" da guerra contra o colonialismo, realizou-se em Fevereiro de 1977, o III Congresso da FRELIMO.

O III Congresso foi o momento histórico importante em que, pela primeira vez, a Frelimo e representantes da Sociedade se reuniam em solo pátrio já libertado, para, em clima de entendimento, consertar as linhas gerais de desenvolvimento e definir ações prioritárias.

O Congresso tomou para ponto de partida que a contradição principal da sociedade moçambicana era a oposição entre a revolução e o modo de produção colonial-capitalista e o dito modo de produção feudal, a qual se resolvia com a eliminação dos dois e a introdução direta do socialismo. A Frelimo desafiava uma revolução socialista sem alguma fase intermediária. Implicitamente, estava adotando a tese do Partido Comunista da União Soviética que, em nome de Lenin, havia substituído a teoria da necessidade da fase democrático-burguesa para a revolução socialista, pela do "caminho não-capitalista para o desenvolvimento", graças à "existência de um poderoso bloco socialista no mundo" (BOTTMORE, 1988: 242)<sup>85</sup>. Estas teses constituíam, por sua vez, premissas para planificação do desenvolvimento. O desafio consistia em planificar o salto para o socialismo sem nenhuma fase intermediária. Assim, os congressistas preocuparam-se em encontrar instrumentos julgados capazes de, em menos tempo possível<sup>86</sup>, superar o atraso do país e a modernizar o país, ou seja, fazendo uso de expressões de Ap-

(85) Segundo testemunho de uma antigo combatente, o a Direção da Frelimo rejeitou, na altura, sua proposta de coligação com um partido de oposição para formação do Governo.

(86) "Em menos tempo possível" = chegar ao socialismo sem fases intermediárias (ibid, página anterior).

ter, em The Politics of Modernization (1965), a mudar a comunidade, a reestruturar as relações sociais e a gerar uma nova forma de consciência e de ética (Apud BL.: 182) e chegar ao socialismo sem alguma transição. Isto implicava em "escangalhamento" das estruturas coloniais e feudais e a introdução de estruturas de novo tipo (MACHEL, 1985<sup>87</sup>).

A estes desafios, o Congresso respondeu com a criação de um partido único de orientação marxista-leninista, a organização de um Estado moderno e uma Sociedade dirigidos pelo Partido Único (III CONG.: 147). O Partido Único foi apresentado com sendo esse "instrumento modernizante", "o empreendedor do desenvolvimento" em diversos domínios (BL.: 182), com forte intervenção no Estado e na planificação da economia nacional. O Estado moderno, que é o Estado da Frelimo, seria a superação dos tipos de estados clânicos existentes anteriormente e do Estado Colonial Português. é um "Estado estruturado à escala de todo o País" (IV CONG.: 113. O termo moderno é usado no sentido relativo. No seu bojo, reflete, por um lado, a mesma visão evolucionista que marca a Frelimo, cuja modernidade advém do fato de surgir no terceiro momento da evolução da sociedade moçambicana<sup>88</sup>, mas inferior ao estágio das nações tecnologicamente modernas, ao qual aspira atingir. Por outro lado, reflete uma concepção teleológica hegeliana da história de desenvolvimento, que pressupõe e termina na formação de um "Estado Constitucional Moderno". Ainda, para Hegel, "o desenvolvimento é uma mudança permanente para o melhor", o que exige um "crescimento permanente do valor excedente" (Apud KIMMERLE, 1992: 179). O Estado Constitucional moderno, mais tarde considerado por Max Weber como um "processo de racionalização universal" (WEBER, 1980: 159/62 e 197), é necessário para auto-valorização do valor.

(87) MACHEL, Samora M. *Revolução: transformação profunda das estruturas e transformação profunda da vida*. Maputo, Imprensa Nacional, 1975.

(88) O primeiro momento seria o das sociedades pré-coloniais, o que equivale a dizer o das sociedades pré-capitalistas; o segundo, o da sociedade colonizada, sob a dominação portuguesa.

Porque a FRELIMO se constituiu em Partido único? Em que medida essa decisão expressou o entendimento social?

