

BRAZÃO MAZULA

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

Tese de Doutorado

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
SÃO PAULO

Sol. 9

JOSÉ MARIA NUNES PEREIRA
S.P. 950-74

CAPITULO I:

SITUAÇÃO MOÇAMBICANA NO MOMENTO DA INDEPENDENCIA

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./km², contra 1.501 hab/km² 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

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, indú 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.

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR LÍNGUA MATERNA

(Fonte: CCR/DNE - Conselho Nacional do Plano Moçambique, vol. 4, Tomo I, Capítulo 15, 1980, p. 8953982)



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 macua, 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*⁴⁷ para *nihimo* no grupo makhuwa, de *lukosyo* para *Iukosyo* no grupo Yao, de *xibongo* para *xibongo* entre os tsonga (RITA-FERREIRA, 1975: 59/91, 210/27, 239/43). Apesar de ser um subgrupo makhuwa, Cuppen salienta a especificidade da religiosidade dos netos⁴⁸. Francisco Lerma Martínez analisa, em sua tese de doutoramento, as especificidades culturais do grupo makhuwa do distrito de Maúa, na Província do Niassa⁴⁹. Yohana Abdallah em sua obra *MaYao He je* 1919 ressalta as especificidades culturais no interior da própria da 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 makhuwa, designa "uma comunidade exogâmica composta de mãe (*pusyaonee* = matriarca), 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). *Iukosyo* é o correspondente em Ciyao 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. MAZULA, 1979: 8).

(48) CUPPEN, G. M. M. *A Religiosidade dos Netos: partaer en dialoog*. Likulesi/Malawi, Montfort Press, 1974, 139 pp. Moen.

(49) LERMA MARTINEZ, Francisco. *El Pueblo Macúa y su cultura: análisis de los valores culturales del pueblo macúa en el ciclo vital*, Macúa (Mozaambique), 1971/85. Roma, Facultad de Misionología/Pontificia Universidad Gregoriana, 1987.

Pesquisa recente de C. Geffray sobre o processo de socialização do campo no distrito de Erati-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 5: Distribuição da População por religião

ANO	POPULAÇÃO	Em percentagem: %				
		CATÓLICOS	PROTESTANTES	MUÇULMANOS	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 ea África, (159), 1970: 187/92; Anuário Pontifício de 1994; Almanaque ABRIL, 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"⁵⁰, 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 Moçambique⁵¹.

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 Mataka, Mtalika, 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 Angose, 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) MUNANGA, Kahengele. "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 marçante 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 Rebêlo 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 econômica, 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*"⁵². 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.

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 historiadores e antropólogos quanto à existência de feudalismo em África não está terminado. Georges Balandier faz um estudo mais circunstanciado desse debate. Marc Bloc (*"La société féodale"*, 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 1954. 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 "pseudofeudalismo" (estes, por-

que estariam muito distanciados dos "verdadeiros feudalismos medievais na Europa"). Para isso, J. Maquet ("*Une hypothèse pour l'étude des féodalités africaines*", 1961⁵³) esvazia o feudalismo como "modo de produção", para acentuar "o laço interpessoal entre duas pessoas desiguais em poder"; redu-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 mediocrementemente "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).

Hoje, tende a ser um consenso entre historiadores e antropólogos africanos e africanistas, que essas sociedades são sociedades "*sui generis*"⁵⁴. Defendem que seriam so-

(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. 157/179. - HANPATÉ BA, A. A tradição Viva, p. 181/218. - KI-LERBO, 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" (55). 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. 743/56. - Vol. II.: - POSMANSKY, M. *As sociedades da África subsaariana 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, 1982, 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 Foulantzas" (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. 47/85).

O feudalismo em Moçambique foi um fenómeno restrito às companhias majestáticas e aos *prazos*⁵⁶, 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", "eo troca de uma renda". "As terra e os habitantes que 'neles' viviao eram, eo geral, entregues durante três vidas contra a obrigação de guarnecer o prazo de hoens arreados incumbidos de defender a colônia e de manter os fortes da Administração" (PELLISSIER, 1987: 81, Grifos do autor).

conseguiu introduzi-lo no sistema de vida econômica e social das populações locais⁵⁷. 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 hegemonia⁵⁸, assegurar a mobilização de todas as populações para a luta, ao mesmo tempo, que se mostrava temerosa⁵⁹ que outras forças internas, como os régulos, os chefes locais, alguns dos quais descendentes de autênticos estados⁶⁰ 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) Ler: 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 Chauí 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" (CHAUI, 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" (*idem*, 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 avança 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 eurocentrismo, que se pode explicar pela formação europeia dos intelectuais orgânicos do Partido, nos anos 50 e 60. Agnes 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. perante 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 analistas, 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 ideológicos ditados. Pode-se contestar Michel Cahen, mas ao menos leva-nos a refletir sobre as dificuldades da Frelimo implementar o seu projeto de desenvolvimento. A Frelimo construiu um discurso racionalista, fechado nos objetivos voluntaristas 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, estabelecer uma ponte entre o discurso e a prática, de maneira a conduzir dialeticamente o processo de criação de uma cultura revolucionária.

* * *

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 sentido 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")⁶¹ 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"⁶² e se come hoje com "supuni"⁶³ ? 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 chegaram 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, emalwa, ronga, 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"⁶⁴; 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, no adesão à ordem específica da sociedade e da cultura vigentes, na repulsa ~~em~~ 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, à 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, 1930: 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 Manifest*, 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 mantém 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 objecções 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 (Ápud 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 forças⁶⁶ 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"⁶⁷ específica, cujas representações coletivas mais influentes são "uma série de categorias de base" de "tempo, de espaço, de verdade histórica, de causalidade"⁶⁸, "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 *basifu*.

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" (RL.: 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) ⁶⁹. 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 bantu-africana gira em torno de dois eixos que dão significação⁷⁰ 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

(69) CLASTRES, P. "La société contre l'Etat". Paris, Minuit, 1974, p. 40.

(70) Usamos 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 vêm 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 determinando espaço cultural. Esse movimento é aberto e não fechado, como Kabwisa o imaginou na sua teoria de "ciclo vital"⁷¹. 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" (AGUESSY, 1980: 105) A cultura é resultado ou património desse processo de construção. Por isso, os povos Bantu definem cultura como nossa vida ("umoyo wetu", 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, Nsang O'Khan. "The eternal returns in Africa Old age...". In UNESCO. *Courier*, 1982, p. 15.

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 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 de "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 seria no espaço cultural comunitário, tende, em geral, a assumir uma postura ideológica.

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 e hoje paira no Sistema Nacional de Educação ?

* * *

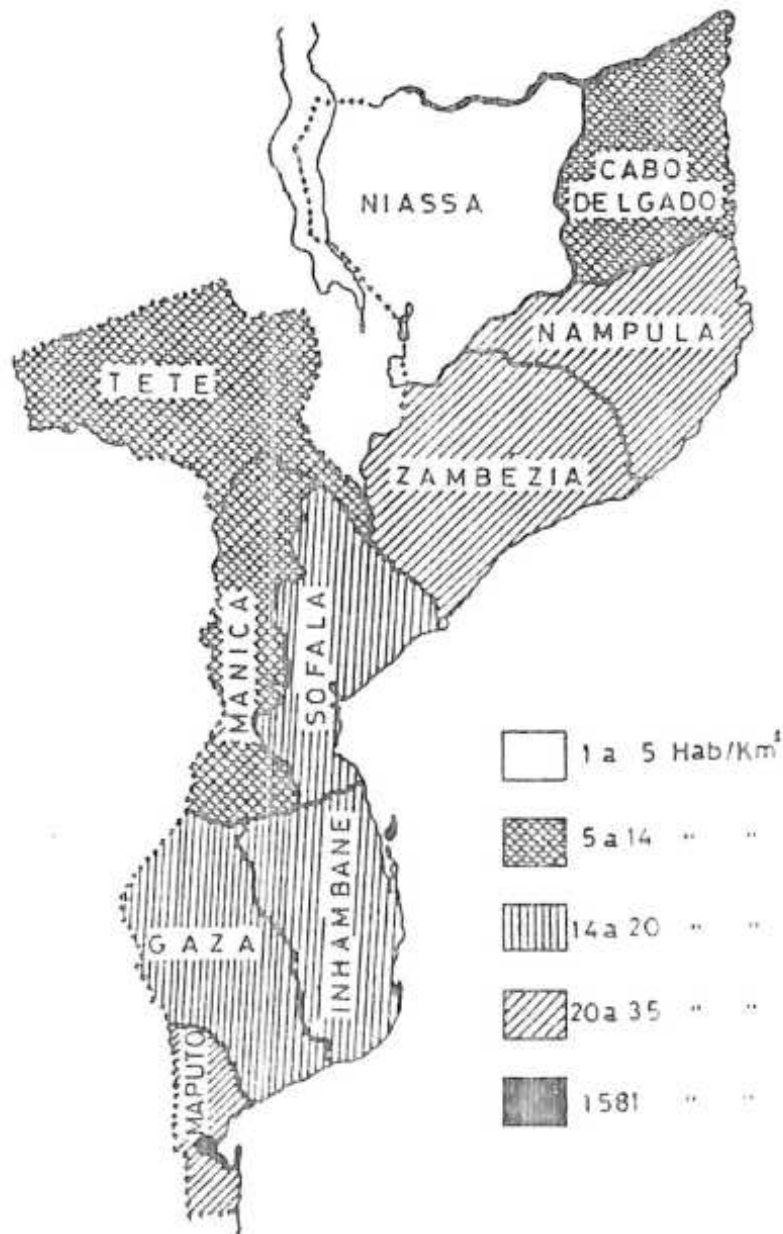
Este quadro complexo leva-me a considerar o universo cultural como mediação do conhecimento da realidade moçambicana e a perceber porque e como a cultura é também elemento conflitivo e desafiador na construção interna dessa mesma realidade, quando, por exemplo, intervém como elemento de resistência à 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?

* * *

MAPA DA DENSIDADE POPULACIONAL

-1985-



Fonte: DNIS: -19-

1.2. Indicadores do âmbito do campo de historicidade

O campo de historicidade se constrói num território determinado, Moçambique, de 799.380 km² 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 médico⁷²; 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 relató-

(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).

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

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 infantil⁷³. 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.

Quadro nº 7

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.

Grupo etário	Total País	7-9	10-14	15-19	20-24	25-39	40-59	≥60	Des*
P/sexo									
HM	72,2	88,1	58,5	49,2	64,9	74,4	84,1	92,3	89,9
H	59,0	86,9	52,3	32,6	40,9	53,8	72,0	85,6	83,3
M	84,6	89,4	65,7	66,7	83,2	91,0	95,9	98,6	96,4

Fonte: Conselho Coordenador de Recenseamento, Maputo, 1983, p. 21.

(*Des. = Desconhecido).

(73) É 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.

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, 1981⁷⁴).

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 POLÍTICO DA FRELIMO

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

"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 Tanzânia 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)⁷⁵,

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"⁷⁶, que exigiria de todos "trabalho e sacrifício"⁷⁷:

- 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)⁷⁸.

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 marcharemos vitoriosamente para o progresso" (MACHEL, in REIS, 1975: 464).

(75) REIS, 1985: 376.

(76) REIS, 1975: 434.

(77) *Idea*, p. 208.

(78) *Idea*, 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 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 confluír 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 útil⁷⁹; 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 económica, com uma mentalidade de produtividade económica, 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 tratámos 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)⁸⁰.

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

(80) In: REIS.: 205.

Por este projeto político, a FRELIMO já no poder ensejaria 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) é 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. *Afirmção 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*⁽¹⁾ 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:

"Só 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.

(1) Entendo por elites, a minoria formada de pessoas ou grupos que detém poder ou influência numa sociedade, sem necessariamente assimilar-se a uma verdadeira classe social, como supõe 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).

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*"⁸², 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.

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) MARI, K. *Manuscritos Económico-Filosóficos*: IXXIV, a. 588. Cit. por ROD, 1984: 220. Grifos do autor.

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.: 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-

mizadores começaram a ser substituídos por células do Partido, estruturas internas com atuação junto das populações. As células, enquanto unidades de base partidárias, a princípio foram dinâmicas, e pouco a pouco foram se tornando gradualmente. Nos primeiros momentos mostraram-se mais populares e depois pouco a pouco deixaram de ser dinamizadores da participação real das populações nas decisões da vida política da sociedade, para se reduzirem a veículos das decisões centrais do Partido.

* * *

3.2 Explosão Escolar como expressão de afirmação do Poder

As iniciativas populares de abertura de escolas provocou uma explosão escolar sem precedentes, apesar da política de planificação centralizada adotada em 1977, e se prolongou até 1980. Fez-se sentir mais nos dois graus do ensino primário.

Quadro nº. 9

a) EXPLOSAO ESCOLAR NO 1º GRAU DO ENSINO PRIMARIO: 1975/77

(1º Grau: = 1ª - 4ª Classes)

ANO	TOTAL: HM*	TAXA ANUAL DE CRESCIMENTO: %	Nº de ESCOLAS	RELAÇÃO PROF/AL.
1960	416.174	3,2		69: 1
1975	671.617	↓	5.235	65: 1
1976	1.276.500	15,5		± 80: 1
1977	1.363.000	↓		

Fonte: COMISSAO NACIONAL DE ESTATISTICA. *Informação Estatística: 1975-1984*. Maputo, 1985; e MINISTERIO DA EDUCACAO. *Colocar a Educação ao serviço do Povo: Relatório ao Conselho de Ministros*. Maputo, 1988, p. 16, 24/25.

(*) HM = Homem e Mulher

O número de alunos matriculados no 1º Grau do Ensino Primário passou de 671617⁽⁸³⁾ (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

bi EXPLOSAO ESCOLAR NO 2º GRAU DO ENSINO PRIMARIO: 1975-1977

Embora em proporções diferentes, a explosão escolar também se fez sentir no 2º Grau do mesmo ensino, para o qual acorreram alunos de idades entre 9 e 16 anos⁽⁸⁴⁾, 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: COMISSAO NACIONAL DE ESTATISTICA. *Informação Estatística: 1975-1984*. Maputo, 1985; e MINISTERIO DA EDUCACAO. *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 registam 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 intervenções 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.

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: 3) 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 gerado 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 da 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.

* * *

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" (BOTTOMORE, 1988: 242)⁸⁵. 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 possível⁸⁶, superar o atraso do país e a modernizar o país, ou seja, fazendo uso de expressões de Ap-

(85) Segundo testemunho de um antigo combatente, o a Direção da Frelimo rejeitou, na altura, uma proposta de coligação com um partido de oposição para formação do Governo.

(86) "Em menos tempo possível" = chegar ao socialismo sem fases intermediárias (hic, 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, 1985⁸⁷).

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 moçambicana⁸⁸, 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 Sundiata⁸⁹ 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 da 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 a 10): 27-39, Jul. a 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 africana⁹⁰.

Ação (revolucionária) da FRELIMO teria consistido na capacidade de superação do critério da clividade, não se organizando em base de linhagens e caminhar para a trans-etnicidade⁹¹.

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 Maputo, de Tete ao Oceano Índico".

[90] Ainda sobre a unanimidade africana, consultar: a) BALANDIER, Georges. *Antropológicas*. Trad. Oswaldo 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: ROURAO, 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. 33/56.

[91] Para a linhagem, adotamos a definição de Ibrahim K. Suidiata: "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" (SUIDIATA, 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 moçabicano sentir a luta na carne e no seu espírito; que cada moçabicano 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 país onde as águas batem mas não penetram, também a FRELIMO impermeabilizou o povo contra todas as manobras racistas, tribalistas, divisionistas" (Sandra Machel, no cócicio de 1/06/75, 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.

Mais tarde, em 1990, um ano depois da declaração de abandono do marxismo-leninismo pelo V Congresso, Oscar Monteiro⁹² 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 um socialismo, com um 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 à 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 transforma-se qualitativamente na luta dos trabalhadores pela conquista do Poder e culmina com a derrota política e militar do colonialismo em 1974 (MACHEL, 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 português⁹³, 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^o). 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 armado sistemático das populações, em 1693, contra a penetração portuguesa, encabeçado pelos chefes Changamiras do Estado Butua; em 1878, os camponeses do distrito de Quelimane 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 Massingire em 1884; revolta de Cambwebe 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 Xinavane em 1952, de Mucubura em 1971, de Miriamu em 1972, de Chamola em 1973 (Cr. DAVIDSON, Basil. *Revelando a Velha Africa*, 1977 e tb. DEPARTAMENTO DE HISTORIA DA UEN. *História de Moçambique*. Maputo, Universidade Edua. do 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 poder⁹⁵.

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 absoluta 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).

(95) 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 Sauro Machel 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 económicos de sabotagem, do funcionamento do aparelho de Estado desfacalcado 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 económica 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.: 95)

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 aceitas 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 alfabetizandos.

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. Dai, 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 à conclusão da 9ª classe; ao início de estudos visando à criação de um Centro Nacional de Ensino por Correspondên-

cia até 1979; fazer um estudo da situação escolar e a planificação da educação de modo a tornar possível a definição de metas numéricas de ingresso de alunos nos vários níveis de ensino, particularmente o número de alunos a serem encaminhados para o professorado.

4. Faz-se ligar a prioridade do ensino Técnico e Profissional à "criação duma sociedade socialista que passa necessariamente pelo aumento da (...) capacidade de produção e produtividade", capacidade essa que "não se pode atingir sem uma classe operária com conhecimentos políticos, científicos e técnicos, capacitada a assumir o controlo e direcção da revolução" (MACHEL, 1979: 25/26⁹⁶). "é neste setor que mais claramente se verifica como a educação é reflexo da própria sociedade: não temos técnicos que formam outros técnicos" -- disse a então ministra Graça Machel em 1979 (GMACHEL, 1979: 27).

Ações de curto prazo deviam provocar transformações profundas, dada a elevada taxa de analfabetismo que caracterizava a situação da força de trabalho moçambicana (SETEP, 1988: 4) e dado o carácter profundamente discriminatório do ensino técnico colonial⁹⁷, para impedir o acesso de moçambicanos aos níveis superiores de ensino, e para criação de uma pequena burguesia nacional, servindo os interesses da classe dominante (idem, p. 25/26).

Aquelas transformações consistiram na redifinição de seus objetivos e eliminação dos aspectos discriminatórios, na criação de condições para aumentar o número de alunos e diversificar as especialidades de forma a proporcionar uma formação à classe operária adequada às necessidades do desenvolvimento nacional, e abertura de novos cursos nas escolas industriais, comerciais e agrárias. Foram assim criadas no período de três anos cinco escolas agrárias e uma Escola Secundária Industrial para formação de profissionais dos ramos de Mecânica e Química e um Instituto Pedagógico para

(96) Na linha do III Congresso: III CONG.: 137.

(97) Cf. aqui II Parte, Cap. I.

formação de professores e mestres das escolas técnicas, em cumprimento da orientação do III Congresso. O número de alunos do ensino técnico aumentou de 8.000 no ano de 1975 para 12.000 em 1979, sendo o crescimento maior no setor agrário.

Verifica-se que a orientação político-ideológica visava, no fundo, enquadrar todos os setores de Educação, inclusive a Universidade, na ideologia do Partido. Ela se manifesta na insistência para o atendimento prioritário à formação dos trabalhadores (operários e camponeses), assegurando o seu acesso e o de seus filhos a todos os níveis de ensino (III CONG.: 136); na correspondência dos conteúdos dos programas de ensino às necessidades de produção e à natureza da luta da classe trabalhadora, para a criação da consciência de classe nos alunos e a identificação destes com a classe trabalhadora; priorização de critérios políticos na seleção e afetação de estudantes aos vários níveis de ensino e setores de trabalho, com a orientação explícita de "proibir o acesso ao professorado e à Universidade a todos os elementos que tiveram um papel ativo nos aparelhos ideológicos e de repressão do colonial-fascismo" (III CONG.: 137). O SNE condicionará também o ingresso no Subsistema de Educação Superior "a rigorosos critérios de seleção que garantam o conteúdo de classe" (SNE.: 101).

* * *

4.3. Planificação e "racionalização" da Educação

A explosão escolar prolongou-se por mais três anos, como se pode ver nos quadros seguintes:

Quadro nº. 10A

EXPLOSAO ESCOLAR NO ENSINO PRIMARIO: 1978-1980

a) 1º Grau: = 1ª - 4ª Classes

ANO	TOTAL: HM*	MULHE- RES: %	TAXA ANUAL DE CRESCIMENTO: %	Nº de ESCOLAS	RELAÇÃO AL./PROF.
1978	1.426.282		↓		79:1*
1979	1.494.729		15,5		79:1*
1980	1.387.192	40,7	↓	5.730	81:1

Fonte: COMISSAO NACIONAL DE ESTATISTICA. *Informação Estatística: 1975-1984*. Maputo, 1985; e MINISTERIO DA EDUCACAO. *Colocar a Educação ao serviço do Povo: Relatório ao Conselho de Ministros*. Maputo, 1988. ---& UNESCO, 1986: 13 - Table Nº 3.

.

Quadro nº. 11

b) 2º Grau: = 5ª e 6ª classes

ANO	TOTAL: HM*	MULHE- RES: %	TAXA ANUAL DE CRESCIMENTO %	Nº de ESCOLAS	RELAÇÃO AL./PROF
1978	62.660		↓		33: 1
1979	85.401		31,5		34: 1
1980	79.899	35,8	↓	99	38: 1

Fonte: idea. * HM = Homens Mulher

No 1º Grau, manteve-se praticamente o ritmo de crescimento, numa taxa anual de 15,5% do período anterior até 1980, contra 3,2% entre 1960 e 1975 (MINED, 1988: 15/16). O mesmo no 2º Grau, numa taxa de 31,5% ao ano.

A explosão escolar vai servir de motivação imediata para a planificação no setor da Educação. Naquele desejo de o povo ver os seus filhos na escola, foram surgindo escolas incompletas, funcionando sem todas as classes. De 5.730 escolas primárias existentes em 1980, somente 36% eram completas. As restantes 13% tinham apenas 1ª classe, 23% só a 1ª e a 2ª classes e 28% só com as três primeiras classes (SNE.: 30 e MINED, 1988: 25). "Este súbito crescimento da população escolar criou dificuldades de controle ao MEC. Enquanto o número de alunos do ensino primário aumentou de cerca de 200%, o número de professores aumentou, no mesmo período, só em 60%" (GMACHEL, 1979: 14). A relação média professor-aluno permaneceu elevada, ao menos até 1980 (cf. Quadro acima), havendo professores que ensinavam a centenas de alunos de várias classes e idades. Para atender à demanda, foi reduzido o tempo de permanência do aluno na escola, passando de 6 para 4 ou 3 horas/dia. Além da necessidade de melhor coordenação de suas iniciativas, a explosão tornava difícil a gestão de uma rede escolar "muito dispersa e pouco racionalizada" (MINED, 1988: 25), refletindo-se na qualidade de ensino, uma vez que ela ultrapassava a capacidade nacional de fornecimento de professores suficientes e bem formados.