Esta pergunta pode ser considerada improcedente face à atual onda de democratização dos governos africanos, inclusive Moçambique, que rapidamente aceitam o pluripartidarismo. Mas a adoção do pluripartidarismo implica necessariamente em fim da tendência ao partido único no poder? Casos de alguns governos, como do Zaire, Malawi e outros, em que os regimes no poder criam e legitimam para si, apontando quase a dedo, partidos de oposição que não ponham em causa a sua condição política e de privilégios, tornam procedente a pergunta. Ao mesmo tempo que os governos se desfazem do unipartidarismo, como único partido legal no país, lutam por ser ainda partido efetivo e permanente no poder. Se configuraria assim, nesses países de economia dependente, um novo tipo de partido único sem unipartidarismo ou um pluripartidarismo formal funcionando com o mesmo partido, não admitindo alianças no poder.

Seria uma certa tendência geral dos países africanos ao partido único no poder, explicado por alguns antropólogos com fundamentos de ordem cultural e conjuntural, aos quais a Frelimo do III Congresso havia acrescentado apenas justificativa de ordem teórico-ideológica.

Culturalmente essa tendência decorreria do espírito de unanimidade que caracteriza as sociedades negro-africanas sub-saharianas. Antropólogos, como Placide Tempels (1945) e Claude Lévi-Strauss (1973), entendem que esse "unanimismo" elimina dissensões, assegura a vontade coletiva e o equilíbrio social. A sua falta revela "facções de poder", vistas geralmente como ameaça à ordem e à estabilidade sociais. Ibrahim Sundiata<sup>89</sup> mostra que esta unanimidade é uma construção, é um processo e não pura aceitação passiva. O exemplo de protestos de mulheres contra os atos dos homens, tradicionalmente admitidos na etnia Iware de Nigéria Ocidental, ilustraria bem esta dimensão de construção e pro-

[89] Ibrahim K. Sundiata é negro-africano, professor do Departamento de História da Universidade de Illinois - Chicago, Cf. \_\_\_\_\_. "As Civilizações Africanas". In. Revista da Fundação J.P., Belo Horizonte, 14 (7 e 10): 27-39, Jul. e Out. 1984, p. 32.

cesso. Neste sentido, a unanimidade estaria na base da "democracia africana" e explicaria a inviabilidade do parlamentarismo nessas sociedades (MUNANGA, 1984: 72). Estaria aqui a explicação antropológica da fácil unificação das três organizações nacionalistas que criaram a FRELIMO, em 1962, do seu reconhecimento pelas populações, de longas reuniões de dirigentes da FRELIMO com as massas, nas próprias zonas libertadas, dando importância à palavra. Por isso, apesar de a FRELIMO sustentar um discurso racionalista, ela não teria conseguido escapar à tendência de voltar sempre ao partido único para reencontrar essa unanimidade africana.

Ação (revolucionária) da FRELIMO teria consistido na capacidade de superação do critério da claudicidade, não se organizando em base de linhagens e caminhar para a trans-etnicidade.

Uma outra explicação seria de ordem conjuntural: Nas condições econômicas, sociais e políticas em que a FRELIMO encontrou o País, era inevitável a opção por um partido único, capaz de mobilizar e congregar à volta de si toda a sociedade, coordenar as ações de arrancada para reconstrução nacional e garantir a estabilidade do país. A FRELIMO já havia demonstrado essa capacidade e conquistado credibilidade ao conduzir a luta armada de libertação.

A Frelimo teria "sabido" explorar essas justificativas para se afirmar como partido único, com argumentos ideológicos circunstanciais, do seguinte teor:

Foi a Frelimo que, "por causa da clareza ideológica da sua linha política, uniu o povo do Rovuma ao Naputo, de Tete ao Oceano Índico".

(90) Ainda sobre a unanimidade africana, consultar: a) BALANDIER, Georges. *Antro-lógicas*. Trad. Osvaldo Elias Iidieh. São Paulo, Cultrix & Ed. da Universidade de São Paulo, 1976, p. 173/213; b) LEITE, Fábio. "Valores civilizatórios em Sociedades Negro-Africanas". In: MOURÃO, Fernando A. A. (Org.). *Introdução ao Estudo sobre a África Contemporânea*. São Paulo, Brasília, Centro de Estudos Africanos/USP e Ministério de Relações Exteriores, 1984, p. 33/36.