Perante esta situação, o Comité Central da Frelimo decidiu, em sua V Sessão de 14 a 16 de Junho de 1979, pela planificação da educação de forma a compatibilizar o crescimento da população escolar com o das escolas e dos professores, devendo melhorar a qualidade de ensino sem, contudo, comprometer a quantidade. "Compatibilizar" implica para aquele órgão do Partido a relação dialética entre quantidade e qualidade. No contexto sócio-económico do país, de grandes dificuldades económicas, elevadas taxas de analfabetismo e em que os jovens não aceitavam facilmente o seu encaminhamento para o professorado, o Comité Central decidiu também pela criação de uma Organização dos Professores e

pela promoção de iniciativas tendentes à valorização da profissão de professor. O Partido pretendia que a Organização fosse 1) expressão da "compreensão" e "estima da comunidade", dos próprios professores pela profissão, de tal maneira que "cada professor, dignificando a sua profissão pelo seu comportamento e pelo seu exemplo, possa ter orgulho de ser professor e defender a sua carreira" (ONP, 1981b: 4); 2) envolvê-lo mais no processo de destruição da velha sociedade" e de "construção da sociedade socialista", ou seja, no processo global de reconstrução nacional. O Comité Central definia assim o carácter ideológico e cultural da Organização.

O Ministério da Educação e Cultura foi incumbido de elaborar um programa de ações de valorização do professorado. Pouco depois, o MEC criou o "*Jornal do Professor*", como espaço de troca de experiências dos professores, de publicação e divulgação de trabalhos pedagógicos por eles produzidos, de informação dos acontecimentos nacionais e internacionais na área da Educação. Em 12 de Outubro de 1981, foi criada a Organização Nacional dos Professores (ONP), semi-autônoma, dependendo política e ideologicamente do Partido e articulando-se com o MEC em questões administrativas e pedagógicas.

Em relação à planificação da educação, colocavam-se muitos problemas. O que é e como planificar a Educação numa sociedade culturalmente diversificada? Como se podia conseguir-lo, melhorando a qualidade sem comprometer a tal quantidade?

A essas questões fundamentais, duas visões ou tendências de planificações, encerrando concepções de realidade e de Educação diferentes e opostas nos seus interesses. Uma, a da Sra. Ministra se impôs no momento, durante os debates. A outra, a princípio, imperceptível, se foi revelando pouco a pouco na prática da planificação.

A então Ministra da Educação e Cultura, a Sra. Graça Machel, convocou em Julho do mesmo ano, a III Reunião Nacional da Educação, com a participação de dirigentes, técnicos

cos, planejadores, quadros da Educação e professores, representando todo o país, com o intuito de iniciar um debate sobre a problemática de Educação na sua articulação com a questão cultural e, em conjunto, encontrar ou ir definindo as bases de uma planificação e de reforma da Educação, em nível nacional.

A Ministra liga, nessa altura, a planificação à realidade social na sua totalidade ontológica, de novo tipo de relações sociais que, pela explosão escolar, as populações já livres requeriam. Ao mesmo tempo busca identificar-se como o sujeito da explosão, o Povo, que lutou e continua lutando pela apropriação do saber e do conhecimento científico. Por isso, entende a *planificação da Educação* como sendo, acima de tudo, um *desafio cultural*, uma vez que "todo o sistema de educação é o reflexo da sociedade, da sua organização social, das suas características" (GMACHEL, 1979: 28).

As suas reflexões desdobram esse desafio em outros tantos:

1. "Crescemos em extensão. Precisamos agora, com base na experiência adquirida, de refletir para perspectivar um trabalho de maior profundidade na procura de melhoria constante de qualidade" (idem, p. 23) -- desafio de *relação dialética entre qualidade e quantidade educacionais*;

2. "Até agora fizemos apenas alterações nos nossos programas de ensino. Deixamos um conteúdo materialista aos programas como resultado da nossa opção de classe, mas o sistema em que se assente todo o nosso ensino permanece com as características fundamentais do sistema anterior" (idem, p. 29) -- desafio de *mudança orgânica e conteúdo do sistema*;

3) "Mas, para podermos realizar este importante e decisivo trabalho devemos conhecer, analisar e compreender a nossa sociedade. Seremos capazes de acompanhar e ter claro as perspectivas da Nova Sociedade que estamos a construir. Seremos conscientes donde viemos e para onde vamos. Conheceremos o homem moçambicano hoje em transformação.

Será esta análise, este constante avaliar que nos permitirá adequar os conteúdos dos programas, a natureza dos cursos e a mentalidade de ensino à nossa realidade concreta e às necessidades do desenvolvimento, organizar um único sistema de formação de professores que garanta o aumento constante do seu nível político, científico e pedagógico.

Deste levantamento profundo das necessidades do desenvolvimento económico e cultural do nosso povo encontraremos as bases desse novo tipo de educação que queremos: um sistema de educação que responda às necessidades do nosso desenvolvimento, que transforme o homem moçambicano, que garanta a formação do aluno militante, disposto a servir a causa da revolução e preparado a colaborar ativamente na edificação da sociedade socialista no nosso país" (idem,

p. 30) -- um desafio de natureza ontológica e axiológica: sobre o tipo de Moçambique que se quer formar e seus valores.

A ministra estabelece ainda o método de discussão para a planificação da educação:

"Ao falarmos num sistema de educação podemos pensar que é sempre resultado de uma prática de destruição do velho, é uma construção formulada a partir de uma análise da prática anterior" (Ideo, p. 29) -- um desafio de concepção de planificação e de método de análise.

Para base de discussão e a pedido da Sra Ministra, elaborei para a ocasião um documento sob o título "Introdução ao Estudo da 'Sociedade Tradicional' em Moçambique". O documento não pretendia entrar em detalhes sobre todos os aspectos sócio-culturais das várias "sociedades" moçambicanas, mas mostrar a complexidade cultural do País e os desafios que se colocavam a um sistema de educação em nível nacional.

Os debates confirmaram essa complexidade. Foram identificando algumas questões culturais de implicação imediata na Educação e na reformulação do ensino, como a das línguas de ensino, sobretudo na alfabetização e nas primeiras classes do ensino primário, a da participação das meninas nos primeiros anos de escolaridade, a ligação do problema de desistências e abandono com a prática dos ritos de iniciação e a participação nas atividades produtivas no campo, a interferência do universo cultural no processo de ensino e aprendizagem e na própria formação de professores.

Concluiu-se que se tinha apenas iniciado um debate sobre um tema em si complexo, que ele devia ser continuado mais profundamente com trabalho de pesquisa e estudos mais especializados, envolvendo instituições científicas existentes no país, como o INDE e a Universidade, promovendo intercâmbios com instituições de outros países, particularmente africanos; envolvendo também as estruturas do Partido e Deputados das Assembleias Locais, indo ao encontro do Presidente da República que, por ocasião de abertura do ano letivo anterior, havia apelado pelo envolvimento de toda a sociedade, porque "A Educação é uma Tarefa de todos Nós" (MACHEL, 1978a).

Importa saber se e em que medida as reflexões e o entendimento construído interferiram na prática de planificação da Educação. O comportamento dessa prática ajudar-nos-á a responder a questão.

A outra visão foi-se manifestando mais técnica, burocrática, se atendo unicamente aos meios disponíveis para o funcionamento "racional". A organização e a planificação técnicas da Educação garantem em si o seu funcionamento racional. Nesta visão está implícita a concepção da realidade como a soma das partes e dos fatos e o procedimento estritamente individualista da planificação e geometrizarante, agarrado às metas numéricas. Acredita-se que atendendo ao indivíduo, se atende à sociedade. Esta visão favorece a situação de *privilégio* do indivíduo e não o direito que o Povo tem de ir à escola.

São visões bem diferentes. Enquanto para a Ministra a planificação racional impõe um diálogo com a sociedade, com os professores e trabalhadores da Educação, para a equipa técnica a racionalização se restringe à adequação da Educação aos recursos disponíveis, não tendo nada a ver com os processos culturais que ocorrem nas populações. E quando se refere a esses processos culturais, visa apenas confirmar a objetividade ou a racionalidade da planificação técnica. É significativa a afirmação posterior:

"Embora grande parte do problema resida em fatores sociais, como a debilidade da renda familiar, a dispersão da vida rural e o baixo desenvolvimento cultural da maioria da população, há necessidade de reforçar com medidas regulamentares as disposições que limitam os progressos tardios e reduzem as elevadas taxas de desistência e de reprovção" (MINED, 1998: 22).

Na altura, era pouco percebida essa luta intestina entre o político, aqui representado pela figura da Ministra que queria entender mais os fenômenos sociais na sua totalidade dialética e o técnico-burocrata emergente que, à medida que se foi especializando na sua tecnicidade, mais se vai afastando da realidade. De certa forma era já uma luta de classes instalada imperceptivelmente no seio do próprio Ministério, que se foi definindo e se impondo no próprio aparelho de Estado e Partido, à medida que grupos de interesses se foram firmando na sociedade e circunstâncias adversas ao crescimento, como a seca, a guerra e outras calamidades, foram-se avolumando. E foi-se formando assim a mentalidade de que a planificação é predominantemente definição e controle de metas numéricas.

Nesse período de 1975-1980, o fenômeno da explosão escolar, que excedia⁹⁸ "os recursos humanos e materiais disponíveis (escolas, professores, material escolar, construções)" (MINED, 1988: 16), justifica a necessidade "urgente" de sua contenção. Nisto faz consistir "racionalização" da Educação, racionalizando os recursos.

Os efeitos imediatos deste sentido de planificação podem ser vistos nos quadros seguintes da evolução do número de alunos, entre 1981 e 1985, nos 1º e 2º Graus do Ensino Primário:

(98) O verbo exceder consta do próprio documento do Ministério da Educação (MINED, 1988: 16).

Quadro nº. 12

ANO	TOTAL HM	MULHERES Nº	%	TAXA ANUAL CRESCIMENTO %	Nº de ESCOLAS	RELAÇÃO AL./PROF
1981-I:A	1286714	552.102	42,9	↑	5.709	66:1*
F:A	1132511	491.380	39,3			
1982-I:A	1247095	534.783	42,8	↓	s.i	59:1*
F:A	985180	328.305	78,8			
1983-I:A	1162617	495.569	42,6	- 1,12	5.886	58,7:1
F:A	957488	406.897	43,2			
1984-I:A	1237817	531.997	42,9	↓	4.990	54:1*
F:A	943526	408.926	41,8			
1985-I:A	1248074	546.101	43,7		4.616	64,6:1
F:A	973093	435.605	40,1			

Fonte: Itens 2 e 3: DIREÇÃO NACIONAL E PLANIFICAÇÃO DO MINED. Apud Consórcio PARTEX-CPS - PROJECTA. Estudos Pedagógicos e Técnicos do Projecto dos Centros de Formação de Professores Primários; Relatório. Fase I. Vol. 1. Maputo, 1987, p. 012 do Anexo 3. ----- Iten 4: MINED, 1988: 16; --- - Iten 5: MINED, 1987: 2 e 9. --- 8 In: UNESCO, 1986: 13 - Table Nº 3.

I:A. = Existentes no início do ano letivo (03/Março).
F:A. = Existentes no fim de ano.

Não há dúvida que a partir de 1981, o Ministério passa a dispor de mais informações da situação das Escolas no País, o que lhe possibilitam a atuar mais sobre elas.

Com uma ligeira excepção de 1983, ano da introdução do Sistema Nacional de Educação, o número de escolas passou de 5.730 em 1980 para 4.616 em 1985, resultado da fusão de escolas incompletas entre si ou de sua integração em outras

escolas. Porém, contrariamente ao que se afirma no Relatório do Ministério, de que essa redução de escolas não resultou em diminuição da capacidade de acolhimento (MINED, 1988: 25), verifica-se que os números de alunos planejados entre o período 1981-1985 são sempre inferiores aos de 1979. No mesmo relatório ainda se lê:

"Desde 1982, porém, a redução determinada pelo esforço de racionalização da rede escolar vieram sobrepor-se os efeitos da seca e do banditismo armado, que conduziram, sobretudo os últimos, ao encerramento e à destruição indiscriminada de escolas.

é assim que entre 1983 e 1987 foram encerradas 2.629 escolas" (idem, p. 25).

Esta explicação deixa entender que, pelo ritmo de redução planejada, a seca e a guerra foram agravantes e que, afora isso, a redução manter-se-ia gradual "pelo esforço de racionalização da rede escolar", ou seja, pela própria visão tecnicista da planificação. De fato, as projeções da Direção de Planificação induzem a essa conclusão, quando prevêem que somente em 1993 se ultrapassarão os ingressos de 1979, com 1.524.710 alunos no 1º Grau do Ensino Primário.

Ora, esta explosão não pode ser analisada apenas em termos de sobrecarga horária dos professores, das implicações orçamentárias, etc. Para as populações, trata-se de uma opção política fundamental e inevitável que, sob o ponto de vista teórico, implica em novas formas de pensar a educação e os problemas da sociedade em geral. Entre uma qualidade que justifica o carácter seletivo e discriminatório do ensino colonial e a quantidade que garante a todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à escola, as populações optam pela última. Preferem ter alunos recebendo aulas ao ar livre, à sombra de uma árvore, sentados no chão, ou albergados num alpendre abandonado, a ter poucos alunos selecionados em salas de aula convencionais, tecnologicamente bem equipadas para justificar a qualidade seletiva. Como é possível tal opção? As populações têm viva na memória histórica a experiência do passado (colonial), a de sua marginalização cultural do processo de desenvolvimento, da construção da historicidade. Uma revolução, verdadeiramente popular, tende a ultrapassar os referenciais teóricos da análise daqueles que a vêem de fora. Ela obriga mesmo aos

que caminham com ela, como aos políticos, técnicos e intelectuais, a buscar categorias teóricas mais apropriadas para ver e analisar a realidade social. No caso moçambicano, as populações optam, neste momento, de forma consciente pela extensão da escola. Ao optarem pela quantidade, as populações estão exigindo alteração das relações sociais baseadas na qualidade seletiva e discriminatória.

Pela explosão escolar, as populações estão dizendo às elites dirigentes do(s) Partido(s) e do Estado que não se trata apenas de vontade de o Povo ir à escola nem de simples manifestação de afirmação de poder, mas que, teoricamente, estão repudiando toda política educativa polarizada em termos de quantidade e qualidade seletivas; que a Educação, bem como a Saúde, são conquistas e direitos populares. Estão orientando a Educação pela formação de uma nova consciência política e responsabilizando o Estado, através do Ministério da Educação e Cultura, pela busca de mecanismos de articulação racional, dialética, entre a quantidade e a qualidade. Requerem uma qualidade que seja expressão de igualdade real de oportunidades no ensino e, nisto, se fundamentaria a unidade e a integridade nacionais. Estão dizendo que a Educação para a identidade nacional ou a moçambicanidade passa pela melhoria da qualidade das relações sociais.

Assim, a independência assume sentido enquanto significa acima de tudo a possibilidade de todo o Povo participar da construção da própria historicidade, apropriando-se do conhecimento e do saber.

Independentemente do estágio em que se encontrem, as populações aspiram atingir níveis de desenvolvimento cada vez mais altos. Entendo assim as iniciativas de abertura de escolas, que se situam entre a negação do passado e o movimento para o futuro, é movimento de desenvolvimento. A explosão escolar é uma forma histórica de participação popular no processo de transformação da realidade e, numa situação de altas taxas de analfabetismo, é um impulso necessário para o futuro.

* * *

4.4. O Sistema Nacional de Educação: 1983-1985

Cumprindo a orientação do III Congresso, o Partido divulgou, em 1980, o *Plano Prospetivo Indicativo* (PPI). O PPI foi um plano de ajuste da situação econômica e de modernização da sociedade. Definia metas e idealizava grandes projetos econômicos pela indústria pesada que aceleraria a socialização do campo, criaria bases para eliminação do subdesenvolvimento em dez anos, e assim situar o país em nível dos países desenvolvidos.

O PPI reproduzia, na prática, o modelo de desenvolvimento dos países socialistas. A Frelimo pretendia dar "o grande salto" para o socialismo. Criava-se a *ilusão*, como possibilidade racional⁹⁹ de o subdesenvolvimento ser vencido numa década e o sucesso da educação resultar do rápido desenvolvimento econômico. Essa ilusão se enquadrava também no espírito triunfalista que ainda predominava na Frelimo.

Não obstante os primeiros esforços de reformulação dos programas, dando-lhes um conteúdo de classe (GMACHEL, 1979: 18), da contenção da explosão escolar, da planificação da Educação visando também estabilizar o funcionamento das Escolas, a estrutura do sistema educativo permanecia inalterada no essencial, subsistindo a contradição entre o tipo de formação social do sistema antes em vigor e a sua contribuição real ao desenvolvimento global do país. Entre outros, persistiam os seguintes problemas: deficiente articulação entre os níveis de ensino, as áreas de formação e os conteúdos programáticos; a rede escolar distorcida, inviabilizando a escolaridade obrigatória. Até que ponto então a educação estava respondendo às necessidades e exigência do desenvolvimento sócio-econômico do país?

Em resposta às determinações do III Congresso, em 1981 o MEC. apresentou à Assembleia Popular, em sua 9ª Sessão, um documento contendo a concepção de um novo sistema educacional, conhecido por *Linhas Gerais do Sistema Nacional de*

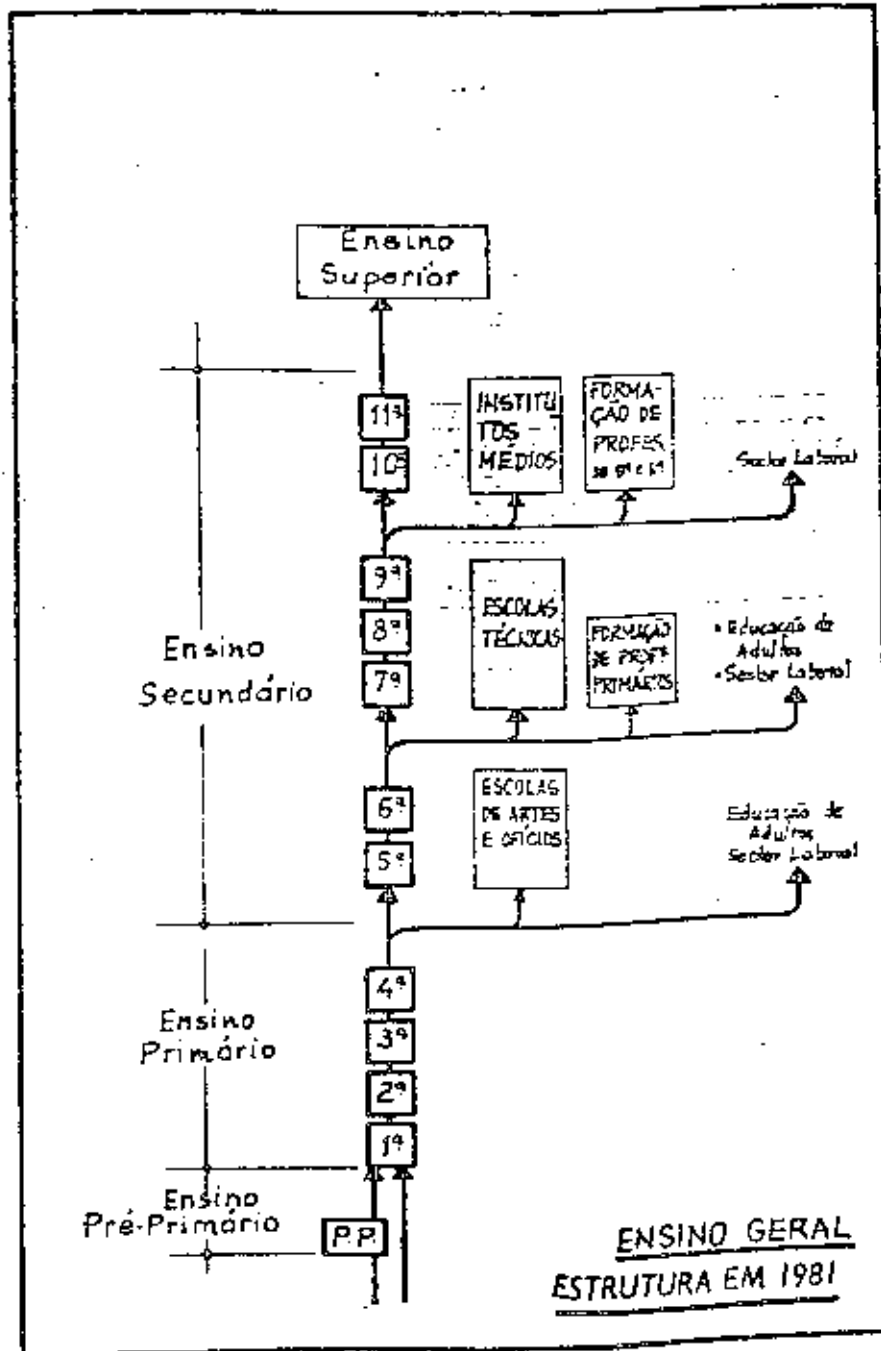
(99) Freud em "Varias Palestras Introdutórias", citadas por Habermas, distingue "ilusão" e "engano". "Uma ilusão representa as possibilidades do ser humano racional", enquanto "um engano é uma crença irracional" (Apud RICOUER, 1991: 415).

Educação, que foram aprovadas pela resolução nº 11/81, de 17 de Dezembro. Aquela Assembléia considera-o um "sistema ... capaz de responder às exigências do crescimento planejado do país" e aponta como seu objetivo central "a criação do Homem Novo, construtor da Pátria Socialista, onde cada um dá o melhor do seu trabalho e onde cada um encontra a sua realização e afirmação pessoal" (SNE.: 5).

O SNE foi concebido basicamente para responder às metas do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), já superado no IV Congresso que adotara a estratégia de desenvolvimento através de pequenos projetos (IV CONG.: 63). A Educação devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efetivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para irradiação do analfabetismo; para formação de técnicos básicos e médios necessários para os projetos agro-industriais, e elevar a formação dos trabalhadores dos setores considerados prioritários da economia nacional. Sob ponto de vista político-ideológico, a educação deveria garantir o acesso dos trabalhadores à ciência e a técnica de forma a se tornarem dirigentes da sociedade e assegurar a formação do homem novo, socialista, capaz de acompanhar o processo de transformação social.

Nessa altura, a estrutura do ensino era conforme constante do organograma seguinte:

ORGANOGRAMA 4



Fonte: SNE, 31

Como se pode observar no *Organograma*, não existia uma articulação horizontal entre os vários níveis de ensino, entre as áreas de formação e os conteúdos programáticos.

Nessa altura, a situação económica, política e social do país não era a melhor em relação a que precedera o III Congresso. O PPI tinha sido praticamente abandonado. A guerra e a seca haviam agravado a crise económica. A confiança para com o Partido era diferente. Praticamente, a partir de 1981, um ano depois da divulgação do PPI, começa a registrar-se um decréscimo progressivo do PSG, iniciando-se o "período de declínio", de acordo com a classificação de Johnston (1987: 4). O PSG. decresceu para 6,9% só em 1982, e em 35% de 1981 a 1986, decréscimo justificado pelos efeitos da seca, da guerra interna, das agressões militares e sabotagens económicas da África do Sul, que afetaram negativamente a agricultura e outros setores económicos e sociais, refletindo-se de imediato na dinâmica das relações económicas exteriores do País. As exportações baixaram cerca de 53,6% de 1980 para 1983 (CNP, 1984: 44/45; DNE, 1985: 68). As importações também decresceram 7,3% de 1980 a 1982, consideradas a preços constantes (CNP, 1984: 47). No mesmo período, se deterioraram os termos de troca do comércio internacional de Moçambique, com reflexos na redução de receitas em divisas e o agravamento das dificuldades de tesouraria cambial em 1982 e 1983 (CNP, 1984: 47/48). A dívida externa representava, em Abril de 1983, a cerca de \$1,355 mil milhões de dólares norte-americanos¹⁰⁰. Os prejuízos físicos, causados no período de 1980 a 1985, são estimados em 5.500 milhões de dólares norte-americanos, que "são três vezes superiores à produção total da economia moçambicana, devastada pela guerra, em 1985" (UNICEF, 1987: 19) A agravar esta situação, esteve a decisão unilateral do Governo da África do Sul de reduzir o emprego da força de trabalho moçambicana nas minas de ouro daquele país. Internamente, começou a proliferar o mercado negro, conhecido popularmente por "*ndumba-nengue*". Este tipo de mercado informal passou a fornecer desde produtos de primeira necessidade até os de luxo, desafiando o mercado oficial já desfalcado. Em pouco

(100) Correspondentes a 54,2 mil milhões de meticals, aproximadamente (CNP, 1984: 50).

tempo, estendeu-se em todo o país e em muitos setores do Estado, como no da Educação¹⁰¹, revelando uma grande capacidade organizativa. Em pouco tempo se constituiu em força econômica paralela, fora do controle do Estado.

Neste contexto se realizou o IV Congresso, em 1983. O Congresso começou por se apresentar menos triunfalista e menos ambicioso nos seus planos. Foi forçado pelas circunstâncias ou por "grandes pressões" internas e externas, segundo Marc Wuyts (1990: 108)¹⁰² a repensar as estratégias de desenvolvimento e a modificar as prioridades do seu projeto global de modernização. Adotou um plano trienal liberal, contrariamente à tradição de planos quinquenais. Não se tratava, porém, de abandono da política econômica centralizada, mas, sim, no entender de Wuyts, de um "recuo da planificação por meio da liberalização" da economia, que devia permitir, baseando-se principalmente nas forças de mercado, distribuir os recursos até aqui sem controle no seio da economia, efetuar uma mudança de recursos do setor estatal para a economia global, impor uma maior disciplina de financiamento ao orçamento do Estado e às empresas do Estado e evitar as consequências negativas do efeito da saída de quadros. Deste modo impunha-se, na opinião de tais "grandes pressões", 1) "conseguir uma maior eficácia no setor estatal" e 2) "permitir maior manobra às forças de mercado", dois componentes das reformas econômicas considerados indispensáveis para fazer face à crise (WUYTS, 1990: 105. Grifos do autor).

O mesmo IV Congresso havia-se decidido por uma "economia de guerra", orientada prioritariamente para a recuperação da produção e o financiamento da guerra, sob a palavra de ordem "*produzir e combater são as tarefas fundamentais para conquistarmos a vitória*" (FRELIMO, 1987: 29. Grifos do autor) e com o fito de assegurar a acumulação da riqueza pelo Estado. As despesas com a Defesa foram crescendo

(101) Livros e outro material escolar eram encontrados no mercado paralelo do duaba-reegue, enquanto faltavam nos armazéns de distribuição do Ministério da Educação. Inclusive, nele eram vendidas provas de exame ou suas respostas.

(102) Professor da Universidade Eduardo Mondlane, mais ligado ao Centro de Estudos Africanos.

até atingir, em 1986, cerca de 42% do orçamento do Estado (UNICEF, 1987: 18).

Como se podia recuperar a economia e implantar com sucesso um Sistema nessas condições? A nível do Partido, fazia-se depender essa questão das possibilidades de recuperação da economia num contexto de guerra. Aqui também estão as influências leniniana e keynesiana. Diante do capitalismo estatal do Império Alemão que, mesmo em período de guerra, era "economicamente" superior ao sistema económico soviético, Lenin observava, em 1918, que não haveria nenhuma contradição entre a realização do grande capital, a organização estatal planejada e o socialismo, uma vez que o Estado soviético era já um Estado assegurado pelo poder dos trabalhadores e dos camponeses. Lenin constatava também que aquela técnica moderna se baseava no grande capital e numa organização planejada. Tratava-se apenas de dar ao Estado outro conteúdo de classe, isto é, torná-lo Estado proletário. E concluía que "o socialismo é inconcebível sem a grande técnica capitalista construída segundo a última palavra da ciência moderna, sem uma organização estatal planificada que submeta dezenas de milhões de pessoas a mais rigorosa observância de uma norma única na produção e na distribuição dos produtos" (LENIN, 1980: 602).

A economia de guerra significava "economia gerida de forma vigorosa", que procurasse preservar as necessidades básicas de consumo da população em geral, e tirar partido do consumo de bens de luxo para obter recursos (WUYTS, 1990: 115. Grifos do autor). A influência keynesiana (KEYNES, "Como custear a Guerra", de 1940) fazia-se sentir na estratégia de reforçar o financiamento da guerra, sem onerar excessivamente a tributação social, de combinar com a poupança obrigatória, congelamento de salários, controle de preços, alimentos básicos subsidiados e abonos de família¹⁰³. Dai a insistência no aumento progressivo de impostos, para arrecadar mais, atingindo os lucros gerados no mercado paralelo e corrigir a Resolução nº 5/77, de 1 de Se-

(103) SEERS, D. "The Political Economy of National Accounting". In: Cairncross, A e M. Pur (eds.) "Employment". Income, Distribution and Development Strategy. London, Macmillan, 1976, p. 193/209. Citado por WUYTS, 1990: 115.

tembro de 1977, que, no entender do FRE, acabou favorecendo os "candongueiros"¹⁰⁴ (FRELIMO, 1987: 88); maior racionalização dos recursos disponíveis (financeiros e humanos), abandono da idéia de grandes projetos; viragem para pequenos projetos de âmbito local que estimulassem maior "confiança do povo nas próprias capacidades" (IV CONG.: 63) e conclusão dos grandes projetos já iniciados, apoio aos setores familiar e privado de produção, agora considerados estratégicos. Socialmente, traduziu-se, em 1977, em Programa de Emergência para "socorrer as famílias da guerra e das calamidades naturais", fornecendo-lhes géneros de primeira necessidade e serviços básicos (V CONG.: 198). Com o recrudescimento da guerra, passou a abranger também as populações das grandes cidades.

A distribuição e redistribuição de bens de consumo, geralmente adquiridos no âmbito do Programa de Emergência, se fez através de cooperativas de consumo e lojas especiais, discriminadas por escalões profissionais ou por status no Partido e no Estado, criando situações de privilégio. Estas formas de (re)distribuição diferenciadas, mesmo não intencionais de início, favoreceram a apropriação de certas quantidades e qualidades de bens por parte de indivíduos e grupos privilegiados, instalados no próprio seio do Partido e Estado e o posterior desvio para o mercado paralelo, *ndumba-nengue*. Estaria aí também a origem de novo tipo de classes privilegiadas com poder económico, proveniente da condição política ou de sua facilidade de influências no ciclo dirigente, que, pouco a pouco, foram-se impondo e desafiando a princípio o poder político e por fim acabam se aliando.

Recorro aqui à noção ampla de classe de Lenski¹⁰⁵, que me parece mais adequada às condições moçambicanas. Lenski define classe como "agregado das pessoas que, numa dada so-

(104) *Candongueiro* é termo usado para designar todo o indivíduo que opera no mercado paralelo, isto na *candonga*.

(105) G. Lenski elabora a sua teoria da partição a partir da teoria dialética da estratificação social e imagina "o caso de uma sociedade latino-americana fictícia" (BL.: 145). São suas obras principais: 1) *Power and Privilege: a Theory of Social Stratification* (Nova Iorque, 1966); 2) *Human*

cidade, se mantém numa posição similar por referência a *uma* das formas do poder, do privilégio ou do prestígio" (Apud BL.: 145. Grifos do autor). Segundo o mesmo autor, as três formas de *poder*, *privilégio* e *prestígio* se inter-relacionam. O poder, tomado na acepção weberiana de "possibilidade dada a um 'ator', dentro de uma configuração social determinada, de dirigi-la, segundo suas decisões" (in: BL.: 144), vai-se associar à condição política, de emprego e não poucas vezes a afinidades étnicas e de parentesco. O poder já é em si uma condição de prestígio e privilégio. O privilégio está na posse de bens e valores da sociedade e no controle de sua (re)distribuição, situação essa que confere poder ao privilegiado. Dai, o prestígio ser igualmente "força de poder e privilégio" (BL.: 144).

Esta definição, contida na "teoria da partição" sobre o processo distributivo de bens e valores, faz depender o sistema de classes, nas condições de sociedades de fraco poder econômico, como a moçambicana, não apenas da apropriação dos meios de produção ou da propriedade, mas também da condição política, de emprego e da pertinência étnica (ibidem). Trata-se não apenas de bens e valores econômicos, mas também de papéis que determinam o *status*, de símbolos e de outros bens e valores de ordem social e cultural. Moçambique tornou-se, sobretudo a partir dos anos de seca e da fome, e com o desenvolvimento da guerra, um exemplo típico de acumulação de riqueza sem produção propriamente dita nas mãos de uma minoria privilegiada. A meio de maioria da população vivendo na miséria, de um Estado cujo orçamento público passou a depender da ajuda externa, onde a produtividade das empresas tem diminuído consideravelmente em relação aos níveis de 1974, segundo informação do Primeiro Ministro em 1990 (TEMPO, nº 1009, 1990: 7), certos grupos ou indivíduos do meio político e econômico ostentam, nas grandes cidades, uma riqueza requintada de "Primeiro Mundo", inexplicável na situação econômica do país.

A condição política, em vez de ser condição de serviço à sociedade, transforma-se em condição de benefício e portanto de privilégio. A condição de emprego nas instâncias políticas do Estado e Partido único tende a reclamar facil-

mente para si a prioridade na partição de bens. Os beneficiários tendem a agarrar-se ao emprego não tanto orientados pelo espírito de serviço, mas como espaço de obtenção de regalias. Nas duas condições, os beneficiários, investidos de algum poder político, rapidamente se cercam de familiares ou amigos, geralmente recrutados mais por afinidades étnicas ou raciais, do que por competência profissional, como forma de garantir a distribuição e controle de bens e condições de privilégios. No seu limite, se constitui um aparelho de Estado nas mãos de um número reduzido de famílias ou grupos dominantes. A competição se faz dentro do sistema de privilégios e de prestígio. Enfim, tende-se a considerar a situação de bem-estar econômico, ou seja, esta condição de poder, privilégio e prestígio, como situação de desenvolvimento. A consequência mais grave para o país, é que essa ilusão de bem-estar cria nas pessoas, influenciando fortemente as novas gerações, a mentalidade de riqueza fácil e a aparente e a consequente educação para o imediato. Esta situação não pode ser explicada tão somente pela apropriação da propriedade, mas também, e sobretudo, pela apropriação das condições política e de privilégio. Cria-se uma mentalidade de dependência consentida no consumismo. Vende-se (= entrega-se) com facilidade as terras e a exploração das riquezas do subsolo a empresas estrangeiras. A busca de dinheiro vivo (cf. CADERNO 3º MUNDO, nº 160, 1993: 33/39). Nessas condições, a política econômica é reduzida à política financeira.

Num mundo de produção ausente, não é fácil a situação do intelectual nas suas relações com os grupos sociais dominantes. Direi, parafraseando Max Weber, que não é a paz do bem-estar fácil e a felicidade da ilusão do consumismo que devemos legar aos vindouros mas sim a eterna luta pela conquista e aperfeiçoamento do nosso modo de ser nacional, que se consegue somente desenvolvendo ao máximo o trabalho, na sua dimensão econômica e humana, entre nós. Seremos responsabilizados perante a História pelos nossos herdeiros não pela ostentação econômica que lhes legarmos, mas pela capacidade e esforço de trabalho, pela amplitude do espaço de ação que consigamos e deixemos para eles (WEBER, 1986: 69).

Forma-se uma classe econômica nacional, -- a burguesia nacional --, a partir do privilégio do poder político e do conseqüente prestígio alcançado. É ela, aliada aos grupos econômicos internacionais, que vai pressionar fortemente o Partido, no IV Congresso de 1983, a abrir-se para uma política de liberalização da economia. Sai triunfante apenas em 1985, quando consegue levar o Governo a assinar um acordo com o FMI e o Banco Mundial, ratificado pelo V Congresso em 1989.

Constata-se que à medida que as novas classes se vão constituindo em classes igualmente dominantes, pela sua situação de privilégio, elas tendem a cooptar para si os intelectuais, neutralizando a sua capacidade de crítica da realidade, levando o Partido a afastar-se das massas (II AB.: 46/47) e enfeudando-se na burocracia. Estava perspecti- vada uma nova contradição social entre a burguesia nacional engendradora do próprio Partido/Estado e as massas.

O discurso crítico foi sendo substituído pelo discurso *doutrinário*, autoritário e legitimador, mantendo embora uma postura de extrema esquerda radical(!). Usa o termo *legitimação*", no sentido ricoveriano, na medida em que não apenas serve para legitimar os interesses da classe dominante, mas também para assumir a função de integração social (I RC.: 65). Este tipo de discurso adquire maior impacto em sociedades de oralidade como a nossa, nas quais o poder do chefe e, especialmente, em se tratando de chefes libertadores do povo, é quase sagrado e a palavra se torna indiscutível.

As elites dirigentes foram direcionando, através das células, a participação das populações, limitando-as à busca de estratégias para o cumprimento das orientações centrais. A essa participação dirigida e condicionada é que chamo de *participação ausente*, caracterizada pela ausência do uso real da fala. Subentende-se efetivamente presente nas elites dirigentes que, na condição de representantes legítimos do povo ou por possuírem algum saber (técnico) especializado, ou ainda pelo prestígio conseguido, pela condição política podem decidir sozinhos "ações válidas" em nome de e para toda sociedade, substituindo assim a *participação real* da

sociedade. A participação ausente incide na estratégia, quando a participação real assenta na prática comunicativa de fala e de agir.

A outra consequência foi o surgimento de um tipo de populismo (revolucionário?). Esse populismo se caracteriza fundamentalmente pela capacidade de se adiantar na tomada de decisões políticas supostas de agrado das populações em momento conveniente, apresentando-as como válidas e populares, como por exemplo a expulsão do ciclo dirigente de membros do Partido e de quadros do Estado, incômodos pela sua atitude crítica, considerados corruptos; a adoção de medidas de endurecimento da linha política do Partido, do tipo da Lei nº 2/79 que instituiu a pena de morte por fuzilamento e a Lei de Chicotada de 1980, para punir os sabotadores da economia e perturbadores da ordem e segurança nacionais. Esse populismo e as medidas repressivas configuravam já o esgotamento prematuro da revolução. As populações não entendem nunca esse recurso aos mesmos métodos policiais e repressivas das velhas estruturas combatidas.

* * *

é neste contexto que se introduz (1983) e se vai implementar o Sistema Nacional de Educação.

Essas questões exigiram mudança profunda do sistema de educação, adequado àquelas necessidades e exigências do desenvolvimento:

"O Sistema Nacional de Educação para a República Popular de Moçambique deve corresponder, por consequência, às profundas transformações que a base material e as relações de produção estão a sofrer ao mesmo tempo que deverá proporcionar maiores níveis de desenvolvimento das forças produtivas" (SNE.: 10; tb. p. 117).

Em que medida o sistema teria em conta a complexidade cultural do país, e a instabilidade econômica e militar que afetava tremendamente a construção do campo de historicidade?

Em 23 de Março de 1983 foi aprovada a Lei Nº 4/83 que sintetiza as *Linhas Gerais do SNE*, em seus fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objetivos gerais

e pedagógicos da educação em Moçambique (SNE.: 110). São os seus fundamentos: a Constituição da República, o programa e as diretivas do Partido Frelimo, as experiências da luta armada, os princípios do marxismo-leninismo e o patrimônio comum da humanidade (SNE, 1985: 110). A educação é definida como direito e um dever de todos os cidadãos o que implica a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino e a educação permanente e sistemática, estando principalmente ao serviço da direção da sociedade por parte dos trabalhadores. Estabelece-se que ela deve garantir a formação do "Homem Novo" (Art. 4º da Lei Nº 4/83), pois este é o seu "objetivo central" (SNE.: 5, 18 e 113).

O que a Frelimo entende por Homem Novo e em que níveis o Sistema Nacional de Educação se propõe a contribuir para a formação desse Homem Novo?

A Frelimo trata a questão do *novo* em relação ao *velho* do passado colonial e da dita sociedade tradicional-feudal. Na prática, ela se configura no conflito entre Tradição, Colonialismo Português e Modernidade.

Quando declara guerra contra o colonialismo português em 25 de Setembro de 1964, diz que o objetivo último da guerra apresentado é instaurar no país de "uma *nova ordem social popular*" (REIS et alii, 1975: 45), contrapondo-se assim à velha ordem colonial. Ao tratar, em 1967, do significado das tribos ou dos grupos étnicos moçambicanos na luta de libertação nacional, Eduardo Mondlane insiste que só na união de todos é possível lutar, reconstruir e recriar o país, "produzindo uma *nova realidade*", ou seja, "um *novo Moçambique, unido e livre*" (idem, p. 79). Em oposição à velha realidade colonial, o tema central da II Conferência do Departamento de Educação e Cultura (DEC), realizada de 26 de Setembro a 3 de Outubro de 1970, foi a educação do Homem para vencer a guerra e a criação de uma *Sociedade Nova* para desenvolver a Pátria. Na mesma ocasião, o presidente Samora Machel mostra a impossibilidade de criação de "*novas estruturas sem a criação de uma nova mentalidade*", a "*mentalidade revolucionária*", que se adquire utilizando a ciência e dominando a técnica ao serviço do povo e, como tal, é

"antagônica" e "hostil" à mentalidade da "superstição das tradições dogmáticas, do dogmatismo e do tribalismo da sociedade tradicional" (MACHEL, 1970: 3/8. Grifos do autor. Tb. cf. MACHEL, 1974: 11/15)); para "implantar uma nova sociedade" (MACHEL, 1970: 20), deve-se utilizar a "cultura (música, dança, poesia, drama, escultura) para destruir o velho e construir o novo" (idem, p. 24). Por ocasião da celebração do X aniversário do desenvolvimento da luta armada, Samora Machel pode dizer: "Hoje, graças à nossa luta, um Poder novo constrói-se na Pátria", isto é, o "Poder Popular que afirma a nossa independência e personalidade e liquida a exploração" e "que implica a destruição do Poder dos exploradores", ao poder velho. Aqui, o "poder novo" assume também o sentido de "poder jovem" em oposição ao poder colonial dos exploradores que tinha centenas e milhares de anos de experiência (MACHEL, 1975: 8). Num dos discursos de despedida ao povo tanzaniano, em Maio de 1975, Samora Machel renova o mesmo objetivo para a fase da independência: "Nós queremos criar o Homem Novo. (...) Queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade" (REIS et alii, 1975: 376). Dois anos depois, o III Congresso especifica mais esse "Homem Novo" como sendo "o Homem Socialista" (III CONG.: 94). é assim que o Sistema Nacional de Educação o entende (SNE.: 15). A Frelimo procura "inculcar" nas pessoas que não há sociedade nova nem homem novo coexistindo com uma situação de analfabetismo, de obscurantismo, de ignorância e superstição generalizados (III CONG.: 61). Segundo a primeira Constituição do país, a construção de um Estado moderno, ou seja, novo, exige "a eliminação das estruturas de opressão e exploração coloniais e tradicionais e da mentalidade que lhes está subjacente" (CONSTITUIÇÃO de 1978: artigo 4º).

Em todos esses momentos, a formação do Homem Novo é compreendida, de um modo geral, como um processo eminentemente cultural, porque ela implica, segundo Graça Machel, em nova concepção de mundo, de nação, de povo, no cultivo de novos valores de "aldeia comunal, direção coletiva, libertação da mulher, os conselhos de produção e na nova consciência" (In: TEMPO, nº 352: 62).

O tema torna-se mais oportuno porque o Sistema Nacional de Educação contempla no seu ponto de chegada a *criação do Homem Novo e duma sociedade socialista* (SNE, 1985: 16), o que, em princípio, deve implicar em uma pedagogia igualmente *nova e socialista* (SNE.: 129), ou seja, na seleção de conteúdos significativos, em métodos de ensino e aprendizagem *novos*, na precisão de condições de desenvolvimento do aluno e em *novas* formas de avaliação.

A Frelimo entende por *sociedade nova*, uma sociedade sem exploração do homem pelo homem (CONSTITUIÇÃO de 1978, p. 14), uma sociedade sem fome e nudez, sem epidemias, endemias nem ignorância; uma sociedade próspera e forte (IV CONG.: 63/68). Subjacente a esta noção, está a conceito de sociedade como um sistema de relações de produção, que determinam o pensamento, a consciência e as relações sociais.

Assim, para o III Congresso, o Homem Novo é:

- "aquele que, embora consciente das suas limitações, trava consigo mesmo o combate interno para superar as insuficiências e as influências reacionárias que herdou";
- "... não aquele que repete a teoria revolucionária e que na sua vida cotidiana continua a gostar-se pelo modo de vida reacionária";
- "aquele que não só no seu pensamento mas sobretudo no seu comportamento interioriza os princípios do Povo e da revolução";
- aquele "que constrói o Socialismo" e mobiliza as massas "pela sua dedicação, disciplina e entusiasmo" (III CONG.: 94).

Num documento do Ministério da Educação dirigido especificamente às escolas (aos "alunos, professores e restantes trabalhadores"), em 1977, consta:

- "O Homem Novo é um homem consciente, que se preocupa com a constante elevação da produção, que ajuda a implementar as idéias novas, que dá um bom exemplo e que ajuda a mobilizar as massas de que faz parte";
- "O homem novo é o homem que é capaz de se organizar para pôr o seu trabalho político ao serviço da revolução" (MEC, 1978: 19).

Para Sérgio Vieira¹⁰⁶, esse homem novo a) "é um processo (...), que conduz a qualquer coisa (...): ao Homem comunista", que "vai emergir quando for construída a sociedade comunista" e b) "sabemos aquilo que ele não será; ... que ele resulta de todo um combate pela transformação das realidades objetivas e das realidades subjetivas" (VIEIRA, 1977: 24/25).