(91) Para a linhagem, adotamos a definição de Ibrahim K. Sundiata: "Uma linhagem é um grupo que tem um ancestral comum, um homem ou uma mulher e em muitas sociedades as linhagens se constituem em clãs" (SUNDIATA, op. cit., p. 32).



- Foi a FRELIMO que forneceu os métodos de trabalho, os métodos e a estratégia de combater o inimigo. Foi a FRELIMO que, no processo da luta, estabeleceu a linha de guerra popular que permitiu a cada moçambicano sentir a luta na carne e no seu espírito; que cada moçambicano fizesse a guerra.

- Foi a FRELIMO que esclareceu que só unidos venceremos o inimigo; que um povo unido e determinado é invencível e constitui uma muralha de ferro.

- Foi a FRELIMO que definiu que um Povo Unido é impenetrável como um casulo onde as águas bálicas não penetram, também a FRELIMO impermeabilizou o povo contra todas as manobras facistas, tribalistas, divisionistas" (Sandra Rachel, no cócicio de 1/06/79, em Lichinga. In: REIS, 1975: 397/98).

No bojo deste argumento está a hegemonia política que, nas condições objetivas do país, implicava necessariamente, no entender da própria Frelimo, em opção por um partido único.

Esses argumentos, ao mesmo tempo que visavam à luta de classes ainda existente ao nível mundial, esboçavam uma luta de classes interna que ia colocar-se mais em termos de comunicação, com a recusa de contacto com outros atores, tornando as pessoas estranhas umas das outras e projetando uma situação de "excomunhão de uma por outra classe" (II RC.: 411). Mas esses argumentos seriam reforçados por outro teórico-ideológico buscado em Lenin que defende a criação de um partido revolucionário que ative a consciência de classe do proletariado, que "naturalmente" é reformista e "não possui, instintivamente, uma consciência de classe, nem um objetivo revolucionário" (Apud FAVRE, 1991: 34). Na ótica do III Congresso, a Frelimo, ao transformar-se em partido, constituía-se em partido combativo de vanguarda, em "fração consciente da classe", ou seja, em "parte mais avançada e consciente das classes trabalhadoras" (III CONG.: 100). E a decisão por um partido marxista-leninista visava munir o Partido de "uma teoria revolucionária" que permitisse "aos seus membros o conhecimento exato das leis do desenvolvimento social, das leis da Revolução", sem a qual o Partido não estaria em condições de dirigir a luta das massas trabalhadoras e de as conduzir (III CONG.: 92). Tornava-se único partido em condições de despertar nos operários e camponeses a consciência de classe.

*legitimidade da Frelimo*

*O argumento da luta de classes mundial p/ o trabalho único*

*USOU  
e  
USOU  
O  
momento  
e  
22.4.80  
USOU*

Mais tarde, em 1990, um ano depois da declaração de abandono do marxismo-leninismo pelo V Congresso, Oscar Monteiro<sup>92</sup> justificou a opção de 1977, dizendo que

"a escolha da opção pelo marxismo-leninismo em Moçambique não foi uma escolha tanto pelos conteúdos precisos da ideologia marxista-leninista, mas foi uma escolha que quis dizer que nós deliberadamente estamos com o socialismo, com o marxismo verdadeiro. O que se quis dizer foi isso. Não era porque era marxismo-leninismo, todas aquelas coisas. Mas foi, digamos, queremos um socialismo verdadeiro; não queremos esses socialismos aldrabados, esses socialismos ditos africanos, socialismo que não é verdadeiro socialismo e que, afinal, é uma minoria que está ali e que usa esse nome de socialismo. Foi esse o sentido da escolha. (...) Nós quisemos ser neste sentido, neste afã de ser o mais sincero, verdadeiro e autêntico, revolucionário. Foi uma busca de autenticidade revolucionária esta afirmação do marxismo-leninismo [...]."

Portanto, o que há de escolha do marxismo-leninismo é esta vontade de fazer um socialismo verdadeiro. E isso corresponde a uma natureza profunda da Frelimo, quer dizer, à sua história popular" (Oscar MONTEIRO, 1990)

De acordo com esta explicação, a Frelimo pretendia demarcar-se apenas dos "ditos socialismos africanos" de Nyerere e a Negritude de Senghor e à "autenticidade africana" de Mobutu Sese Seko contrapunha a "autenticidade revolucionária"?

Finalmente, a decisão enquadrar-se-ia também no projeto de modernização da sociedade e da economia, para o qual a Frelimo não admitia, à partida, convivência com instituições da dita sociedade tradicional-feudal e qualquer tentativa de africanização do poder colonial e capitalista (MACHEL, 1985: 20), pois a africanização era entendida no sentido de "africanizar a exploração", o que retirava ao projeto a sua dimensão revolucionária. Pois a Frelimo era a superação do estágio de feudalidade em que se encontravam ainda as sociedades ditas tradicionais e do capitalismo colonial português. A opção do Congresso implicava, conseqüentemente, em rompimento dos laços políticos e econômicos da dependência com a Metrópole colonial e o capital internacional. O Partido marxista-leninista tornava-se uma exigência inevitável para a destruição do sistema capitalista e do imperialismo, para edificação de uma socie-

(92) José Oscar Monteiro é antigo combatente da FRELIMO; após a independência foi membro do Comité Executivo da FRELIMO, Deputado da Assembleia Popular, Ministro de Estado na Presidência, Ministro de Administração Estatal. É autor de "Poder e Democracia", 1988.

dade sem exploração do homem pelo homem e a criação de um Estado de Democracia Popular:

"O nosso Partido é um partido revolucionário, cujo objetivo é a destruição do sistema capitalista e a edificação no nosso País de uma sociedade onde não haja exploração do homem pelo homem (III CONG.: 91). {...}

Na presente fase de edificação da Democracia Popular, o Partido tem como objetivo central a consolidação contínua da independência nacional, o alargamento e reforço da ordem democrática popular, a consolidação e o desenvolvimento da economia nacional, a fim de construir as bases políticas, ideológicas, técnicas e materiais do socialismo" (III CONG.: 92).

As consequências foram graves. Monopolizando a direção e o controle da historicidade, a Frelimo fechava-se em si mesma, não admitindo alguma possibilidade de aliança com outras "forças em presenças", civis, religiosas e as ditas tradicionais-feudais. A não discussão com a sociedade considerada tradicional-feudal ou com a tradição significava também exclusão do próprio Homem. De fato, o Partido passou a empreender seu projeto político mais em base de estruturas do que de Homem. A Frelimo caminhou segura de que não precisava de alianças, que o seu projeto caminharía pela sua necessidade, pelo seu embasamento na "ciência total" do marxismo-leninismo

Em que medida o socialismo seria realizado pelo proletariado, aliado ao campesinato, nas condições de monopolização da historicidade pelo Partido Único?

São necessárias duas observações. A primeira é que, a base social da Frente de Libertação de Moçambique e da revolução foi constituída na sua maioria por camponeses:

"Foram os camponeses que, sob a direção revolucionária da FRELIMO, derrubaram a classe feudal e os novos exploradores nas zonas libertadas" (In: III CONG.: 75).

"Na Luta Armada de Libertação Nacional foram os camponeses quem desempenhou a tarefa fundamental. A luta contra o colonialismo desenvolveu-se no campo e foi o campesinato quem alimentou a chama que se alastrou a todo o nosso País. A própria prática deste engajamento militante constituiu fator de formação, de transformação dos combatentes mais destacados.

O processo da Luta de Libertação de Moçambique transformou-se qualitativamente na luta dos trabalhadores pela conquista do Poder e culminou com a derrota política e militar do colonialismo em 1974 (RACHEL, 1983: 27. Grifos do autor).