Pela Resolução nº 11/81 que aprovou as linhas gerais do Sistema Nacional de Educação, a Assembléia Popular define-o como "homem liberto de toda a carga ideológica e política de formação colonial e tradicional, capaz de assimilar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução" (SNE.: 6). O próprio SNE. entende-o de igual modo, como "um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente: a unidade nacional, o amor à Pátria e o espírito do internacionalismo proletário; o gosto pelo estudo e pela vida coletiva; o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; a concepção científica e materialista do mundo; o engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia na construção do socialismo" (SNE.: 13).

Pela mesma resolução, a Assembléia Popular definiu quatro princípios gerais nos quais assenta o SNE:

- i) a Educação como direito e dever de todo o cidadão, traduzindo-se na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- ii) a Educação como reforço do papel dirigente da classe operária e do campesinato, seu aliado principal, pela apropriação da ciência, da técnica e da cultura e um fator impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;
- iii) a Educação como instrumento principal de criação do Homem Novo;
- iv) são fundamento do processo educativo na República Popular de Moçambique as experiências nacionais e o património científico, técnico e cultural da humanidade (SNE.: 6).

(106) Sérgio Vieira é antigo combatente da Frelimo, ideólogo do Partido. Após a independência, foi Membro do Comité Central do Partido, Ministro da Agricultura, Governador do Banco de Moçambique, Ministro da Segurança. Depois da morte de Samora Machel em 1986, assume as funções de Diretor da Escola Central do Partido e Diretor do Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane.

Na lei nº 4783, acrescenta-se também como princípio geral a "universalidade e laicidade da Educação" que é garantida, dirigida, planejada e controlada pelo Estado (Art. 1).

De acordo com esses princípios, são apontados como objetivos gerais:

- erradicar o analfabetismo;
- "introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país, com o meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos;
- assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional";
- formar professores como educadores e profissionais conscientes;
- "formar cientistas e especialistas altamente qualificados que peritae o desenvolvimento da investigação científica de acordo com as necessidades do país";
- difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa, como fator de unidade nacional;
- "incutir nas jovens gerações o sentido estético, o amor pelas artes, o gosto do belo";
- inserir profundamente as instituições de ensino na comunidade, transformando-as em bases revolucionárias para a consolidação do poder popular (SNE.: 6/7).

Depois de aprovadas as linhas gerais do SNE, a Assembleia Popular tomou outras medidas complementares visando "garantir o cumprimento das metas definidas para a Educação no Plano Estatal Central (PEC) de 1982 e no Plano Prospetivo Indicativo, por parte do Ministério da Educação e Cultura: 1) determinou uma ampla campanha para sua divulgação e discussão nas Assembleias do Povo, nos órgãos estatais locais, nos centros de produção organizada como empresas, fábricas, cooperativas, nos quartéis, escolas, hospitais e locais de residência; 2) "o decreto Presidencial nº 4/82, de 10 de Novembro, criou o Conselho Nacional de Educação, como órgão superior de consulta do Ministério da Educação e análise sobre sobre matérias relativas à educação, procurando adequar sistematicamente a educação e o ensino à realidade do país (SNE.: 26); em 29 de dezembro, outro Decreto Presidencial nº 71/83 atribui ao Ministério da Educação "a função de reali-

zar e controlar a administração unitária do Sistema Nacional de Educação, de criar e dirigir os estabelecimentos escolares e coordenar a atividade científica". Na prática, deu-se pouco tempo para divulgação e discussão com o povo, limitando-se em bastantes casos à informação e ao esclarecimento de algumas dúvidas. Quanto ao Conselho Nacional de Educação, pouco se sabe do seu funcionamento.

Como princípios pedagógicos que devem orientar o processo de instrução e educação no SNE, estabelece-se que:

a) "A formação deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades e qualidades da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante". Para se alcançar esse princípio, definem-se as áreas de formação integral: a político-ideológica e moral, a de comunicação, a de ciências matemáticas, naturais e sociais, a politécnica e laboral, a estético-cultural e a de cultura física, articulando-se dialeticamente;

b) "A formação integral baseia-se na unidade dialética entre a educação científica e a educação ideológica".

c) "O processo de formação organiza-se de modo a desenvolver a iniciativa criadora, o estudo independente e assimilação crítica dos conhecimentos".

d) "Todo o processo de formação desenvolve-se na base da ligação teoria-prática, condição fundamental para a compreensão da realidade, assimilação do conhecimento científico e transformação da natureza e da sociedade". Este princípio se materializa: nos conteúdos e métodos de ensino das várias disciplinas, no caráter politécnico da educação, na ligação escola-comunidade.

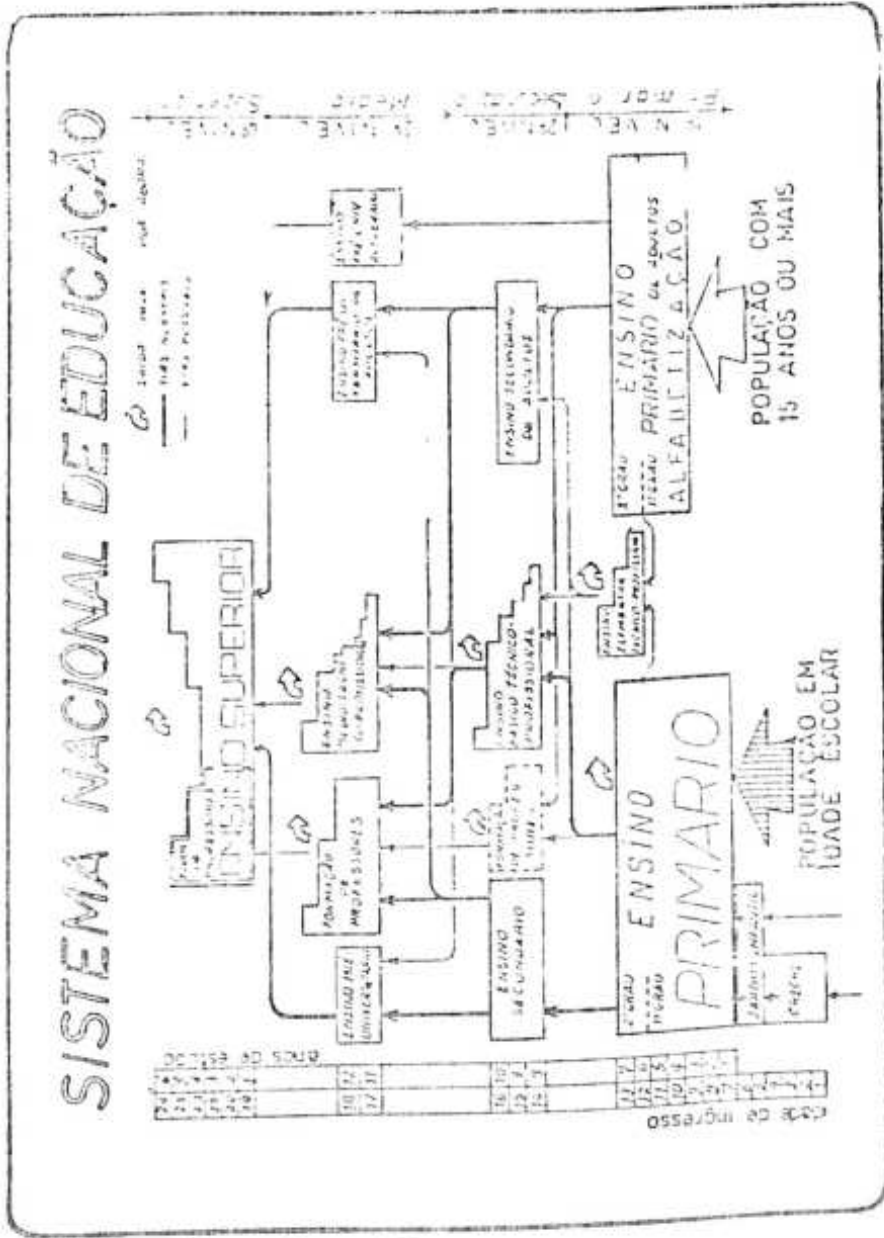
Para além dos princípios e objetivos acima citados, o Sistema Nacional de Educação diferenciara-se do sistema educativo colonial, na sua estrutura. Enquanto este último se caracterizava por uma estrutura fragmentária e falta de cooperação entre os diversos ramos de ensino, o Sistema Nacional de Educação (*Organograma 1*) orienta-se pelos princípios de:

-- *Unicidade do sistema*, que pressupõe a unidade de objetivos, conteúdos e metodologias da educação e formação que garanta a coesão entre os subsistemas e níveis de ensino.

-- *Correspondência* entre objetivos, conteúdos e estrutura da educação e transformação da sociedade.

-- Articulação e integração do sistema: por este princípio, se garante a articulação horizontal e vertical de todos os níveis de ensino, dentro de cada subsistema e entre estes, de forma a ser sempre possível a passagem ao grau ou nível imediato. Por outro lado, esta articulação é completada com a integração e vinculação com os setores laborais de modo a impedir vias de formação sem continuidade.

O SNE é constituído por cinco subsistemas: o subsistema de Educação Geral (SSEG); de Educação de Adultos (SSEA); de Educação técnico-profissional (SETEP); de Formação de Professores (SSFP) e de Educação Superior (SSES). E se estrutura em quatro níveis: Primário, Secundário, Médio e Superior. Em 1983, iniciouse a introdução gradual do SNE com a 1ª classe do ensino geral.



As principais novidades do Sistema são a introdução do subsistema de Formação de Professores e de Educação de Adultos.

- O subsistema de Formação de Professores (cf. Organograma 3). A sua importância advém do "papel fundamental do professor como agente de educação, formação e transformação" e porque este subsistema "constitui a fonte de alimentação do corpo docente de todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação" (SNE.: 87).

Até 1981, funcionaram diferentes cursos de formação de professores, como se pode ver no Quadro anexo. O quadro indica professores com uma formação elementar ensinando todas as classes do ensino primário (1ª à 4ª classe) até professores com formação de nível médio e superior.

O subsistema dá prioridade à formação e ao aperfeiçoamento de professores, organizando-se em três domínios: *formação inicial*, *formação em exercício* e *formação permanente*. Ele é responsável pela formação de professores para os restantes subsistemas.

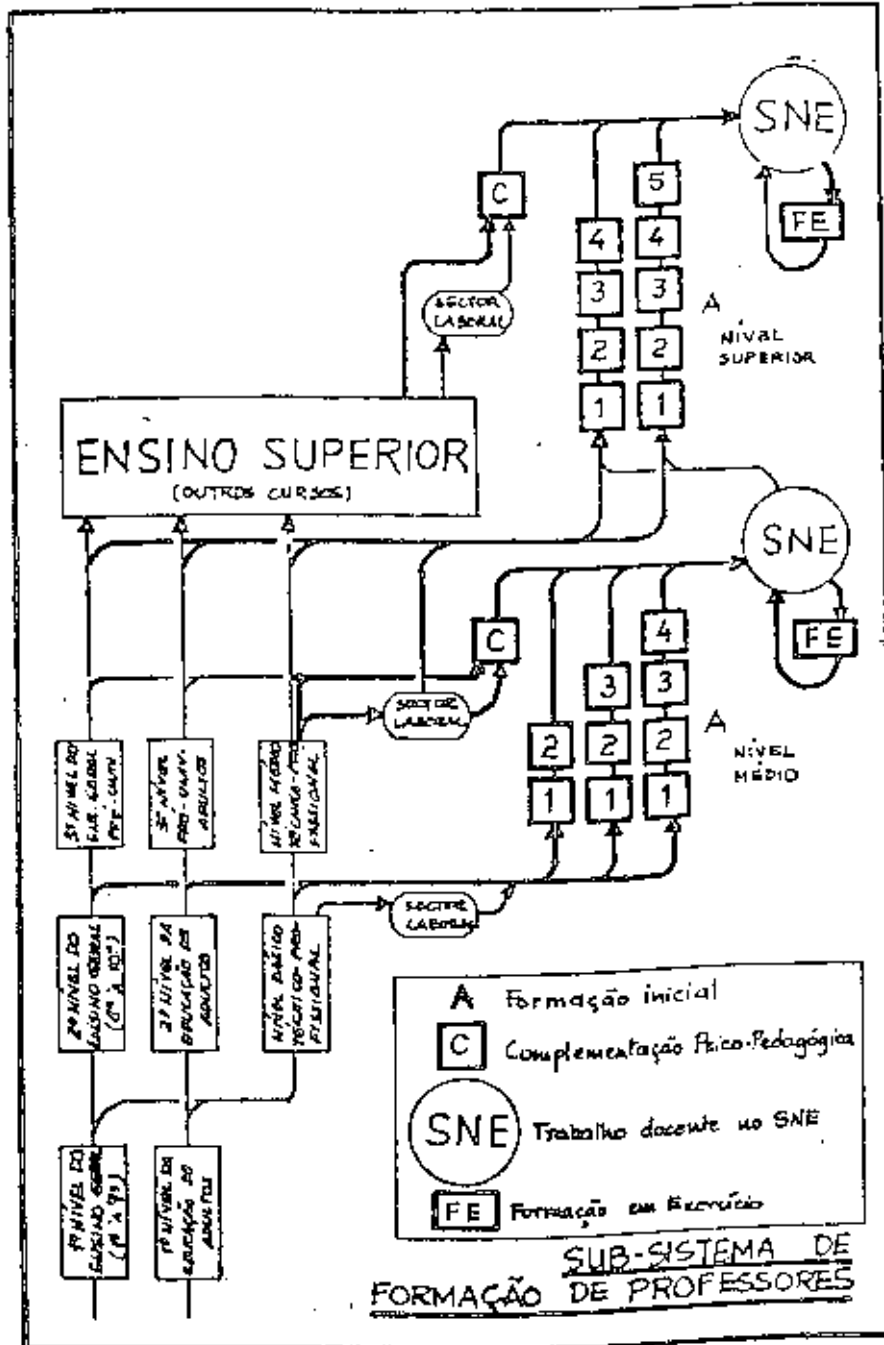
A *Formação Inicial* abrange a formação regular de professores a um dado nível e correspondente à aprovação num curso de formação profissional adequado ao grau ou ramo de ensino pretendido. Envolve jovens e adultos que tenham as habilitações escolares ou técnico-profissionais do nível imediatamente inferior.

A *Formação em Exercício* abrange todas as ações de atualização, reciclagem e aperfeiçoamento dos professores em serviço.

Instituiu-se a *Formação Permanente*, que tem por objetivo a atualização permanente dos professores bem como a preparação para o desempenho de determinados cargos ou funções" (SNE, 1985: 90. Grifos do autor).

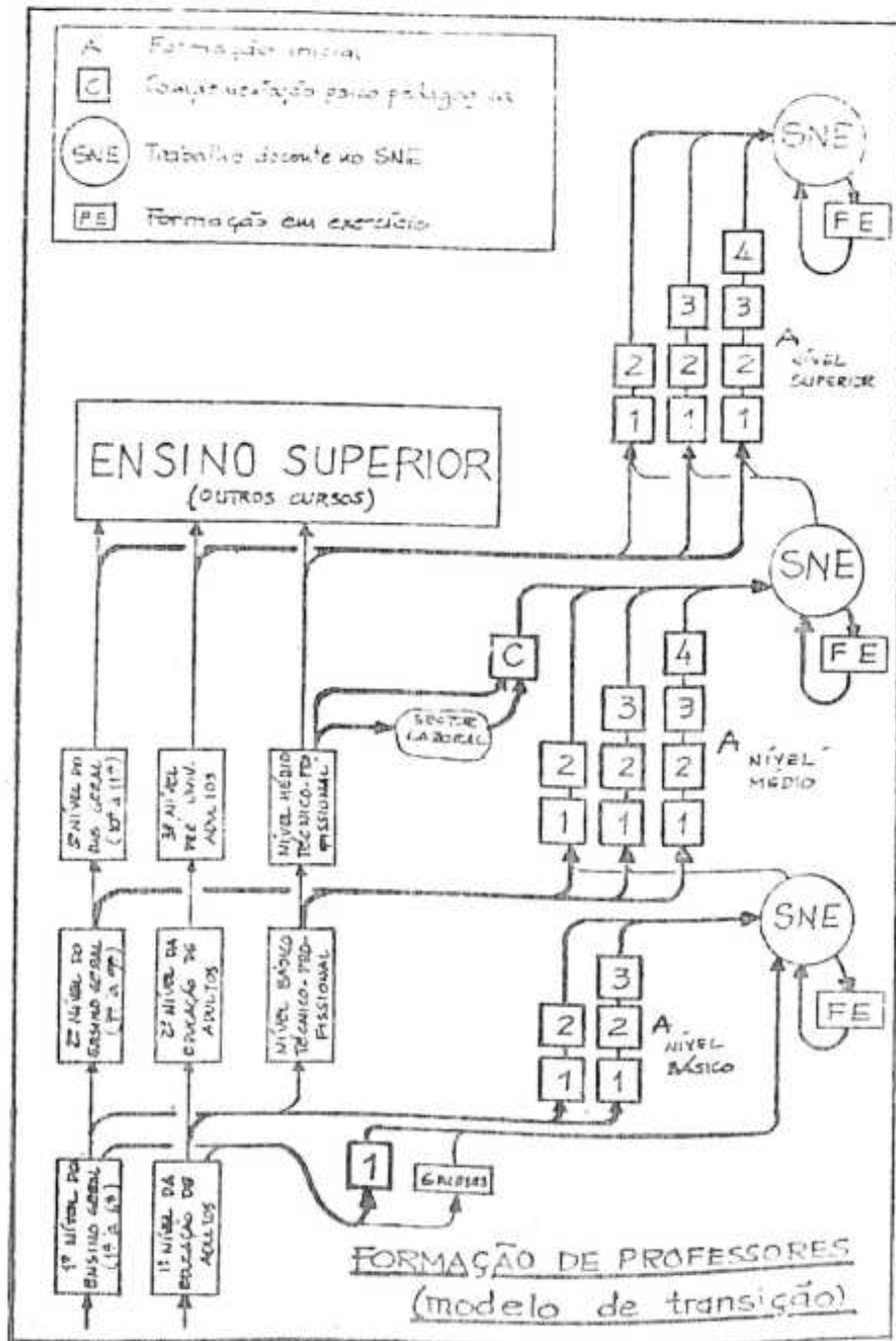
A estrutura deste subsistema é como consta do organograma 6:

ORGANOGRAMA 7



Fonte: SIB: 96

ORGANOGRAMA 8



Fonte: SNE.: 97

Este subsistema estrutura-se em dois níveis:

1) - *Nível médio*, de três a quatro anos de duração, "realiza a formação inicial dos professores do ensino primário, dos professores do 1º nível da Educação de Adultos e dos professores de práticas de especialidades da Educação Técnico-Profissional" (SNE.: 92). Para o ingresso, são exigidas habilitações correspondentes ao 2º nível do SSEG e a duração dos cursos oscila entre 3 e 4 anos.

Ao estabelecer este nível como o mínimo exigido para o professorado, pretende-se garantir um mínimo de qualidade de ensino e retirando-se gradualmente professores de nível elementar e básico da rede escolar.

2) *Nível superior*, de quatro a cinco anos de duração, "realiza a formação inicial dos professores para os níveis secundário e médio do Sistema Nacional de Educação" (ibidem). Além da Faculdade da Educação da Universidade Eduardo Mondlane, funciona desde 1986, o Instituto Superior Pedagógico (ISP) que forma professores do Ensino Secundário, com grau de licenciatura. Também foi aberto recentemente o Instituto de Reciclagem e Aperfeiçoamento de Professores.

A reforma da formação de professores primários situa-se também em nível de planos de estudos e conteúdos programáticos. Apresentam-se dois planos de estudos dos cursos de formação de professores para o 1º Grau do Ensino Primário: o primeiro com duração de um ano, e o segundo de três anos. Em ambos os cursos, o candidato ingressa com o nível de 6ª Classe, com a diferença de que ao fim do curso, num, o professor sai com o nível elementar e noutro, com o nível básico.

A introdução do curso de 6ª + 3 anos foi reduzindo os ingressos nos cursos de 6ª + 1 ano. Em 1987, introduziu-se o modelo de 9ª + 2 anos, previsto no Sistema. É baixa a participação feminina no professorado, resultante, em parte, de sua fraca participação no ensino primário, e consequência da concepções culturais e até religiosas ainda vigentes na sociedade.

Em todos os cursos constata-se a predominância das disciplinas do ensino geral. Ela visava consolidar no professor em formação conhecimentos básicos a serem transmitidos mais tarde aos seus alunos. A metodologia referida incide mais no como transmitir. Na prática, a transmissão de conhecimentos procura ser muito fiel às orientações metodológicas dos manuais e à formação recebida, tornando-se de certa maneira mecânica. Esse plano de estudos respondia também à preocupação de "escolarizar o maior número possível de crianças, independentemente das reais condições de sucesso" (GOLIAS, 1986: 27).

Já com vista à introdução do SNE, realizou-se, em 1982, o Seminário sobre a Formação de Professores, que observou que aqueles "cursos de duração igual ou inferior a um ano não asseguravam aos futuros professores a formação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e capacidades para exercer a sua função com uma qualificação adequada ao ritmo do desenvolvimento do país" (idem, p. 25). Essa reflexão incide já sobre a qualidade de formação.

No ano seguinte, foi introduzido o modelo de transição de formação de 6^a + 3 anos, que vigorou até 1989, ano em que se introduziu a 7^a classe do 2^o Grau do Ensino Primário. A partir de 1990, os cursos funcionam com o nível de ingresso 7^a + 3 anos, conforme o previsto no Sistema (cf. Anexo nº.).

Este curso confere ao professor o nível básico de 9^a classe, dando-lhe ao mesmo tempo a possibilidade de prosseguir os estudos em qualquer outro nível de ensino dentro do sistema, por isso o peso da formação geral. As disciplinas gerais estão separadas das disciplinas de especialidade, o que não acontece na formação de 6^a + 1. Institucionalizam-se as atividades de ligação à comunidade, em cumprimento do princípio de ligação escola-comunidade e através dela poder caminhar para a ligação ensino-produção. O número de horas totais de formação se eleva para 3.513.

Em anexo, transcrevo os conteúdos programáticos. é dominante ainda a preocupação de *informar* o mais possível ao futuro professor, o que torna por vezes enciclopédico e magdo o curso, e daí comprometer a qualidade desejada.

* * *

4.5. Resultados imediatos e dificuldades do Sistema

Não se trata propriamente de avaliar o Sistema, o que exigiria uma pesquisa específica que não cabe a este lugar. é apenas um balanço que se situa no esquema metodológico que sigo de apresentar as linhas gerais da política educativa de cada sistema analisando sua estrutura e funcionamento nos três momentos da história de educação que cobre o país.

O balanço é feito em três níveis diferentes.

No primeiro nível, esquematizo apenas, em coluna comparativa, as principais diferenças entre o Sistema de Ensino Colonial e o Sistema Nacional de Educação de 1983:

Diferenças entre Sistema de Ensino Colonial e o SNE:

S. Educação Colonial #	Sistema Nacional de Educação
<ul style="list-style-type: none"> . Ensino Oficial e Ensino Indígena . Estrutura fragmentária: multiplicidade de cursos profissionais depois dos quatro primeiros anos de escolaridade . Falta de coordenação entre os diversos ramos de Ensino . Sistema de Ensino de 11 anos com a seguinte estrutura: 4-2-3-2-U* . Sem possibilidade simultânea de saída para a vida ativa e ingresso num novo nível ou subsistema . Objetivos e conteúdos diferentes e não articulados 	<ul style="list-style-type: none"> . Sistema único de ensino: laico e público . Escolaridade Primária de 4 para 7 anos, sem primeiro ciclo . Subsistemas articulados e integrados . Unicidade do Sistema . Ensino Secundário Geral, Ensino Técnico e Formação de Professores de três níveis . Sistema de ensino de 12 anos com a seguinte estrutura: 7-3-2-U* . Possibilidade de saída para a vida ativa no fim de cada nível ou ingresso num novo . Definidos objetivos e conteúdos gerais do conjunto do Sistema . Caráter politécnico do Ensino Primário.

*U = Universidade

* * *

No segundo nível, sintetizo os resultados quantitativos julgados principais e respaldados pelo próprio Ministério da Educação ou por outras estruturas governamentais e partidárias, e que são divulgados ao público ou fornecidos às instituições de cooperação internacional. O segundo distancia-se metodologicamente do primeiro. Por este distanciamento, que é intencional, pretende uma maior isenção do pesquisador, -- e não neutralidade --, que o afasta de certo triunfalismo veiculado pelos números; o impede de, à partida, tomar uma posição pró ou contra o Partido no poder, neste caso a Frelimo, e lhe permita refletir mais teoricamente os desafios da Educação. E, por outro lado, possa levá-lo, quando se tornar necessário, "dizer o que não se aprecia ouvir -- para cima, para baixo e também para a própria classe" no poder, utilizando expressão de M. Weber ao analisar a postura da burguesia alemã, classe então dominante dispersa pelo país e ponto de referência social do aparelho administrativo do Estado Nacional (WEBER, 1986; 74). Esse distanciamento é metodológico, necessário ao conhecimento da realidade, através das contradições ou nós de conflitos nos quais medra a educação.

Em nível quantitativo, verifica-se que, entre 1975 e 1980, período caracterizado ainda por uma identificação com o projeto da Frelimo, o número de alunos no Ensino Primário e no Ensino Secundário duplicou em ritmo de crescimento médio anual de 31,4% e 15,6%, respetivamente; quadruplicou nas 5ª e 6ª classes, atingindo o crescimento médio de 31,4% por ano. Segundo o censo de 1980, a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais baixou de 90% para 71,9% em cinco anos, continuando porém elevada no grupo etário dos 7 aos 14 anos com 70,7% em relação a 56,3% entre os 15 e 24 anos. Já em 1985, essa taxa de analfabetismo (15 anos ou mais) desceu para 62%, mercê dos efeitos da explosão escolar e das campanhas de alfabetização (MINED, 1988: 7). Já no contexto de cumprimento rigoroso das metas definidas centralmente, regista-se nos dois graus do Ensino Primário (1ª a 6ª classes) uma contenção dos efetivos escolares entre 1980 e 1985, na ordem de -1,1% no 1º Grau e de 6,9% nas 5ª e 6ª classes, e uma progressão no ensino secundário de 17,3%.

No entanto, a taxa global de escolarização, isto é, tomando os efetivos escolares de todos os níveis de ensino tomados em relação à população em idade escolar, desceu de 31% em 1980 para 26,4% em 1985 e 25,4% em 1986 (idem, p. 8), tomando em conta também os efeitos da guerra.

Importa destacar os resultados obtidos na área de formação de professores, pela importância política que se lhe dá. Em 1977, tinha-se conseguido estender a formação de professores primários de seis meses para um ano e aumentar o número de centros de formação no país, de 10 para 18. Entre 1977 e 1981, foram reciclados cerca de 11.000 professores em cursos de 45 dias e formados cerca de 15.744 professores entre 1976 e 1985, em cursos de um ano ou menos de duração. Em 1983, o tempo de formação passou de um para três anos de duração, em 14 centros. Até finais de 1986, foi extinta a formação de 6ª classe + 1 ano e introduziu-se a formação de 6ª classe + 3 anos, elevando o nível de escolaridade do professor.

A esses esforços, correspondeu uma significativa evolução de efetivos, como se indica no quadro abaixo:

Quadro nº. 13

EVOLUÇÃO DOS EFETIVOS NOS CFPP*: 1976-1987

ANO	6º + 1 ano				6º + 3 anos			
	HM.	M.	=	%	HM.	M.	=	%
1976	857	s.i.	-		-	-	-	
1977	1.343	s.i.	-		-	-	-	
1978	1.608	314	19,5		-	-	-	
1979	1.728	s.i.	-		-	-	-	
1980	2.620	305	11,6		-	-	-	
1981	3.474	s.i.	-		-	-	-	
1982	3.659	s.i.	-		-	-	-	
1983	1.367	256	18,7		2.393	288	12,0	
1984	555	144	25,9		3.298	497	15,0	
1985	832	s.i.	-		1.502**	-	-	
1986	1.070	284	26,5		3.536	403	14,0	
1987	40	s.i.	-		-	-	-	

Fonte: NIMED, 1988: 75; GOLIÁS, Manuel & TOMO, Cristina Daniel. *Formação de Professores do 1º Grau: Que Perspectivas?* (Notas de reflexão). Maputo, Junho 1986. Manuscrito.

* CFPP. = Centro de Formação de Professores Primários

** Alunos do 3º ano.

* * *

O terceiro nível percorre o interior da ensino a partir dos resultados do aproveitamento do final de ano. Esse percurso é feito através do comportamento de três indicadores: *aprovações (apr.)*, *repetências (rept.)* e *desistências (d:)*, destacando, em todos eles, a componente "participação feminina". Faz-se igualmente um corte metodológico, cingindo-nos aos dados das primeiras classes do ensino geral, que são comparados com os de alfabetização e de formação de professores. Começa-se de 1981, ano em que o Ministério da Educação passa a coletar de forma mais sistemática dados numéricos da situação de todas as escolas do país. Entende-se por primeiras classes as 1ª à 7ª classes, abrangendo os dois graus do Ensino Primário.

Pretende-se com esses indicadores encontrar explicações dos fenômenos educacionais tanto relacionados com o ensino como com a formação do Homem (Novo) em geral, para entender a Educação na sua totalidade e quando possível adiantar uma ou outra proposta, mesmo a título provocatório, dentro da articulação entre educação, ideologia e cultura, que orienta esta tese.

Apoio-me em quadros de aproveitamento nas sete classes do Ensino Primário e tenho em conta as explicações dadas pelas próprias estruturas do Ministério da Educação, do Partido e Estado, para em seguida poder refletir sobre ou com elas, ou dialogar com aquelas estruturas.

A informação estatística do Ministério apresenta duas taxas de aprovações, uma em relação ao número de alunos matriculados no início do ano letivo (I:A) até 3 de Março e outra, em relação aos alunos chegados ao fim de ano (F:A). Aqui, trabalho com a taxa I:A, aquela que reflete a situação real, ou seja, se relaciona com o total de alunos matriculados no início do ano e permite comparação com a taxa de escolarização e outros indicadores, pois a taxa de aprovações F:A incide sobre os candidatos a provas finais do ano. Registram-se, porém, três tipos de desistências (D.): *desistência anual (d:a)*, daqueles que desistem ao longo do

ano e abandonam a escola; *desistência dos aprovados (d:p)*, dos que desistem depois de aprovados no fim do ano e não prosseguem os seus estudos e última categoria dos que desistem por terem sido reprovados, não se dispondo a repetir a classe: *desistências dos reprovados (d:r)*.

Salvo algumas exceções, como se pode ver no Quadro abaixo, as desistências são mais elevadas que as repetências (*rept.*); a taxa de desistência anual é a maior dos três tipos, seguindo-se a taxa de desistências por reprovação e a menor de todas é percentagem de desistências após a aprovação, situação que represento por: $d:a. > d:r. > d:p$. Geralmente, o aluno aprovado tende a prosseguir na classe seguinte.

EVOLUCAO DE APROVACOES, DESISTENCIAS E REPETENCIAS DE ALUNOS DO 1º GRAU DO ENSINO PRIMARIO: 1981-85

Em %:

ANO	1ª CLASSE				2ª CLASSE				3ª CLASSE				4ª CLASSE				1ª a 4ª CLASSE		
	apr.	d:a.	d:p.	d:r.	apr.	d:a.	d:p.	d:r.	apr.	d:a.	d:p.	d:r.	apr.	d:a.	d:p.	d:r.	apr.	rept.	des.ª
1981	43,1	8,9	1,8	18,2	37,4	13,0	0,5	14,6	37,7	11,3	0,6	17,0	50,2	16,1	-	8,6	41,3	30,7	27,6
1982	31,8	41,7	-9,5	0,0	30,7	37,4	-6,7	1,9	26,9	34,1	-5,0	5,0	35,4	34,9	-	3,3	31,5	32,5	34,5
1983	47,0	19,9	-1,9	6,0	39,2	17,9	-2,3	6,5	43,8	15,3	0,4	9,5	49,5	15,2	-	5,6	44,4	30,4	22,9
1984	43,1	27,1	-4,7	5,4	51,6	21,4	-2,2	4,2	44,9	19,6	0,7	5,8	49,1	16,9	-	6,7	46,5	28,0	24,0
1985	41,4	25,0	-5,1	5,0	50,8	17,4	-3,9	5,4	52,2	16,0	-2,3	6,6	50,0	16,6	-	5,9	47,0	24,4	22,1
Média	41,2	26,5	-3,0	7,0	41,9	21,4	-2,7	6,5	41,1	19,2	-1,1	0,7	46,0	19,9	-	6,0	42,1	29,3	26,3

Fonte: CONSORCIO PARTEX-CPS PROJECA, 1987:12/13 do Anexo 3. Apud Direcao de Planificacao do Ministerio da Educacao.

Desistencia total, que inclui os tres tipos de desistencias.

EVOLUCAO DE DESISTENCIAS DE ALUNOS DO ENSINO PRIMARIO EM RELACAO A IDADE E CLASSE: 1981-1985

Em %

ANO	1ª CLASSE		2ª CLASSE			3ª CLASSE			4ª CLASSE			5ª CLASSE		6ª CLASSE		7ª CLASSE		
	7 anos		8 anos			9 anos			10 anos			11 anos		12 anos		13 anos		
	7-8 anos		8-9 anos			10-11 anos			12-13 anos			13-15 anos		14-16 anos		15-17 anos		
	d:a.	d:p.	d:r.	d:a.	d:p.	d:r.	d:a.	d:p.	d:r.	d:a.	d:p.	d:r.	d:a.	d:p+d:r ^a	d:a.	d:p+d:r ^a	d:a.	d:p+d:r ^a
1981	11,3	1,3	10,7	11,3	0,6	15,0	12,9	-0,9	16,6	14,6	-	7,5	5,8	16,7	10,1	12,5	13,7	3,3
1982	15,5	-1,6	11,6	25,2	-1,4	4,3	24,7	-3,5	9,1	24,8	-	5,6	6,9	18,8	11,3	19,8	6,1	13,5
1983	18,8	-2,7	5,4	16,9	-2,9	11,9	17,2	-1,9	8,4	16,8	-	5,3	8,4	14,4	9,8	26,8	6,0	15,3
1984	27,1	-6,2	0,9	15,8	-3,2	3,0	23,2	-3,8	5,7	20,7	-	5,9	12,5	9,1	11,1	9,9	7,8	11,8
1985	25,4	-7,5	15,1	20,7	-55,4	5,8	18,6	-4,1	9,6	19,9	-	6,2	-	-	-	-	-	-

Fonte: DIRECAO DE PLANIFICACAO DO MINISTERIO DA EDUCACAO, 1984 e
 CONSORCIO PARTEX-CPS PROJECTA, 1987: Anexo 3.

dados nao discriminados

Cruzando esses dados com a *idade legal* (ou ideal), fixada pelo Sistema Nacional de Educação para o ingresso em cada classe (cf. Organograma do SNE), e a *idade real*, que chamo também de *idade pedagógica*, sobre a qual se realiza efetivamente o ensino, verifica-se que as maiores desistências anuais situam-se na faixa etária de 7 a 13 anos, fase etária igualmente preferida pelas populações para a iniciação de seus filhos e a transmissão de valores considerados fundamentais nas respectivas comunidades étnicas. É, em termos de desenvolvimento do pensamento, se recorrermos a Piaget, vemos que coincide a fase da educação inicial da criança pleitada tanto pelo SNE como pelas comunidades étnicas. Todos estão preocupados em dar essa educação inicial no momento em que a criança já realiza operações concretas como de somar, subtrair, dividir; começa a coordenar ações e não somente objetos, ou seja, é capaz de diferenciá-las e descentralizá-las (PIAGET, 1987: 73/77). Daí o conflito cultural entre o SNE e as populações, que, quando não é bem resolvido, isto é, quando um dos atores se apropria do processo, tende geralmente a gerar consequências políticas imprevisíveis.

Aqueles três tipos de idades (*Quadro acima*) resultam numa reconstituição a partir do levantamento estatístico feito pelo Ministério da Educação sobre a repartição percentual por idade dos alunos da 5ª classe, entre 1980 a 1986. Em 1986, onze anos após a independência nacional, esses alunos apresentavam a seguinte situação: 2,2% estavam com 9 ou 10 anos de idade; apenas 6,3% com 11 anos (idade legal), 14,6% com 12; 21,6% com 13; 24,0% com 14 e 31,3% com 15 anos ou mais.

Esta situação permite-me, como hipótese mais provável, atribuir as desistências em geral, mas sobretudo o sub-indicador desistência anual a causas de ordem mais cultural, as desistências por reprovação mais à eficácia interna do próprio sistema de ensino e desistência por aprovação tanto a uma como a outra causa.

O comportamento dos três indicadores possibilita, assim, distinguir as várias causas explicativas, contrariamente ao procedimento da Direção de Planificação do Ministério. Esta explica da mesma forma os vários fenômenos de reprovações e repetências por qualidade de instalações medíocres, sobrecarga horária dos professores (dando aulas em dois ou três turnos), baixa formação académica e psicopedagógica dos professores, carência contínua de material didático auxiliar, "progressiva deterioração dos níveis de eficácia do ensino primário da 5ª e 6ª classes", que se reflete no ensino secundário¹⁰⁷; efeitos da crise económica interna com baixa qualidade de vida e falta de equipamento suficiente nas escolas secundárias (MINED, 1988: 38, 44, 46, 55, 64). As desistências e reprovações estariam mais ligadas aos efeitos das calamidades naturais, guerra e "causas internas" (idem, p. 35) e, inclusive, com cumplicidade dos pais (MACHEL, 1982: 35).

Em várias províncias, a taxa de desistências, nas 1ª a 4ª classes, ao longo do ano, ultrapassa as médias nacionais, já em si bastante altas (26,6% na 1ª classe, 21,6% na 2ª, 26,1 na 3ª e 25,3% na 4ª classe), com excepção de Maputo cidade e alguns anos e classes nas províncias de Niassa, Inhambane e Gaza, que se situam abaixo daquela média. As taxas mais altas de desistências verificam-se nas províncias de Maputo, Tete, Nampula e Zambézia. As províncias do Niassa, Gaza, Inhambane, Maputo província e Zambézia apresentam altas taxas de repetência.

Esta situação de desequilíbrios regionais, que denota, por sua vez, situação de aprendizagem e de frequência não duradoura, utilizando expressão piagetiana de equilíbrio

(107) Cada nível de ensino tende a atribuir as causas do seu insucesso aos níveis mais baixos. Assim sendo, o Ensino Primário (alunos e professores) ou, então, as populações tornam-se a vítima de todos. O Ministério explica-o pelo "baixo desenvolvimento cultural da maioria da população" (MINED, 1988: 22). Para a Universidade Eduardo Mondlane, as causas de seus problemas de qualidade de formação residem nas deficiências de formação dos graduados do ensino secundário em áreas essenciais, como Matemática e Português (UEM, 1987: 29). O Ensino Técnico explica também o fraco desempenho do seu ensino básico pelo nível académico baixo das classes do Ensino Primário (SETEP, 1987: 91). E assim por diante. Em última instância, os culpados são os alunos, professores e populações.

(PIAGET, 1987: 95) e, portanto, de instabilidade escolar, se estende ao 2º Grau do Ensino Primário e aos outros níveis de ensino. A taxa de crescimento é fraca em Maputo província, Zambézia, Sofala e sobretudo Tete, enquanto as mais elevadas se encontram em Cabo Delgado, Niassa e Nampula. No mesmo grau, a província de Inhambane é a que apresenta taxas mais elevadas de repetências; as de desistências se localizam mais em Tete, Gaza, Zambézia, Manica.

A 1ª classe, quando o aluno atinge os 7 ou 8 anos de idade, e a 4ª classe, quando o aluno entra nos seus 13 a 14 anos, apresentam ao fim do ano desistências muito altas. As repetências verificam-se mais nas 2ª e 3ª classes. Com a exceção da 7ª classe, todas as classes apresentam percentagem de aprovações abaixo de 50%, sendo a 6ª classe, a mais crítica. A 1ª classe registrou aproveitamento positivo igual ou ligeiramente superior de 50,2% em 1983, mas nos anos seguintes voltou ao seu fraco desempenho, o que leva a observar-se que os problemas de ensino não foram superados com a reforma do SNE. Essas taxas de desistências e reprovações comprometem o projeto de escolaridade obrigatória, uma vez que muitos alunos abandonam a escola mesmo antes de ingressarem na 7ª classe. A taxa de repetentes se eleva a ponto de representar, na 6ª classe, em 1986, quase um terço dos efetivos gerais (MINED, 1988: 44). Cerca de metade dos alunos da 5ª classe não transita para 6ª classe e, em média, metade dos alunos desta classe desiste ou reprova antes de transitar para a 7ª classe (idem, p. 55).

Não obstante o otimismo de melhoria progressiva do ensino apontado pelo Ministério, constata-se que de 1.000 alunos matriculados na 1ª Classe em 1982, somente 10,7% ingressaram na 4ª Classe em 1985; e de 1.000 alunos ingressados já na 1ª classe do SNE em 1983, somente 17,3% transitaram para a 4ª Classe em 1986, como mostra o Quadro nº 11, da página 30 do Relatório do Ministério, de 1988:

QUADRO Nº 16

APROVEITAMENTO NO ENSINO PRIMARIO NOS ANOS DE 1982 E 1983 (em 1.000 alunos)

Classe \ Ano	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe
1982	1 000				
1983	1 000	452			
1984		938	289		
1985			289	187	
1986				173	55
1987					102

Fonte: MINEP, 1988: 30 - Quadro nº 11.

As taxas de aprovações no Ensino Secundário Geral (ESG), sobretudo na 9ª classe, baixaram de 79% no período de 1980/85 para 37% em 1986. O mesmo em relação às desistências. O desperdício se verifica também no ensino pré-universitário (10ª e 11ª classes). No período de 1982 a 1986, as reprovações e desistências evoluíram, na 10ª classe, de 26% de reprovações para 29%, e na 11ª classe, de 42% para 47%. Quanto a desistências, de 3% para 13% na 10ª classe e de 6% para 13% na 11ª classe (idem, p. 50/51).

A política da Educação tem-se pautado também pela *emancipação da mulher moçambicana*, através da promoção de oportunidades iguais de escolarização para os dois sexos.

O Quadro nº 17 permite-nos acompanhar os resultados do processo de materialização dessa política:

A taxa de matrícula é avaliada em relação ao total de alunos (HM) matriculados no início do ano. As percentagens dos restantes indicadores são obtidas da relação ao número total de alunas matriculadas também no início do ano.

A média de alunas matriculadas é de 44% no 1º Grau do Ensino Primário, de 36% no 2º Grau, de 30% no Ensino Secundário Geral e 26% no Ensino Pré-Universitário. As reprovações seguem praticamente as médias nacionais de HM. As mais preocupantes são as taxas de repetências e desistências, sobretudo nas primeiras classes e, em muitos casos, superam as dos rapazes. No entanto diminuem ligeiramente no pré-universitário.

É curioso que todas as alunas reprovadas na 1ª Classe em 1982 transitaram para a classe seguinte. As maiores desistências dão-se ao longo do ano (*d/a*), devido provavelmente ou a pressões culturais e sociais ou à desmotivação do próprio sistema de ensino, ou a ambas as razões. São poucas ou quase insignificantes as desistências após a aprovação (*d/p*).

Quadro nº 17

EVOLUCAO DE APROVAÇÕES (I:A), REPETÊNCIAS E DESISTÊNCIAS NO ENSINO PRIMARIO: 1981 - 1985

Em %

ANO	1ª CLASSE			2ª CLASSE			3ª CLASSE			4ª CLASSE			5ª CLASSE			6ª CLASSE			7ª CLASSE		
	apr.	rept.	d:a.	apr.	rept.	d:a.	apr.	rept.	d:a.	apr.	rept.	d:a.	apr.	rept.	d:a.	apr.	rept.	d:a.	apr.	rept.	d:a.
1981	47,1	29,6	23,3	43,0	30,1	26,9	44,4	27,0	28,6	53,8	24,1	22,1	59,1	19,4	22,5	48,8	26,6	22,6	66,8	16,2	17,0
1982	43,5	31,0	25,5	41,8	30,9	28,1	39,8	30,7	30,3	43,9	25,7	30,4	54,6	19,7	25,7	48,2	28,2	31,1	66,2	14,2	19,6
1983	50,2	28,3	21,5	43,3	30,8	25,9	49,8	27,3	23,7	52,9	25,8	21,3	53,4	23,8	22,8	36,6	27,6	35,8	60,7	18,8	21,3
1984	45,2	25,0	29,8	53,1	31,7	15,2	47,8	28,3	24,1	50,5	22,9	26,6	58,0	28,4	21,6	47,3	31,7	21,0	64,9	15,5	19,6
1985	42,9	24,1	33,0	50,9	27,0	22,1	53,9	22,0	24,1	50,8	23,1	26,1	-	18,4	-	54,4	24,2	24,4	38,1	12,9	49,0
Media	45,7	27,5	26,6	46,2	30,1	23,6	46,7	27,0	26,1	50,3	24,3	25,3	56,0	20,3	23,1	44,8	28,1	26,9	59,0	15,3	25,3
1986	-	27,9	11,7	-	28,7	9,4	-	24,9	8,6	-	20,2	7,5	-	21,8	-	-	-	-	-	24,6	-

- apr. = aprovados
- rept. = repetencias
- d:a. = desistencia anual

Taxa de escolarizacao: 1ª a 4ª Classe

1980	41,0%
1981	47,0%
1982	48,0%
1983	47,0%
1984	49,0%
1985	48,0%
1986	47,8
Media.....	47,8%

Fonte: MINED, 1988; CONSORCIO PARTEX-CPS PROJECTA, 1987; Anexo J.