A segunda refere-se aos operários. Não obstante suas posições de coragem contra as injustiças e a opressão do colonialismo português<sup>93</sup>, não chegaram a constituir-se, no interior do país, em um proletariado de vanguarda capaz de, por si, liderar uma revolução, sobretudo porque o próprio sistema colonial português nunca deu espaço à formação de sindicatos operários ou de qualquer outra forma de organização e de luta dos trabalhadores, por temer possíveis revoltas (cf. MACHEL, 1983: 27 e CCSM/OTM, 1983: 8<sup>94</sup>). Eles começam a se constituir praticamente sob o impulso das próprias elites da Frelimo no poder: nascem do "apelo patriótico lançado pela Direção do Partido Frelimo, num momento em que o que restava da burguesia colonial no (...) País tentava por todas as formas sabotar a (...) economia" (MACHEL, 1983: 33). Na sua origem e pelas funções (idem, p. 33/39), os Sindicatos surgem assim dependentes do Partido.

A organização dos trabalhadores em Conselhos de Produção e Sindicatos tornava-se também necessária por coerência à natureza operária do Partido e, sobretudo, para sustentar um processo de modernização assente na industrialização do país. No fundo, o Partido precisava legitimar-se como de operários e camponeses. Mas, até que ponto a dependência de origem e funções ao Partido iria, na prática, promover os trabalhadores para a tomada efetiva do poder,

(93) Manifestações, mais ou menos abertas em diversos momentos e lugares, demonstram uma resistência popular e a existência de um conflito sempre crescente. São provas o primeiro levante arado sistemático das populações, em 1693, contra a penetração portuguesa, encabeçado pelos chefes Changaniras do Estado Butua; em 1878, os camponeses do distrito de Buelimane se revoltam contra a cobrança de impostos pelos Portugueses, revoltas que prosseguiram no ano seguinte e se estenderam para as regiões de Sena e Tete, em 1981; levante de Massingira em 1884; revolta de Cambembe em 1897, do Bárue em 1917; as greves dos estivadores de Lourenço Marques em 1919 e 1920, as greves do pessoal da Companhia do Niassa, em Dezembro de 1923 a 1924, greve no cais de Lourenço Marques em 1933 e em 1956, greve dos ferro-portuários em 1925; greves de 1963 em Lourenço Marques, Macala e Beira; outras manifestações populares que terminaram em massacres, como o massacre de Mueda no dia 16 de Junho de 1960, dos trabalhadores de cana-de-açúcar de Linavane em 1962, de Mucubura em 1971, de Miriabu em 1972, de Chaola em 1973 (Cf. DAVIDSON, Basil. *Revelando a Velha África*, 1977 e tb. DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UEN. *História de Moçambique*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 1982 e 1983. Vols. I e II.

(94) Relatório da Conferência Constitutiva dos Sindicatos (CCSM). Moçambicanos. Maputo, 1983.

evitando que um novo tipo de burguesia (partidário-estatal) assaltasse o poder<sup>93</sup>.

A fragilidade da classe proletária e do campesinato favoreceu, em todo o processo da luta de libertação e de reconstrução nacional, a apropriação do processo pelas elites dirigentes e seus intelectuais na qualidade de representantes legítimos da "classe lutadora" (KURZ, 1993: 48). Face ao carácter popular da luta, as elites dirigentes procuraram sempre uma forma de legitimação de seu poder: ontem, aliando-se aos militares e camponeses, durante a luta armada, e ao proletariado em constituição, após a independência nacional, para fazer valer o projeto de modernização e manifestar a natureza socialista do Estado, uma vez que "o socialismo é inconcebível sem o domínio do proletariado no Estado" (LENIN, 1980: 602). A par desta análise o III Congresso teria sido, na realidade, uma articulação estratégica da *intelligentsia* "revolucionária" para sua rápida profissionalização para o funcionamento dum partido de vanguarda. Segundo Lenin, enquanto "a organização dos operários deve ser, antes de tudo, profissional e (...) a mais vasta possível", "a organização dos revolucionários deve englobar antes de tudo e principalmente homens cuja profissão seja a ação revolucionária (...). Diante desta característica comum aos membros duma tal organização, deve em absoluto romper-se toda a distinção entre operários e intelectuais, e com mais forte razão, entre as diversas profissões de uns e de outros. Esta organização deve inevitavelmente ser pouco extensa e mais clandestina possível" (LENIN, 1966: 168. Grifos do autor). A ruptura dessa distinção confere ao Partido/Estado a natureza proletária, e a partir deles obter-se-ia "toda a soma de condições que dá como resultado o socialismo" (LENIN, 1980: 602. Grifos do autor).