A situação das alunas do Ensino Primário pode resumir-se em duas equações: 1ª) *repetências* > *desistências*, quer dizer, que, apesar do Sistema reprovar mais, as meninas continuam no ensino; e 2ª) *da* > *dir* > *dip*, o que significa que a ação de mobilização deve incidir mais sobre as famílias ou comunidades para assegurar maior permanência das filhas na escola ao longo do ano.

Em geral, quanto mais a aluna avança para classes ou níveis superiores mais permanece e aumenta o seu desempenho, como se constata da leitura horizontal do Quadro. Isto pode revelar que as próprias alunas já tenham superado os entraves culturais dos primeiros anos de escolaridade ou, também, que, nessa altura, geralmente da 7ª classe em diante, as próprias famílias ou comunidades se entusiasмам quando vêm as filhas avançarem e vêem nisso benefícios, ou, enfim, as famílias deixam de influir diretamente na vida filhas que se acham "emancipadas", mantendo distância de superioridade em relação às suas famílias. É necessária uma pesquisa nesse sentido.

* * *

A situação de alfabetização e educação de adultos revela-se mais grave ainda do que a anterior, apesar da prioridade dada pelo Partido e Estado a este subsistema, com o peso de 9,6% do total do SNE, sendo apenas superado pelo Subsistema de Educação Geral¹⁰⁸. Mesmo com a introdução do

(108) O peso da população escolar e da distribuição orçamentária em cada subsistema em %:

<u>Orçamento em 1964</u>		<u>Pop. escolar em 1966</u>
	1). 1º Grau Primário:	
53,5	- Educação Geral	92,8
	- Educação de Adultos	8,0
	2). 2º Grau Primário:	
	- Educação Geral	81,8

SNE, tanto a evolução dos efetivos como a das graduações são negativas nos seus resultados finais, com valores decrescentes, a partir de 1983. Esses valores evoluem de 66,3% nesse ano para 48,3% em 1985, e atingem os 30,3% em 1987. O quadro abaixo indica a evolução do aproveitamento do Ensino Primário para Adultos, de 1983 a 1986:

Quadro 18: Evolução do aproveitamento do E.P.: 1983-1986

ANO	Em %		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1983	31,1	35,2	38,4
1984	20,0	25,4	18,4
1985	21,0	26,8	21,4
1986	19,5	22,5	19,0

Fonte: MINED, 1988: 64 - quadro 31.

Segundo o mesmo relatório, de 100 alunos que iniciaram o 1º ano em 1983, apenas 43% chegaram ao fim do ano letivo; e destes, 20% concluíram com êxito o 1º ano, tendo reprovado os restantes 23% (idem p. 64). São elevadíssimas as taxas de

2,8	- Educação de Adultos	17,7
	- Ed. Técnico-Prof.	0,5

3). Ensino Secundário:

18,2(5ª-9ª)	- Educação Geral	53,8
	- Educação de Adultos	24,0
9,6->todo subs.	Ed. Técnico-Prof.	18,7
4,6->todo subs.	Formação de Profs.	3,5

4). Ensino Médio:

0,9	- Educação Geral	33,4
	- Educação de Adultos	17,8
	- Ed. Técnico-Prof.	19,5
	- Formação de Profs.	29,3

10,4	5). Ensino Superior	-
------	---------------------	---

Fonte: UNESCO, 1986:15

Fonte: MINED, 1988: 67.

desistências, "sempre com valores superiores a 30%, atingindo em alguns casos valores próximos a 60%" (ibidem).

O Ministério aponta vários fatores externos e internos, subdivididos em fatores sócio-econômicos e políticos, fatores pedagógicos e fatores organizativos, que explicariam esta situação.

Entre os *fatores sócio-econômicos e políticos*, destaca as calamidades naturais; a ação do "banditismo armado" de desestabilização, que provocou insegurança nas zonas rurais e constante migração das populações; população camponesa ainda não corretamente motivada e despertada para participar das atividades de educação de adultos; deficiente nível de socialização do campo e desorganização comunitária; complexidade crescente das situações laborais da população analfabeta residente nas zonas urbanas e fraca motivação para a necessidade do uso da leitura e da escrita e da comunicação em português, nas zonas rurais.

São *fatores pedagógicos*: deficiente nível de formação dos alfabetizadores, educadores de adultos e mesmo dos quadros dirigentes, deficiente apoio pedagógico, deficiências de material didático, por vezes mal adaptado a condições do meio e experiência vivencial do adulto e a deficiência do processo de avaliação e exames.

Quanto aos *fatores organizativos*, estariam: o funcionamento deficiente das estruturas de direção da educação de adultos aos diversos níveis, formalização e burocratização das atividades de alfabetização e educação de adultos, incompatibilidade do calendário de alfabetização com o calendário agrícola e de outros setores de produção, como o das pescas, incompatibilidade do horário letivo da educação de adultos (3º ano) com as condições de trabalho nas empresas (MINED, 1988: 62 e 69).

Além desses fatores internos, pesa, no cômputo geral, o contexto em que se realiza o próprio SNE. O PPI, ao qual se enquadrava o SNE, já havia sido abandonado no IV Congresso, realizado no mesmo ano da introdução do Sistema. O

distanciamento das questões culturais apesar do reconhecimento formal da diversidade cultural pelo mesmo Congresso, e finalmente, a implantação de um Sistema concebido para uma economia centralizada num contexto já de liberalização econômica, funcionando numa economia de guerra. Como se poder ver no Quadro nº. 19, apesar dos valores absolutos do orçamento para a Educação apresentarem crescerem de ano para ano, constata-se também que os valores reais decrescem progressivamente, passando de 19,0% em 1982 para 15,0% em 1985. Em 1986, o orçamento será reduzido em 20%, em cumprimento do reajuste econômico determinado pelo FMI. Estes cortes afetaram diretamente a rubrica de investimentos, que passou de 4,0% em 1980 para 1,8% em 1983, rubrica destinada à construção de novas escolas, os salários de professores. No fundo, essa política de liberalização tinha por objetivo conduzir o estado à privatização da Educação, que não se compatibiliza do o SNE totalmente centralizado pelo Estado.

* * *

EVOLUCAO DO ORCAMENTO DA EDUCACAO NOS GASTOS CORRENTES DO ESTADO

em 10⁶ METICAIS

	1975	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Gastos do Estado:	5.475	14.097	17.346	19.486	21.343	23.574	27.538	26.712
- Defesa e Seguranca	s.i.	4.400	5.700	6.900	8.300	10.300	10.329	11.229
- Educacao	1.125	2.527	3.029	3.702	3.822	4.071	4.139	s.i.
- Saude	530	1.478	1.054	2.019	2.085	1.744	s.i.	s.i.
Orcamento de Investimento do Estado	s.i.	9.916	13.962	14.255	17.099	10.600	s.i.	s.i.
- Incluindo Educacao	s.i.	399	218	175	309	s.i.	s.i.	s.i.
Orcamento da Educacao em %:								
- Gastos correntes	s.i.	17,9	17,5	19,0	17,9	17,3	15,0	s.i.
- Orcamento de Investimentos	s.i.	4,0	1,6	1,2	1,8	s.i.	s.i.	s.i.
- Gasto Total	s.i.	12,2	10,4	11,5	10,7	s.i.	s.i.	s.i.

Fonte: - DIRECAO NACIONAL DE ESTATISTICA da Comissao Nacional do Plano. Informacao Estatistica: 1975-1984. Maputo, 1985, p. 43.

- UNESCO. A Financial Feasibility Study of the "National Education System" in Mozambique. A report on the mission effected in March 1986 by Baudouin DUUVIEUSART, Consultant. -- p. 8: Table nº 2.

^M Evolucao da taxa de cambio medio em relacao ao dolar americano

1974 -- 27,25 escudos	1982 -- 37,77 meticaís
1980 -- 32,71 meticaís	1983 -- 40,18 meticaís
1981 -- 35,35 meticaís	** (1985 -- ±2.000,00 meticaís)

Fonte: COMISSAO NACIONAL DO PLANO. Informacao Economica. Maputo, Janeiro 1984.

** Informacao nao constante do documento.

4.6. Encontros e desencontros entre a Educação e a Cultura

Chegados a este ponto, surge a pergunta: onde fica a cultura em todo este processo de estruturação e organização da Educação, de resultados e dificuldades, de utopia e contradições? A resposta a esta questão demanda uma reflexão sobre entendimento que a própria Frelimo tem de cultura e do seu tratamento ao longo dos dez anos da independência. Talvez isto ajude também a responder à questão subsequente: se a reforma educacional almejada pela então Ministra da Educação e Cultura, em 1979, podia ou não ter sucesso.

De 16 a 21 de Fevereiro de 1975, realizou-se na cidade de Mocuba, província da Zambézia, a I Reunião Nacional dos Comités Distritais. A reunião retomou a questão da cultura com o mesmo vigor ideológico e político que sempre caracterizou a política cultural da Frelimo durante a luta de libertação: a cultura orientada para a unidade nacional e a consolidação da revolução.

A unidade nacional é entendida como implicando culturalmente a unificação de hábitos, costumes e tradições:

"Para a formação da verdadeira personalidade do nosso Povo é necessário criar condições que unifique os hábitos, costumes e tradições, dando-lhes uma dimensão revolucionária" (in: REIS: 308. Grifos nossos).

Portanto, *unidade identificada com uniformidade* seria a base da moçambicanidade.

Dai, a orientação de que as ações de "recolha e estudo de todas as manifestações culturais tais como hábitos, costumes, tradições e peças teatrais, danças, cantos, canções, lendas, poesias, romance, literatura, desporto, etc., devem visar encontrar formas para essa uniformidade: "rejeitando o que nos divide e unindo todos os fatores comuns da nossa vida" (idem, p. 308/09).

Em 1977, o III Congresso debate a cultura em três níveis: no da confrontação ideológica com o inimigo, cultura como processo de produção da sociedade e, finalmente, como questão político-social.

Em relação à atuação do "inimigo" na e pela cultura, são, então, consideradas atitudes culturais do inimigo ou de "novos exploradores": a oposição à coletivização da produção e ao estabelecimento de cooperativas e a defesa da propriedade privada de terra (III CONG.: 14); a defesa de estruturas políticas tribais e "feudais" e imposição destas à Frelimo para bloquear o processo de transformação (p. 18); oposição aberta à política de emancipação da Mulher e à participação desta na luta armada (p. 19); a oposição ao "tipo de ensino (...) e de educação a transmitir aos alunos", em defesa de uma educação, instrumento de promoção individual, um meio de criar uma elite de privilegiados destinada a dirigir as massas consideradas brutas e analfabetas (p. 20), projetando desse modo, entre outras manifestações reacionárias, uma "solução neocolonial" (p. 62) para o futuro do país.

Em segundo lugar, o Congresso liga o desenvolvimento da cultura ao processo de produção. Com a independência, traduzida como a vitória sobre o inimigo interno e externo, a Frelimo impõe a sua concepção de produção e o seu papel na transformação do homem e da sociedade (p. 34) A Cultura apresenta-se como uma questão fundamentalmente ideológica e ligada ao processo de produção.

No terceiro nível, da Cultura como uma questão político-social, o Congresso refere-se aos mecanismos culturais utilizados pelo colonialismo português nos últimos anos de sua presença em África: de reprodução da cultura burguesa, promovendo "pretos e mulatos para cargos de responsabilidade na administração e na economia, especialmente nas zonas de guerra"; promoção de uma camada moçambicana para postos intermediários para garantir a sobrevivência do sistema; enquanto ao mesmo tempo reforçava sua política de despersonalização e alienação cultural e intensificava, sobretudo nas zonas urbanas, a repressão, envolvendo moçambicanos contra

moçambicanos (III CONG.: 49). Então, com a Frelimo, a cultura assumia a função de libertar o homem colonizado, assimilado, dando-lhe uma "*dimensão temporal*" para se localizar historicamente na sociedade, uma "*dimensão física, geográfica ou espacial*" localizando-o no espaço moçambicano e não mais na Metrópole - Lisboa (VIEIRA, 1977: 3) e, finalmente, uma "*dimensão cultural*", para construir a sua personalidade nas raízes culturais do povo (idem, p. 6).

Assim, sob o ponto de vista cultural, o racismo, o tribalismo, o regionalismo (III CONG.: 54), a despersonalização e a alienação cultural (p. 49), a ignorância e o analfabetismo (p. 37), a superstição e o obscurantismo, a discriminação religiosa e o desrespeito pela pessoa humana (p. 77) e outros vícios ou valores decadentes da burguesia constituem a pesada herança colonial no campo cultural:

"Do ponto de vista social, a tão propalada 'ação civilizadora' do colonialismo saldou-se num índice de analfabetismo superior a 90%, no obscurantismo, ignorância e superstição generalizados, no fomento da prostituição, da droga, da criminalidade e do banditismo" (idem, p. 61).

Esta visão ideológica de cultura justificava o processo das nacionalizações, julgadas válidas para as transformações revolucionárias, a sobrevivência da própria Revolução e edificação das bases materiais do socialismo (III CONG.: 66/70).

A ligação ou o encontro entre a Educação e Cultura torna-se um processo fundamentalmente político-ideológico. Na prática, vai predominar a *dimensão patrimonial*, de recolha e valorização do património cultural e a *dimensão ideológica*, de luta contra o conservadorismo cultural e na intensificação do intercâmbio nacional e internacional, "criando assim as condições para que se exprima o sentimento revolucionário das classes trabalhadoras" (III CONG.: 138). Na sequência do carácter instrumental da cultura, a ação do Ministério nas escolas devia incidir na implantação de uma "disciplina rigorosa" no seio dos alunos e professores, lutando contra o individualismo, o liberalismo, a indisciplina e a desorganização, vícios herdados do colonialismo (III CONG.: 93).

Sob o impulso do Partido/Estado, foram realizados importantes eventos culturais: "I Festival Nacional da Dança Popular" (1978), que reuniu dançarinos em competições locais até o nível nacional; "I Festival Nacional de Canção e Música Tradicional" (1980), também nos mesmos moldes, visando recolher e registrar danças, canções e música tradicional de todo o país; "Ofensiva Cultural das Classes Trabalhadoras" e "Campanha Nacional da Preservação e Valorização Cultural" (1981/2), que identificou os locais, monumentos históricos e recolheu documentos históricos dispersos, sobretudo nas antigas administrações coloniais e hoje conservados no Arquivo Histórico de Moçambique.

No mesmo período, foram criados o *Museu da Revolução* que documenta a luta do povo moçambicano contra o colonialismo e o *Museu da Moeda*. Foi alargada a rede nacional de Bibliotecas, com o objetivo de promover o livro, o gosto e o hábito de leitura e outras ações como exposições de artes plásticas no estrangeiro.

Foi neste contexto de cultura para a unidade como uniformidade ideológico-cultural e como património, que a Ministra lançou com certa coragem a ideia de uma reforma profunda da Educação, em 1979. Era um verdadeiro desafio que pressupunha a aceitação da unidade na diversidade cultural, o que implicava na prática uma ação comunicativa com a sociedade, teses ideologicamente bastante polémicas nas instâncias superiores do Partido. Era lógico e coerente a atitude da Ministra, continuando a refletir com Habermas. A atitude da Ministra decorreria da natureza essencialmente comunicativa da Educação. Nessa ocasião, os discursos políticos do Partido insistiam na formação do Homem Novo dentro das diretrizes do Partido. O projeto da Ministra dava primazia à dimensão comunicativa da cultura, enquanto o Partido trabalhava em cima da dimensão instrumental. No seu bojo, a iniciativa da Ministra se chocava com as teses ortodoxas do Partido, que se fechava ao diálogo com o diferente. Também se chocaria com um Sistema que, no espírito do PPI, visava em última instância formar o "sujeito trabalhador", enquadrado na teoria de desenvolvimento acelerado através de grandes estruturas económicas, do qual decorreria um novo

tipo de relações sociais, que modificariam o próprio homem, na sua mentalidade, comportamento e em seus hábitos. Essa incapacidade de diálogo com o diferente estará muitas vezes na origem dos desencontros entre a Educação e Cultura. Desta feita, além da oposição de classe no seio do Ministério, a reforma estava condenada ao fracasso por não ser respaldada pelo próprio Partido.

Numa entrevista de imprensa, do fim de ano, o Presidente Samora Machel definia a cultura como sendo, no contexto político de 1979, uma luta entre o velho e o novo, contradição principal da época e, neste sentido, para a "revolução cultural", não se tratava de qualquer cultura, mas de desenvolver a "cultura proletária", a "cultura da nossa classe (...) em todas as suas implicações e dimensões", ou seja, da "cultura de produção em moldes, da planificação e organização da indústria, do domínio de conhecimentos científicos e técnicos pelas largas massas; do conhecimento da língua da unidade nacional: a língua portuguesa" (MACHEL, 1979: 9).

Quando, em 1983, o IV Congresso aceitou a tese da possibilidade de se construir a unidade nacional na diversidade cultural do país (IV CONG.: 82/83), era já no contexto de fragilidade política do Partido. Essa tese se inseriu na tese geral da liberalização econômica aceita no IV Congresso. A partir dessa altura, as reformas da Educação passaram a ser determinadas por políticas liberais e a cultura passou a subordinar-se à lógica dos interesses econômicos igualmente liberais.

Os desencontros entre a Educação e Cultura, agravados em programas de liberalização econômica, levam-me a apontar alguns desafios antropológico-pedagógicos que resistem a qualquer política de marginalização cultural e sugerem uma reflexão específica sobre os rumos da Educação.

* * *

IV PARTE:

DESAFIOS ANTROPO-PEDAGOGICOS E RUMOS DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1:

OS DESAFIOS ANTROPO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Como foi visto em capítulos anteriores, comparativamente ao sistema de educação colonial, o Sistema Nacional de Educação procurou introduzir inovações quanto à coesão de todos os subsistemas (cf. *Organograma 5-*) e à articulação de todos os níveis de ensino. No entanto, não aparece clara a interferência da dimensão antropológica na formação do aluno. A lei Nº 4/83 repete os princípios contidos nas Linhas Gerais, mostra-se evasiva quanto à formação cultural e, de certa maneira, entra em contradição com o discurso político que sempre destaca a importância da cultura na construção da sociedade nova e do socialismo. Os artigos 1, alíneas a) e d); artigo 3, alíneas a) e f); artigo 4, nº 2, alíneas a) e g); artigo 2, nºs 1, 2 e 4; artigo 14, nº 2; artigo 15, nº 2; artigo 16, nº 2; artigo 22, nº 2; artigo 23, nº 2; artigo 24, nº 2; artigo 33, nº 3 e o artigo 37 falam de cultura, mais reduzida à formação estética e à sua dimensão patrimonial. Depois atribui ao Sistema a tarefa de "difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa, contribuindo para a consolidação da unidade nacional". Quanto ao "estudo das línguas moçambicanas" (artigo 5º), diz-se que o Sistema, "deve no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicanas, com o objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação" (SNE.: 114). Ao Subsistema de Educação de Adultos se permite, quando necessário, que a sua formação seja realizada "numa metodologia ligada à (...) realidade" do trabalhador (artigo 20). No subsistema de Educação Técnico-Profissional (artigos 26 a 31) está ausente qualquer referência à formação cultural.

Como a educação responderá cabalmente ao desenvolvimento global da sociedade e aos desafios da Nação quando a Educação não integra nos seus programas e conteúdos a questão cultural na sua complexidade?

Análise de alguns materiais didáticos e de fenômenos pedagógicos ocorridos em salas de aula podem ajudar a entender o que eu designo de *desafios antropo-pedagógicos* e, a partir deles, pensar e esboçar os rumos da educação criativa.

Utilizo 1) os resultados de uma pesquisa realizada durante todo o ano letivo de 1986 por uma equipa do INDE; que abrangeu seis escolas primárias de Maputo, em condições tipicamente diferentes e situadas em meios igualmente diferentes rural, suburbano e urbano (duas escolas em cada meio¹⁰⁹), nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História; 2) a reflexão da professora Conceição Osório, do Departamento de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, sobre os manuais de História da 4ª e 5ª classes do SNE; 3) a "investigação etnomatemática" de Paulus Gerdes, reitor do Instituto Superior Pedagógico de Maputo; 4) um estudo sobre *A Problemática de Alfabetização em Moçambique* (1984), um "inquérito sóciolinguístico" (1983/84) do INDE e 5) uma pesquisa por mim realizada sobre o rito de iniciação de "*chiputu*," na Província do Niassa.

Restrinjo-me à História, Língua Portuguesa e Matemática por serem disciplinas que normalmente registram taxas de reprovações mais elevadas, provocando desistências. Elas e o processo de ensino e aprendizagem de alfabetização permitem também visualizar melhor esses desafios.

Começo pela disciplina de História 1) que é integrada pela primeira vez como disciplina específica¹¹⁰; 2) pela relação com a Língua Portuguesa, quanto à expressão e à evidência de possíveis manifestações de embate com o universo

(109) Escolas: 2 do meio rural (Escolas Primária de Inhaca-Sede e Inhaca-Malhangalene), 2 suburbanas (escolas Primárias de Infulene e 21 de Outubro) e 2 do meio urbano (Escolas "16 de Junho" e de Alto Maé).

(110) Nas três primeiras classes, ela é integrada na disciplina de Ciências Naturais.

cultural do aluno; 3) porque ajuda a identificar mais facilmente as dificuldades de ordem pedagógica e metodológica.

Foram realizados dois testes com 226 alunos da 4ª classe no 1º semestre (alínea i) e 291 alunos no 2º semestre (alínea ii) e acompanhados por um questionário aos professores e alunos sobre as classes do SNE.

Os testes recolheram também propostas para o melhoramento do trabalho pedagógico. Fizeram "compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja no processo de transmissão dos conteúdos académicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas relações sociais e nas rotinas que caracterizam o cotidiano da experiência escolar" (ANDRÉ, 1987: 84).

O envolvimento participante dos alunos e professores (item 5 do teste) ajudou a identificar com maior objetividade avanços e problemas que ainda subsistem; identificar problemas de incongruência entre o Livro do Professor e o Manual do Aluno; questões mal formuladas (INDE, 1987: 76), a necessidade e o rigor de articular mais os conteúdos aos objetivos e à metodologia, entre o saber e o saber-fazer, capacidades e habilidades e o desenvolvimento das convicções (INDE, 1987: 49); critérios e prática de avaliação (idem, p. 5/15), o impacto das condições materiais no rendimento pedagógico (idem, p. 70/76); que os professores não conseguem terminar as lições, pela vastidão dos conteúdos, sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática.

Nos dois testes foram colocadas as mesmas questões ou "tarefas" como são designadas na pesquisa. As questões foram definidas em função dos objetivos dos programas. Após os resultados, são registradas as observações da equipa de pesquisa.

TAREFAS/QUESTOES	OBSERVAÇÕES DA EQUIPA
1. <i>Conhecimento da própria vida:</i>	
i) No total, 73% de alunos conseguiram ligar os acontecimentos da própria vida com sua idade. (Tarefa 1)	. Dificuldades na utilização de expressões de tempo: apenas 35% de respostas totalmente certas. É mais lógico para as crianças escrever em primeiro lugar a data e depois a idade.
ii) 45% de respostas totalmente certas. Melhoria na utilização de expressões de tempo.	. Houve certa evolução: um aumento de 13% em relação ao mesmo tipo de questão do 1º Semestre.
2. <i>Conhecimento da história da Escola:</i>	
i) a.- Os alunos conhecem o nome da Escola (2% de respostas erradas), mas não sabem explicar a razão do nome. (Tarefa 2)	. Depende da forma de os professores transmitirem os conteúdos.
b.- Sobre fatos da própria escola: 45% de respostas totalmente certas, 52% parcialmente certas. Os alunos não conseguem situar os fatos no espaço e tempo. (Tarefa 3)	. Resultados muito influenciados pelas respostas da Escola do Alto Mãe, descrita no livro como exemplo. Pensamento dos alunos influenciados pela situação atual da própria escola: ex.: "a escola é antiga, porque falta de luz nas salas"....) Tratamento superficial dos conteúdos pelo professor.
3. <i>Ligação Escola/Comunidade: exercitação da investigação:</i>	
i) No geral, a maioria dos alunos conhece o nome do bairro da escola. Dificuldades: 66% dos alunos da Escola de Infulene (suburbana) não souberam dizer o nome do Bairro. Todos os alunos da Escola	. A exercitação de busca e pesquisa históricas depende muito do professor. Na Escola do alto Mãe, os professores acompanham os alunos no seu trabalho com a Comunidade(

la do Alto Maé puderam explicar a origem do nome do seu bairro. (Tarefa 4)

Pais e pessoas idosas do Bairro).

ii) Não houve grandes diferenças com as respostas dadas no 1º Teste. (Tarefa 2)

. A capacidade de responder corretamente não mudou no essencial.

4. Conhecimento da História do País no tempo colonial:

i) Percentagem de respostas certas mais elevada do teste: 96% respostas certas. (Tarefa 5)

. Questão mais ligada com a vida dos alunos, embora exigisse capacidade de interpretação.

ii) a) Mais de metade dos alunos com respostas erradas: 23% de respostas totalmente certas e 26%, parcialmente certas. Na Escola da Ilha de Inhaca (rural), de 68 alunos somente 1 (um) aluno deu resposta totalmente certa (= 1,5%). (Tarefa 3)

. A questão supõe motivação e interesse pelas aulas, consolidação e repetição.

b) Questão 4: cerca de 54% de respostas erradas. (Tarefa 4)

. Maiores dificuldades nos alunos do campo: os próprios professores não conhecem os nomes dos heróis nacionais na luta de resistência.

c) A maioria dos alunos conseguiu fixar datas, numa evolução histórica dos acontecimentos. (Tarefa 5)

. Muitas respostas erradas nas Escolas de Infulene: 81,1%, Inhaca-Sede: 61,1% e Inhaca - Malhangalene: 50%; escolas do meio rural e suburbano.

4. Relacionamento dos acontecimentos: interpretação:

ii) a) A maioria de alunos com respostas (73%). (Tarefa 6)

. Maiores dificuldades nas Escolas do meio rural (Infulene e Inhaca-Sede).

b) Resultados mais baixos do teste, notadamente nas duas escolas de Inhaca e de Infulene (meio rural). (Tarefa 7)

. A questão implicava comparação da vida dos camponeses nas Zonas Libertadas antes e durante a Luta Armada de Libertação Nacional.

cultural do aluno; 3) porque ajuda a identificar mais facilmente as dificuldades de ordem pedagógica e metodológica.

Foram realizados dois testes com 226 alunos da 4ª classe no 1º semestre (alinea i) e 291 alunos no 2º semestre (alinea ii) e acompanhados por um questionário aos professores e alunos sobre as classes do SNE.

Os testes recolheram também propostas para o melhoramento do trabalho pedagógico. Fizeram "compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja no processo de transmissão dos conteúdos académicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas relações sociais e nas rotinas que caracterizam o cotidiano da experiência escolar" (ANDRÉ, 1987: 84).

O envolvimento participante dos alunos e professores (item 5 do teste) ajudou a identificar com maior objetividade avanços e problemas que ainda subsistem; identificar problemas de incongruência entre o Livro do Professor e o Manual do Aluno; questões mal formuladas (INDE, 1987: 76), a necessidade e o rigor de articular mais os conteúdos aos objetivos e a metodologia, entre o saber e o saber-fazer, capacidades e habilidades e o desenvolvimento das convicções (INDE, 1987: 49); critérios e prática de avaliação (idem, p. 5/15), o impacto das condições materiais no rendimento pedagógico (idem, p. 70/76); que os professores não conseguem terminar as lições, pela vastidão dos conteúdos, sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática.

Nos dois testes foram colocadas as mesmas questões ou "tarefas" como são designadas na pesquisa. As questões foram definidas em função dos objetivos dos programas. Após os resultados, são registradas as observações da equipa de pesquisa.

TAREFAS/QUESTOES	OBSERVAÇÕES DA EQUIPA
1. <i>Conhecimento da própria vida:</i>	
i) No total, 73% de alunos conseguiram ligar os acontecimentos da própria vida com sua idade. (Tarefa 1)	. Dificuldades na utilização de expressões de tempo: apenas 35% de respostas totalmente certas. É mais lógico para as crianças escrever em primeiro lugar a <i>data</i> e depois a <i>idade</i> .
ii) 45% de respostas totalmente certas. Melhoria na utilização de expressões de tempo.	. Houve certa evolução: um aumento de 13% em relação ao mesmo tipo de questão do 1º Semestre.
2. <i>Conhecimento da história da Escola:</i>	
i) a.- Os alunos conhecem o nome da Escola (2% de respostas erradas), mas não sabem explicar a razão do nome. (Tarefa 2)	. Depende da forma de os professores transmitirem os conteúdos.
b.- Sobre fatos da própria escola: 45% de respostas totalmente certas, 52% parcialmente certas. Os alunos não conseguem situar os fatos no espaço e tempo. (Tarefa 3)	. Resultados muito influenciados pelas respostas da Escola do Alto Maé, descrita no livro como exemplo. Pensamento dos alunos influenciados pela situação atual da própria escola: ex.: "a escola é antiga, porque falta de luz nas salas"....) Tratamento superficial dos conteúdos pelo professor.
3. <i>Ligação Escola/Comunidade; e- xercitação da investigação:</i>	
i) No geral, a maioria dos alunos conhece o nome do bairro da escola. Dificuldades: 66% dos alunos da Escola de Infulene(suburbana) não souberam dizer o nome do Bairro. Todos os alunos da Esco	. A exercitação de busca e pesquisa históricas depende muito do professor. Na Escola do alto Maé, os professores acompanham os alunos no seu trabalho com a Comunidade(

- la do Alto Mãe puderam explicar a origem do nome do seu bairro. (Tarefa 4)
- ii) Não houve grandes diferenças com as respostas dadas no 1º Teste. (Tarefa 2)
4. *Conhecimento da História do País no tempo colonial:*
- i) Percentagem de respostas certas mais elevada do teste: 96% respostas certas. (Tarefa 5)
- ii) a) Mais de metade dos alunos com respostas erradas: 23% de respostas totalmente certas e 26%, parcialmente certas. Na Escola da Ilha de Inhaca (rural), de 68 alunos somente 1(um) aluno deu resposta totalmente certa (= 1,5%). (Tarefa 3)
- b) Questão 4: cerca de 54% de respostas erradas. (Tarefa 4)
- c) A maioria dos alunos conseguiu fixar datas, numa evolução histórica dos acontecimentos. (Tarefa 5)
4. *Relacionamento dos acontecimentos: interpretação:*
- ii) a) A maioria de alunos com respostas (73%). (Tarefa 6)
- b) Resultados mais baixos do teste, notadamente nas duas escolas de Inhaca e de Infulene (meio rural). (Tarefa 7)
- Pais e pessoas idosas do Bairro).
- A capacidade de responder corretamente não mudou no essencial.
- Questão mais ligada com a vida dos alunos, embora exigisse capacidade de interpretação.
- A questão supõe motivação e interesse pelas aulas, consolidação e repetição.
- Maiores dificuldades nos alunos do campo: os próprios professores não conhecem os nomes dos heróis nacionais na luta de resistência.
- Muitas respostas erradas nas Escolas de Infulene: 81,1%, Inhaca-Sede:61,1% e Inhaca - Malhangalene: 50%; escolas do meio rural e suburbano.
- Maiores dificuldades nas Escolas do meio rural (Infulene e Inhaca-Sede).
- A questão implicava comparação da vida dos camponeses nas Zonas Libertadas antes e durante a Luta Armada de Libertação Nacional.

5. *Conhecimento sobre o carácter e as condições de trabalho no tempo colonial; relacionamento dos acontecimentos entre si e capacidade de observação e interpretação:*

- i) 71% de respostas erradas a uma pergunta e 64% à outra. Respostas muito vagas.

Apenas alunos da Escola 21 de Outubro obtiveram melhores resultados. (Tarefas 6/7)

. As questões implicavam capacidade de observação e interpretação e um certo domínio da Língua Portuguesa.

Fraco aprofundamento na transmissão de conteúdos pelos professores, falta de consolidação dos conceitos, excepto na Escola do Alto Maé.

5. *Desenvolvimento do pensamento histórico e educação patriótica: orgulho e respeito pelas conquistas do Povo:*

- ii) a) 14% de respostas totalmente certas. Conhecimento parcial dos fatos. Os alunos não conheciam os nomes das heroínas da Luta Armada e a importância do papel da mulher no desenvolvimento do País. (Tarefa 8)

. Depende em parte do modo de transmissão dos conteúdos e das convicções do professor.

- b) 34% de respostas certas.

. A questão exigia interpretação e refletia a educação política do aluno.

- c) Questão com melhores resultados. Ligada à vida dos alunos. (Tarefa 10)

. A média de idades dos alunos da 4ª classe é de 9/10 anos.

As dificuldades na utilização de expressões de tempo estão na "estrutura mental da tradição". Vansina entende por estrutura mental da tradição "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, 1982: 167). Duas dessas estruturas mentais em sociedades bantu são o tempo e o espaço (idem, p. 169).

Para o bantu, o tempo é sempre antropológico, diretamente relacionado com o homem. Dificilmente o concebe fora dele e antes da Humanidade. Fenômenos, acidentes naturais que afetam a atividade humana e ao meio (à "ecologia"), como tempestades, ciclones, inundações, cheias, epidemias, guerras, movimento celeste, e atividades sociais periódicas como a agricultura, a colheita, a pastagem, a "periodicidade de mercados" que determinam o retorno social da semana, a "periodicidade religiosa" que determina o ano de cultos aos antepassados, etc., constituem unidade que dividem o tempo, em base das quais elaboram conceitualmente a escala antropológica do tempo. Antropologicamente todos esses fenômenos são guardados na "memória social" do povo e caracterizam a época de uma geração. Cada um dos fenômenos ajuda a precisar o tempo; há uma relação entre o fato, o fenômeno e o tempo. Esse tempo é apenas fragmentado, não em escala gráfico-numérica, mas em ciclos marcados pela repetitividade do fenômeno em intensidades diferentes. Essa diferença de intensidade mantém os ciclos sempre abertos, em espiral e nunca fechados (idem, p. 169) e permite utilizar os fenômenos para precisão do tempo.

Qualquer tempo antropológico é importante, contrariamente ao tempo hierarquizado das desigualdades de situações e instantes, uns passando por muito importantes e outros por negligenciáveis (LEFEBVRE, 1981: 85). No tempo e espaço antropológicos, o homem é a referência de todas as atividades, cujo sentido só se explica na sua relação com ele. A pergunta feita a um alfabetizado sobre o início da aula é entendida quando é relacionada com o trabalho: se "antes ou depois do trabalho"; se a escola fica longe da residência, a resposta é dada em função da distância temporal e não da

distância geográfica: "leva 35 minutos" (INDE, 1984: 82). A distância é, porque o homem a realiza.

Ora, o programa de História apresenta à criança um tempo cronológico e linear, e quase forçando-a a abandonar de imediato o tempo antropológico e passar a situar e interpretar os acontecimentos históricos e os fenômenos naturais a partir de uma escala gráfica de tempo. Isto é feito logo nas primeiras aulas de História da 4ª classe (Manual de História, p.8/9). Por isso, se nota que a evolução do 1º ao 2º teste é muito lenta, de apenas 13%, não atingindo, no fim, os 50% de respostas totalmente certas (Tarefa 1 - ii).

Na mente da criança, o tempo não é linear, pois ele oscila entre gerações alternadas, como observa Vansina (p. 169). Isto explica a dificuldade de o aluno situar os fatos em espaço abstrato, utilizando a escala gráfica numérica. No fundo, não se trataria de abordagem superficial dos conteúdos por parte do professor, conforme a interpretação da equipa do INDE (Tarefa 3 - ii).

O mais provável é que o próprio professor também não consegue estabelecer para o aluno uma ponte entre o tempo antropológico que o vive no seu cotidiano e o tempo linear sob o qual é ensinada a disciplina de História. A tarefa 5 do 2º semestre foi a que registrou percentagem de respostas certas mais elevada, em 96%, precisamente porque os alunos incorporam o colonialismo no tempo antropológico, na medida em que afetou gerações inteiras desde os antepassados colonizados, independentemente da opressão colonial ter ocorrido nos séculos XV, XIX ou século XX. O trabalho forçado (= xibalo), o imposto da palhota, as chicotadas e prisões, etc. se repetiam em ritmos cíclicos e com intensidades diferentes.

Esses aspectos culturais não são abordados na pesquisa. Apenas se suspeita que haja problemas de ordem cultural e que "a melhoria dos conhecimentos históricos dos alunos na 4ª classe exige que os professores desenvolvam também a capacidade de utilizar a comunidade como ambiente natural, pois ela permite a transmissão, na escola, de experiências

históricas e sociais, culturais e tradicionais" (idem, p. 46)¹¹¹.

A pesquisa do INDE é valiosa, porque permite perceber a existência de diferenças de nível de ensino derivadas das diferenças culturais e regionais, como a influência das línguas maternas, particularmente entre alunos das Escolas do meio rural e suburbano, e suas implicações político-ideológicas como a que compromete o princípio político de acesso ao ensino e a orientação de se garantir a estabilidade do aluno na escola.

Não se trata apenas de um processo mental, do desenvolvimento cognitivo, que explicaria a não assimilação de questões pelas crianças para responder corretamente, mas sobretudo de uma questão sócio-linguística e antropológica mais ampla.

A análise que a professora Conceição Osório faz aos manuais de História da 4ª e 5ª classes subsidia a esta reflexão. Conceição Osório aponta problemas contidos nos próprios manuais de História. Constata a predominância do ideológico nos conteúdos, conceitos e na estrutura do processo de ensino e aprendizagem, distorcendo o próprio conceito de História de Moçambique e ignorando a dimensão cultural.

Os manuais de História põem-se à disposição da legitimação do poder da Frelimo e à orientação política de contribuir para a construção da identidade nacional. Esta é entendida como implicando uma "cultura homogênea" que se faz pela destruição dos valores anteriores, coloniais e os da dita sociedade tradicional e pela criação de "novos valores", muitas vezes, idealizados pelas elites dirigentes no poder.

(111) O Sistema Nacional de Educação estabelece que "a ligação entre a escola e a comunidade permite a integração dos alunos na vida da comunidade e a participação desta na vida da escola, contribuindo para a sua formação e enquadramento da escola na luta geral pela construção do socialismo" (SNE.: 21/22).

São objetivos gerais da disciplina de História:

- "criar e desenvolver nos alunos instrumentos de inteligibilidade que lhes permita uma interpretação crítica da realidade; e
- socializar as crianças de modo que desenvolvam o sentimento de pertencer a uma grande Nação".

Segundo Conceição Osório, a disciplina se ideologiza na "concepção crítica da realidade", na "interpretação totalitária dos fatos" e na terapia política. Só é entendida como interpretação crítica da realidade quando ela é orientada pelos ideais do socialismo científico ou do marxismo-leninismo e quando a identidade nacional se realiza dentro dos parâmetros de identificação com o poder político.

A história atribui significação ao presente da tomada do poder pela Frelimo, remontando ao passado colonial, às limitações das lutas de resistência do passado e orientado para um "futuro ideal, de uma sociedade sem classes". Neste sentido, a partir da formação dos professores, se determina que a disciplina da história deve não apenas fornecer conhecimentos históricos, mas sobretudo criar convicções políticas que são a base da moral do homem socialista e fonte de sua atividade criadora:

"Durante o processo de ensino, alunos devem adaptar-se não só aos conhecimentos, mas sobretudo à concepção científica do mundo e aos princípios socialistas. Os elementos essenciais da concepção científica do mundo, são as convicções.

As convicções são a base da moral do homem socialista, a fonte da sua atividade criadora..."¹¹².

Os conhecimentos históricos apoiam "o desenvolvimento de uma atitude inteligente da criança face ao passado e a forte convicção política advinda da necessidade de sua integração num espaço africano e moçambicano igualmente definido pela Frelimo.

(112) COMISSÃO DE APOIO PEDAGÓGICO (CAP). *Processo de Ensino-Aprendizagem*. Maputo, Serviço Nacional de Ensino Secundário e Médio da direção Nacional de Educação, 1979. (Apud OSÓRIO, p. 7).

É interpretação totalitária, porque na interpretação dos acontecimentos não se permite questionamentos nem problematização dos conteúdos. Deste modo, o ensino da história submete "a(s) memória(s) coletiva(s) ou as memórias parciais a uma memória coletiva oficial a serviço da Nação-Estado". O mesmo ensino "torna-se terapêutico na medida em que restitui e legitima um passado militante apresentando-o através de combates gloriosos para um futuro radioso" (Apud OSÓRIO, p. 7). Conclui Osório, que tanto o passado como o ensino de passado caucionam o poder político, como o próprio poder cria o passado e lhe atribui a historicidade. Chega-se a apresentar a História da Frelimo como sendo a única história de Moçambique. A história da Frelimo é sempre apresentada de "forma vitoriosa", nunca focando "aspectos menos vitoriosos". Esta interpretação da história é igualmente criticada por Aquino de Bragança que observa:

"... O fato de a luta armada ter desembocado na Independência em 1975 contribuiu para que esta fosse vista como uma prova de justiça da luta armada, criando-se assim um consenso, implícito e silencioso, sobre as causas da vitória da independência.

Na crônica de uma historiografia vitoriosa é muito raro encontrar relatos focando aspectos 'menos vitoriosos'. Assim, na História da Luta Armada, como o processo global conduziu à vitória, considera-se ser desnecessário analisar de uma forma crítica o conteúdo e os limites dessa vitória; não se avaliam os aspectos que nessa vitória poderiam no futuro comprometer e ameaçar a consolidação de algumas das conquistas alcançadas" (II AB.: 33).

Todo esse complexo de vitória é assumido e refletido nos manuais. O ensino é centrado em três conceitos básicos de "as massas fazem a história", "classes sociais, sua origem e luta de classes" e o conceito de Estado. Sob um passado caracterizado por divisão da sociedade entre exploradores e explorados, dominantes e dominados e pela "exploração do homem pelo homem", se faz ver que essa situação terminou em Moçambique graças à luta do Povo Moçambicano, liderada pela sua vanguarda política, a Frelimo, cuja ação continua até à construção de uma sociedade comunista sem exploração, e porque a luta de classes continua no mundo. Daí que a unidade nacional se faz só pela e com a Frelimo. Os manuais de História buscam assim suscitar sentimentos de adesão inquestionável à Frelimo, "como movimento de unificação e de libertação populares", o que corresponde à adesão ao poder dirigente do Partido.

Os fatos, as datas e o próprio discurso, que descrevem os heróis de resistência, como Mataka, Ngungunhane, Maqui-guane, Molid-Volay, Khupula, Farlahi, Mussa Quanto, nos séculos XIX/XX¹¹³, os impérios de Mutapa, Marave, de Gaza e os reinos Yao¹¹⁴, são organizados de tal modo que desemboquem na "vitoriosa" história política e militar da Frelimo, o libertador messiânico¹¹⁵. No mesmo discurso, o poder, a ordem e a organização das populações são outros conceitos centrais. A mesma dinâmica ideológica se encontra no cuidado que há na seleção de fatos que não ponham em causa a legitimação da ideologia e da classe política e submetem a totalidade do passado histórico (o sofrimento, a resistência, as batalhas contra o exército colonial) a uma interpretação igualmente ideológica. "O passado é uma exigência do presente histórico" (OSORIO, p. 15). A Frelimo aparece colocada acima do passado, ao mesmo tempo que é apresentada como sua "síntese perfeita".

Este programa que apareceu como revolucionário nos anos de sua introdução, começou a atravessar dificuldades ainda muito cedo, sobretudo nos anos 80, anos de conjuntura política e de grave crise econômica. Nesse contexto, os objetivos das disciplinas em geral não conseguem ocultar mais a sua intenção ideológica.

A disciplina de história foi aquela que, talvez pelo seu carácter marcadamente legitimador, mais entrou em crise de identidade, na medida em que cedo se revelaram os pontos de conflito cultural com a sociedade: preconizar a construção de nova sociedade, pondo-se contra a sociedade dita tradicional e seu combate à religião. Esta postura da história, impregnada de um dialeticismo marxizante, desmotivou os alunos e as populações, conduziu os alunos à memorização dos conceitos, à imitação do discurso político, utilizando frases feitas para a interpretação dos acontecimentos históricos e à ausência de comunicação. A tudo isso se juntou "a

(113) *O Meu Livro de História: História da 4ª Classe*, p. 51/55.

(114) *Manual de História da 5ª Classe*, p. 15/41.

(115) *Idea*, p. 64/77.

incapacidade de resposta por parte da Educação aos anseios da sociedade", por exemplo, a) o porquê das limitações de acesso de muitos alunos à escola: apenas para cumprir as metas de Planificação e, ultimamente para cumprir as metas do FMI? e b) porquê da existência de Escolas Primárias e Secundárias da Frelimo, destinadas só para filhos de dirigentes e *altos quadros* do Partido, separadas das restantes escolas? Estas não eram da Frelimo? Na prática, era uma situação de privilégio estendida aos filhos. O orçamento dessas escolas eram apenas comparável ao dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), como se comprova pelas Portaria nº 139/78 - BR⁽¹⁶⁾, nº 71, pg. 281; Portaria nº 144/78 - BR, nº. 76, p. 295; Portaria nº 145/78 - BR, nº 76, p. 295 e Portaria nº 146/78 - BR, nº. 81, p. 303. O seu corpo docente era formado de professores rigorosamente selecionados e com aval do Partido. A direção dessas Escolas subordinava-se diretamente ao Ministro da Educação, enquanto as das restantes escolas se subordinavam às estruturas locais de direção da Educação.