(93) O verbo assaltar é utilizado por Aquino de Bragança, quando explica as causas do afastamento do Partido das massas (AB., 1986: 47). Aquino de Bragança, jornalista de profissão, é um dos poucos intelectuais com circulação no meio de muitos governos africanos, desde os anos 50. Cedo se simpatizou com a causa de libertação dos Povos e se filiou à Frelimo desde os primeiros momentos de sua história. Com a independência, criou o Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, que o dirigiu até à morte, no mesmo desastre que vitimou o Presidente Ságora Rachel em Outubro de 1986. é autor de livros e de vários artigos publicados em revistas nacionais e internacionais.



Porém não foi o que aconteceu. Em pouco tempo, o Partido transformou-se em "partido burguês" (II AB.: 45) apoiado na acumulação centrada no Estado e numa redistribuição seletiva de bens nacionais. Aquino de Bragança mostra que já desde 1974-75, perante os graves problemas políticos e econômicos de sabotagem, do funcionamento do aparelho de Estado desfalcado de pessoal, o Partido não soube preservar a sua natureza revolucionária, como Partido com o poder de Estado e "não conseguiu criar estruturas organizacionais de classe para combater o tal partido burguês" (ibidem). A medida que a situação econômica e militar foi se deteriorando, com inundações em 1978, "secas prolongadas com efeitos catastróficos sem precedentes" (1981/82), de escassez e irregularidade de chuvas em seis províncias do Sul e Centro do País (CNP, 1984: 38), o Partido/Estado foi procurando nos terceiros as causas da ineficácia de suas soluções e buscando outras igualmente ineficazes como a realização de ofensivas periódicas e vários setores, muitas vezes conduzidas pelo próprio Presidente da República. Essa situação se agravou nos anos seguintes com a guerra civil entre a Frelimo e o movimento guerrilheiro da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO).

O III Congresso justificava assim a política de centralização:

"O Partido só poderá realizar (...) as tarefas (de desenvolvimento) se a direção for centralizada, se o Partido dispuser de uma estrutura de direção capaz de dirigir todas as suas organizações, um centro que exprima a vontade de todos, a consciência e os interesses de classe" (III CONG.: 93)

Em princípio, a planificação visa ajudar a sociedade a construir sua historicidade de forma mais racional, tendo em conta, neste caso, estágio de atraso generalizado, a complexidade da realidade cultural do país e as capacidades internas.

Essas premissas obrigariam a Educação a reestruturar-se de maneira a permitir à Sociedade a realizar aquele salto para o socialismo e ajudar a construir a Nação-Estado. O mesmo era dizer que a Educação devia enquadrar-se no campo de historicidade para a construção da moçambicanidade.

Além da importância que a Frente vinha dando à Educação desde a luta de libertação, os dois primeiros anos da independência haviam demonstrado a sociedade quão o analfabetismo constituía o maior obstáculo ao desenvolvimento, por um lado e sensibilizado para entender e aceitar a orientação da FRELIMO, reunida em Congresso, para a mobilização e concentração de esforços e recursos humanos, materiais e financeiros para a Educação. O ambiente era propício para a FRELIMO definir ações estratégicas e assegurar o seu cumprimento, visto que, para a maioria da população, mantinha-se ainda como ator entre atores, com a função específica de dinamizar o entendimento social para definição de plano de ações válidas e aceites para o país em reconstrução.

Este clima favoreceu ao III Congresso (1) definir um programa de ações consideradas prioritárias, a curto prazo, para o período de 1977-1980; orientar o Ministério de Educação e Cultura para (2) uma planificação mais centralizada da educação, e maior controlo de funcionamento das escolas e 3) a criação de um Sistema Nacional de Educação, a médio e longo prazos.

\*\*\*

#### 4.2. Ações de curto prazo: 1977 - 1980

Esse tipo de ações visava satisfazer as necessidades imediatas do momento, refletindo o quadro de analfabetismo generalizado e de falta de pessoal técnico qualificado, e tinha em consideração também a situação específica da Educação, a de inexistência de estruturas escolares particularmente no campo, a exiguidade de recursos humanos e de meios financeiros e materiais para a alfabetizar e escolarizar rapidamente o povo (FRELIMO, 1977b: 4). Neste contexto, as metas numéricas definidas representavam um grande desafio para a Educação.



A direção geral do Partido incidiu na elevação constante dos conhecimentos técnicos e científicos dos trabalhadores, assegurando o seu acesso aos níveis superiores do ensino"; no fornecimento a todos os moçambicanos de uma concepção científica e materialista do mundo; na formação política, ideológica, científica e pedagógica dos professores e alunos; num ensino, íntima e permanentemente ligado à produção e à luta das classes trabalhadoras, implicando na expansão do ensino técnico para a agricultura e indústria; na intensificação da melhoria contínua da qualidade, organização da Educação, enraizada nas massas trabalhadoras, por forma a corresponder às fases do desenvolvimento económico; e na inserção da Universidade na realidade concreta do país, contribuindo para a construção da Democracia Popular em estreita ligação com as massas trabalhadoras e para a formação de quadros com rigorosa preparação científica e técnica" (FRELIMO, 1977b: 1/2).

Assim,

1. A alfabetização e educação de adultos foram definidos prioridade principal. O programa de ações constou de organização de Campanhas de Alfabetização, atingindo de imediato as Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM), as empresas estatais, fábricas e cooperativas, os centros de produção organizados; de formação de 5.000 monitores de alfabetização até 1980 e da criação de centros de formação de alfabetizadores em cada província.

Em 1978, o Presidente da República, Samora Moisés Machel abriu a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização, que envolveu cerca de 200.000 alfabetizandos. Nessa altura, o Presidente definiu-a como "o primeiro passo de um processo longo e permanente" para o trabalhador aumentar cada vez mais os seus conhecimentos e conquistar a ciência, vencendo assim o maior obstáculo ao rápido desenvolvimento (MACHEL, 1978: 14/15). A alfabetização aparecia diretamente ligada ao trabalhador e ao processo de desenvolvimento. Ao trabalhador, porque a sua participação na construção da Nação passa pela eliminação do analfabetismo, pela apropriação do saber científico e técnico, ressaltando ao mesmo tempo a na-

tureza cultural do processo de desenvolvimento. Assim o objetivo da alfabetização era ao mesmo tempo político, científico e cultural, de "libertar a iniciativa dos (...) trabalhadores, fornecendo-lhes conhecimentos científicos básicos e instrumentos de análise, que lhes permitem a sua completa participação no processo revolucionário" (idem, p. 14) e contribuir para a unidade nacional (idem, p. 15), a tomada do poder e a construção de uma sociedade nova" (idem, p. 14). A 2ª Campanha Nacional foi lançada em 1980, envolvendo já 300.000 alfabetizando.

2. A educação primária é garantida a todos os cidadãos moçambicanos como um direito básico e um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento social e econômico. Daí, a prioridade de concentração de recursos do Estado na reciclagem de 3.000 professores por ano até 1980, para elevação de seu nível político e pedagógico; na formação anual de 800 professores com 6ª classe e na criação de condições para graduar, até aquele ano, cerca de 60.000 estudantes com 4ª classe; apoio do Partido ao programa de extensão do ensino primário às aldeias comunais, mobilizando quando necessário alunos mais velhos com 4ª classe completa ou graus superiores, nelas integrados, para darem aulas às classes mais baixas e, sobretudo, fazer corresponder o conteúdo dos programas às necessidades da produção, de modo a habilitar os alunos para contribuírem na melhoria imediata das condições e de produção das populações.

3. No tocante ao ensino secundário geral, as orientações não diferem muito das do ensino primário, como a de correspondência dos conteúdos deste tipo de ensino às necessidades do desenvolvimento econômico, a melhoria do ensino através de ações de formação e reciclagem dos professores. Orientação específica diz respeito à criação de cursos intensivos de elevação do nível de formação básica dos trabalhadores selecionados segundo critérios políticos; à reestruturação dos cursos noturnos de acordo com o tipo de trabalhadores e determinando os seus objetivos específicos; à redução anual do número de alunos que abandonam os estudos após a conclusão da 9ª classe; ao início de estudos visando à criação de um Centro Nacional de Ensino por Correspondên-