A História cumpre também o objetivo ideológico de socialização da criança, que é feita através de duas crianças Amina e Samuel, de duas provincias diferentes. Elas são utilizadas para ressaltar o espirito da unidade nacional, esta como conquista da revolução e para destacar o processo de socialização que é feito a partir da aldeia e do bairro, do campo e da cidade onde vivem, para se integrar num espaço maior que é o espaço nacional. Em todo esse processo, os manuais da 4ª e 5ª classes passam em silêncio sobre as diferenças étnicas, linguísticas e estruturais (OSORIO, s.d., 11). A Amina, que é de Cabo Delgado, deve falar a língua makhuwa ou makonde, nas suas relações cotidianas, enquanto Samuel, que é de Maputo, deve expressar-se em Xangana ou Ronga. Cada uma delas aprende a história dos heróis de sua etnia e assimila os valores culturais de sua comunidade e é integrada na "escola" dos ritos de iniciação, na respectiva língua. O mesmo é dizer que vai à Escola com uma estrutura cognitiva já moldada em língua materna, não a portu-

(116) BR. = Boletim da República.

guesa. Não se considera que as duas crianças, que conversam animadamente sobre a unidade nacional, pertencem a grupos étnicos diferentes, com valores culturais que não encontram espaço nos programas de ensino, e assim fica-lhes difícil entender como de suas diferenças reais se passa para a unidade nacional. Os manuais caminham na linha de criação da unidade nacional e da Nação, ignorando as particularidades culturais de cada região e pondo-se contra as diferenças. Amina e Samuel têm de aceitar conversar sobre um tema "revolucionário", mas que mexe com a sua identificação cultural no grupo humano em que vivem. A criança está votada a iniciar a viver um *drama do vazio* de tratamento da sua identidade cultural que não vê preenchida pelo discurso da unidade nacional. Não se esclarece que esta deverá partir da valorização e da complementaridade das diferenças culturais que Amina e Samuel levam consigo, para chegar à unidade nacional como totalidade na diferença e diferença na unidade e que nessa relação possa estar o valor da unidade nacional.

Este exemplo mostra como os referidos manuais partem do reducionismo ontológico da realidade social para a homogeneidade, ignorando que a homogeneidade social é aparente, fenomênica e que ela pode ser construída artificialmente de acordo com as conveniências ideológicas ou interesses dominantes.

* * *

Em se tratando de uma língua, veículo de uma concepção de Homem e do mundo, a disciplina da Língua Portuguesa é aquela que melhor espelha problemas culturais.

A Língua Portuguesa foi sempre entendida pela Frelimo como instrumento aglutinador da sociedade moçambicana. Neste aspecto também a Frelimo, apesar de suas tendências inovadoras de cariz revolucionário como a trans-eticidade, não conseguiu fugir do desafio da euro-modernidade que caracterizou os países africanos após as suas independências nacio-

nais. Em vez de enfrentar racionalmente o problema da multiplicidade das línguas faladas em seus territórios, no âmbito geral do desafio da Modernidade - Tradição, os países africanos não hesitaram em adotar as línguas de antigos colonizadores. Ali Mazrui observa que, não obstante a força dos dois veículos, os idiomas europeus foram "o veículo principal de aculturação" (MAZRIU, 1989: 34), para "desafricanizar os africanos" (idem, p. 35). Salvo em casos de impacto islâmico, "foram as línguas e não o cristianismo que desempenharam o papel mais importante no processo de transmissão de valores e idéias, apesar de que, muitas vezes, os idiomas eram mais ensinados pelos missionários" (idem, p. 34). As línguas das escolas e universidades criadas pelos missionários e governos coloniais eram as próprias línguas europeias, como únicas línguas da ciência e da técnica, do desenvolvimento e progresso, ou seja, da modernidade. Alguns governos africanos entenderam que a sua direção à afro-modernidade passa pela adoção das línguas europeias como da língua portuguesa defendida pela Frelimo, em todos os seus discursos. Considerando que a língua é veículo de uma cultura, ou como diz Mattoso Câmara, que ela é "o seu resultado ou súpula; o meio para ela operar; a condição para ela subsistir", e "cada língua natural é um microcosmo do macrocosmo que é o total da cultura dessa sociedade" (Apud ARANHA, 1986: 17), então a opção dos governos africanos pelas línguas europeias significa em princípio marginalização das línguas nacionais do processo de construção de historicidade. é o genocídio cultural praticado pelos próprios governos e partidos.

Mazrui e Wagan mostram que, dependendo do conceito de modernização adotado, o "know-how", a "expansão dos horizontes sociais" e a "facilitação da inovação", que caracterizam a modernização não se fazem única e exclusivamente através de línguas europeias. E apontam os casos de países da Ásia, que foram colônias europeias. Segundo os mesmos autores que analisam o "conflito entre a educação e a cultura na África Oriental", a modernização é um processo de "transformação que se compatibilize com o patamar atual de conhecimentos humanos, e que faça jus às potencialidades do homem como um

ser social e inovador. Esta definição engloba três imperativos de ação: o que é baseado em *know-how*, o que se apóia na expansão dos horizontes sociais e o que é fundamentado na facilitação da inovação" (idem, p. 38).

A justificativa da adoção da língua portuguesa pela Frelimo, ainda durante a luta armada, fundamenta-se na sua necessidade para a unidade nacional e também como arma de combate do inimigo, utilizando sua própria língua.

Aquando do lançamento da I Campanha Nacional de Alfabetização, em 1978, o Presidente Samora Machel ratificava-a como língua da alfabetização, porque

"é um meio importante de comunicação entre todos os moçambicanos, veículo importante da troca de experiência a nível nacional, fator de consolidação da consciência nacional e da perspectiva do futuro comum".

E exclui qualquer possibilidade de se fazer em línguas nacionais, quando argumenta:

Alguns perguntaram durante a guerra: «Para quê continuarmos com a língua portuguesa?». Alguns vão dizer que a Campanha Nacional de Alfabetização é para valorização da língua portuguesa. Em que língua é que vocês gostariam que nós desencadeássemos a Campanha de alfabetização? Em Macua, em Maconde, Nyanja, em Cahangane, ronga, Bitonga, Mdau, em Chuabo?" (MACHEL, 1978: 15).

Em 1982, no contexto de idéias liberais no seio da Frelimo, o IV Congresso reconheceu a diversidade cultural como riqueza nacional e se abre ao início do estudo das línguas moçambicanas. Mas o Congresso omite-se em falar de *línguas nacionais*, e fala apenas de *línguas moçambicanas*. Essa diferença é importante: são moçambicanas por são faladas em território moçambicano, mas como são incapazes de construir a Nação, não seriam nacionais.

A Ministra de Educação referiu-se já, em 1988, a "nossas línguas nacionais", no seu discurso de abertura do "I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas", realizado em Maputo, de 23 a 26 de Agosto de 1988 (NELIMO, 1989: 4/5).

No entanto, preocupada com a questão da unidade nacional, a Ministra, mostra que no tocante às línguas moçambicanas, aquela unidade não deve significar "uniformização da multiplicidade de expressões", mas, sim, "afirmação e respeito pela capacidade de conviver na variedade", (...) na "pluralidade cultural". Portanto, é uma questão dessas línguas saberem conviver com a língua portuguesa, adotada por "razão dialética da história" (idem, p. 3), como "língua de unidade nacional. Graça Machel acaba pondo essas línguas ao serviço da língua portuguesa.

Assim se exprimiu:

"Nesse campo, as línguas maternas irão enriquecer a língua portuguesa falada em Moçambique e, lado a lado, irão afeiçoar mais ampla e abrangentemente a expressão multifora e da nossa personalidade moçambicana.

Isto é, o nosso desenvolvimento linguístico, em vez de antagonismos, deverá dar lugar à unidade, à interação no desenvolvimento da língua de unidade nacional e das outras línguas nacionais.

E aí, o que será determinante não será tanto o fator linguístico em si, mas a natureza das relações entre as pessoas na sociedade, a maneira como fomos construindo a Nação moçambicana.

Será uma construção onde não haja espaço à regressão cultural, onde não haja redução, nem uniformização da multiplicidade de expressões, mas afirmação e respeito pela capacidade de conviver na variedade, na liberdade de expressão e criação na pluralidade cultural" (MELINDO, 1989: 4).

Se, por um lado, esta posição oficial do Partido parece ter trazido vantagens políticas, por outro lado, não parece ter resolvido o conflito de fundo entre a modernidade e a cultura, porque não se encarou racionalmente a questão cultural, na sua relação com as línguas nacionais, igualmente veículos de culturas e quanto ao seu papel no processo global de desenvolvimento. O próprio Sistema Nacional de Educação consagra esta situação.

O Sistema deixa claramente perceber que "o desenvolvimento das capacidades e qualidades da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante" (SNE.: 19) é, de modo particular, "da capacidade de interação oral e escrita entre indivíduos", se faz com "a generalização do uso da língua portuguesa, como língua de unidade nacional"

(SNE.: 20). Não apenas se exclui a possibilidade de as línguas nacionais desenvolverem essa capacidade, como também condiciona a "formação integral do Homem" e do Homem Novo, a "estruturação do pensamento lógico", "a capacidade analítica, aplicação, análise, síntese e avaliação", "o desenvolvimento da capacidade lógico-analítica do adulto", à aprendizagem da língua portuguesa (SNE.: 19, 38, 56, 114, 117), e torna-se condição necessária para que nos níveis mais elevados do ensino pré-universitário e superior, o aluno possa "desenvolver o pensamento lógico-abstrato" (SNE.: 119 e 122). O não desenvolvimento deste nível de pensamento explicaria as dificuldades de aprendizagem da matemática.

É a partir dessas premissas que tanto os técnicos do Ministério da Educação explicam as elevadas taxas de reprovações em quase todas das disciplinas, sobretudo em História e Matemática, como derivadas de "falta de domínio da língua portuguesa", que por sua vez se explica pelas deficiências culturais, já que a comunicação cotidiana da criança no seu meio familiar ou do bairro, é feita em língua materna local (item 5 dos resultados do Questionário). Assim sendo, facilmente a culpa recai nos pais. Na postura do SNE estariam implícitas as teorias da deficiência cultural e a do "déficit lingüístico". Para "compensar as 'falhas' de sua socialização no contexto familiar" (SOARES, 1989: 21), o manual de língua portuguesa para a 1ª classe consagra as primeiras oito lições à *oralidade*, considerando que a maioria das crianças vive no meio familiar e rural, com muitas diferenças lingüísticas e cognitivas. Oralidade visa a habilitar a criança a ouvir e iniciá-la a falar em português. Cai-se, mesmo que imperceptivelmente, na teoria de educação compensatória¹¹⁷. Esta preferência das primeiras lições às crianças carentes do português aparece à primeira vista como sendo ideologicamente revolucionária, porque atenderia diretamente à maioria dos alunos, filhos de camponeses; ela é, porém, teoricamente discriminatória e "falaciosa"

(117) "A lógica dessa teoria, segundo Magda Soares, é, pois a seguinte: se a causa do fracasso da criança está em suas deficiências e carências culturais e lingüísticas, será necessário, para que ela não fracasse, compensar essas deficiências e carências; cabe à escola incumbir-se dessa compensação, oferecendo programas especiais de *educação compensatória*" (SOARES, 1989: 31. Grifos da autora).

(SOARES, 1989: 20/22 e 31), porque se atribuem as causas do fracasso da criança apenas à própria criança, ao seu meio familiar ou comunitário e ao professor e nunca ao sistema e muito menos às premissas político-ideológicas do sistema. Referindo-se aos "erros de funcionamento da língua, em alunos da 2ª classe, o relatório preliminar sobre o trabalho de acompanhamento à introdução dos "novos" manuais, diz-se textualmente:

"a causa destes erros não é só devida à influência do ambiente familiar e do meio social em que a criança vive, mas também ao próprio professor, como podemos observar através dum das fichas de observação por nós preenchidas durante a assistência de aulas" (INDE, 1987: 40).

Entende-se por erros de linguagem como a "falta de concordância entre o artigo e o nome", "o nome e o adjetivo" e a "falta de ordenação da frase".

Exemplificando com algumas frases dos alunos e sua tradução numa das línguas nacionais, -- *nyanja*, falada no Norte do País --, temos:

i) *falta de concordância em número:*

- "0 animais são importantes" = "Nyama zili zabwino" (pl.).
- "0 animal é importante" = "Nyama ili yabwino" (sing.)

O aluno consegue fazer concordar o predicado (*são*) com o sujeito (*animais*) e o predicativo (*importantes*) que estão no plural. Porém, já não consegue o mesmo com o(s) artigo(s) que não existe(m) em *cinyanja*, bem como em outras línguas bantu moçambicanas. Na lógica do pensamento do aluno, a concordância em número recai no predicado e no adjetivo, mediante prefixos, que têm sentido só quando existe o sujeito; enquanto o nome (*nyama*) permanece neutro nos dois casos. Na realidade, o artigo é subsumido e incorporado na fórmula plural "*zili*", ou na fórmula singular "*ili*". (Assim também os pronomes pessoais e demonstrativos são incorporados no predicado, que expressa a ação realizada pelo sujeito).

ii) *Concordância entre o nome e o adjetivo:*

- "A carne da galinha é muito bom" = "Nyama ya nkuku ili yo koma" (fem.).

Com um nome masculino:

- "O peixe é muito bom" = "Njomba ili yokoma" (masc.).

A criança traduz para a língua portuguesa como ela pensa em cinyanja, em que o adjetivo "yokoma" mantém-se invariável para masculino e feminino, pois os adjetivos são neutros, variando apenas em número (no caso anterior *zabwino* (pl.) e *yabwino* (sing.) e não em gênero.

iii) *Ordenação da frase:*

A criança diz: "O papá lê o livro e o menino", em vez de "O papá e o menino lê o livro" (INDE, 1985: 45). A frase em cinyanja é: "Baba asoma cikalakala, ndi mwana wao". O aluno constrói a frase separando o sujeito composto, colocando um sujeito no início e o outro no fim da frase. No pensamento da criança, o menino é tutelado pelo pai na leitura do livro, por isso não lê ao mesmo tempo: o pai (ou o professor) sabe mais do que ela.

Muitos outros exemplos podem ser dados para entender as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa. Essas dificuldades começam em muitos casos pela próprias consoantes ou sons existentes ou inexistentes. Assim, alguns exemplos:

(118) INDE: Relatório de 4ª Classe, p. 11, 21/22 e 27.

	não tem	diz	em vez de	troca
enja ¹¹ vao	"r"	Malia	Maria	"r" -> "l" ->
		reitula	leitura	
nuwa	"d"	funtamen tal ¹²⁰	fundamen tal	"d" -> "t" -> "d"
		tominar	dominar	
	"b"	abrete- mos	aprende- mos	"p" -> "b" -> "p"
	"g"	consequi- mos	consegui- mos	"g" -> "q" -> "g"
onga		enquili- brio	equilibri- o	nasala a 1ª si- laba
		enxigên- cia	exigência	" "
		dificu- lidade	dificulda- de	cria + 1 silaba "li".

* * *

o ponto de vista filosófico, o nó do desafio geral "afro-modernidade" ou do desafio particular da *modernização gâmbicana* passa pelo reconhecimento ou não da existência de uma *teoria de conhecimento africana*.

o filósofo senegalês Mamoussé Diagne denuncia um certo *primitivismo e cientificismo* que nos invade a todos nós e dificultam aos próprios filósofos materialistas aceitarem o pluralismo da razão entre as ciências, a filosofia e a teologia. Ao examinar criticamente a teoria de conhecimento desenvolvida pelos filósofos ocidentais, surgida num

falado na região do Lago Niassa.

(1984: 62).

contexto particular de seus países e das civilizações escritas, observa que os comunistas africanos não examinam com seriedade "os modos diversos segundo os quais o conhecimento se adquire, se conserva, se transmite e se transforma" (Apud DIENG, op. cit., p. 121).

E o marxista Pierre Boiteau, mais levado pelos trabalhos de M. Diagne, pode observar depois de suas pesquisas em Madagáscar, sobre "a pluralidade dos modos de conhecimento" a partir do estudo do comportamento gnosiológico do malgaxe, que

"A maioria dos trabalhos que tratam do conhecimento de Husserl a Garaudy são consagrados a uma 'teoria de conhecimento' como se existisse apenas um único modo de conhecimento: o nosso. Esta maneira abstrata e reducionista de abordar o problema tende, pela força das coisas, a privilegiar as culturas escritas em detrimento das culturas orais, a passar em silêncio toda uma série de elementos: papel das emoções coletivas, sentimentos, atividade corporal, que jogavam um papel de importância primordial, por exemplo, nas civilizações de caçadores. O mesmo acontece que certos autores acabam de considerar o conhecimento científico como única via válida, o que constitui uma posição cientificista"¹²¹.

Os trabalhos destes dois pesquisadores são relevantes porque chamam atenção às diferenças fundamentais de modos de conhecimento entre os dois tipos de civilizações. Na pesquisa para a tese "*Civilisations de l'oralité et pratiques discursives en Afrique noire*"¹²², Mamoussé Diagne destaca três idéias principais: 1ª) que "as civilizações africanas são civilizações de oralidade ou de "oratura", na expressão de H. Aguessy; -- 2ª) "a conservação e a transmissão do pensamento se efetuam pelo desvio necessário da *figuração* e da *teatralização*. Em seguida, para atingir este objetivo, as imagens e as cenas mais eficazes são emprestadas à atividade concreta e cotidiana dos homens no processo da produção e da reprodução de sua existência cuja produção e reprodução intelectuais não constituem senão um momento". E como terceira idéia, "pelo meio da dramatização são asseguradas a conservação e a transmissão do saber, que encontram nelas os instrumentos de sua estabilização sob a forma de 'textos orais'. A *dramatização* seria então a resposta que lança à

(121) BOITEAU, Pierre. "De la pluralité des modes de connaissances". In: *La Pensée*, nº 220, p. 7.

(122) DIAGNE, M. "*Civilisations de l'oralité et dramatisation de l'idée*". In: *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Dakar*, (2), 1981: 7-31, Dakar.

memória social o tempo numa civilização de oralidade, a tentativa de atenuar a fragilidade de suas produções" (In: DIENG, 1983: 121).

Boiteau observou ainda que a estrutura do discurso malgaxe é muito diferente da do discurso francês. Enquanto este se caracteriza pela brevidade e pela ausência de repetição, o malgaxe prima pela arte da repetição. Trata-se de uma repetição insistente da idéia, tantas vezes quantas forem necessárias, buscando vários meios de como expressar a idéia, até que ela seja gravada na mente do ouvinte. Trata-se, portanto, de uma repetição metodológica em "crescendo" e não de um mero capricho ou de simples retotono. Preferem-se as formas alegóricas a uma análise minuciosa. "As formas alegóricas, que permitem a expressão sincrética duma idéia geral, são consideradas como mais eficazes", uma vez que pela análise minuciosa, o ouvinte corre o risco de esquecer as primeiras idéias (isto é, as primeiras lições) quando o orador (o mestre) chegar à conclusão". Ora, numa civilização de oralidade, que dispõe apenas "dum instrumento fugidivo, a palavra" que não pode assegurar à idéia a perenidade que lhe confere a escrita"¹²³, a repetição torna-se uma forma didática determinante no processo de ensino e aprendizagem. Nos seus discursos políticos orais e escritos, Samora Machel é bastante repetitivo.

A mesma pesquisa revela que este modo de transmissão de conhecimentos exige dos oradores e dos mestres certas qualidades como "ter uma memória excepcional, dominar a técnica da improvisação, ser espontâneo e saber inventar" e que "não há separação abrupta entre jogo, atividade produtiva e educação", mas uma combinação de complementaridade (Apud DIENG, 1983: 123).

(123) Pierre Boiteau. Apud DIENG, op. cit., p. 121.

Na pesquisa sobre os ritos de *chiputu*, *litiwo* e *jando*¹²⁴, praticados em algumas regiões do norte de Moçambique, percebi que essa espontaneidade é muito mais dinâmica do que podia imaginar. Ela exige do mestre (= "*alipalaka*"¹²⁵) e dos instrutores (= "*namuku*"), na cerimónia do *chiputu*, a capacidade de percepção rápida das dificuldades de aprendizagem de suas iniciandas ("*winelwa*") e a capacidade inventiva correspondente, no tempo, de encontrar meios mais eficazes de fazer compreender "*ikano*" (ensinamento) e "*mwikho*"¹²⁶ a serem transmitidos e figurá-los por uma forma alegórica que cativa à sua fixação, sem a preocupação de as iniciandas apreenderem o significado total do "*ikano*" ou do "*mwikho*" naquele instante, porque ele vai-se conseguindo ao longo de toda a vida. Aqui, a improvisação implica a velocidade na busca de solução rápida e prática. Portanto essa espontaneidade é mais capacidade inventiva e habilidade prática do mestre, que pressupõem implicitamente processo de análise e de síntese. Neste sentido, ficam nossas interrogações a Aly Dieng que parece excluir a análise e a reflexão nas civilizações orais (DIENG, op. cit., p. 123).

O processo de transmissão de conhecimentos é feito com muito rigor e seriedade. Ele está ligado ao "*sentido agudo de observação*", como confirma também a pesquisa de Pierre Erny. Este sentido agudo de observação "traduz-se por uma notável faculdade de intuição e de empatia que permite apreciar rapidamente e com justeza o carácter e os desejos de outrem fora de todo o índice aparente". Se há a percepção sintética, é porque ela "precede a análise", conclui Erny (1972: 255).

(124) *Chiputu*: rito de iniciação feminino makhwa, praticado na localidade de Majune - Litunde, província do Niassa. -- *Litiwo*: rito de iniciação feminino yao, praticado na região de Unango, na mesma província. -- *Jando*: rito de iniciação masculino yao, praticado na mesma região do Unango.

(125) Expressões em língua makhwa.

(126) *Mwikho* (tabú) é um preceito de difícil acesso e compreensão fora da comunidade e dos ritos de passagem. O seu conhecimento é condicionado à participação no rito. Ele é indispensável para a vida e a vida no grupo étnico. Daí o envolvimento de toda a comunidade que cuida todos os seus membros sejam iniciados.

Esta forma de transmissão de conhecimento em espiral, num movimento de vai-e-vém: *observando a experiência (ouvindo e vendo), repetindo, dramatizando com cantos e danças ao som do tambor, esclarecendo dúvidas, até que o ikano e mwikho sejam apreendidos, memorizados e assimilados*. Esta forma é muito diferente da que a criança encontra na escola, onde o processo de ensino é muito linear, mais preocupado com cumprimento material do programa do que a assimilação dinâmica da matéria pelo aluno.

Que perspectivas se vislumbram, neste momento, para uma Educação racional, emancipatória e criativa? Parecem ténues, no atual contexto de política liberal adotado no IV Congresso, em 1983 e consubstanciado três anos depois no Programa de Reabilitação Económica (PRE).

A política de liberalização económica introduzia uma filosofia de abastecimento baseado na capacidade de compra, induzindo à privatização de empresas e estabelecimentos estatais, de acordo com as leis de mercado, e não mais no grau de necessidades, que orientara a planificação social desde a independência do país. Faz-se depender o seu sucesso da instauração de um Estado de Direito, entendido como "Estado de justiça social" e baseado na propriedade privada (Constituição de 1990).

Em consequência dessa filosofia, a serviço de novas forças económicas, Estado passa a fornecer a Educação de acordo com as leis de mercado, sujeita ao poder de compra de seus usuários, por exemplo, pagando a matrícula e certos serviços nas escolas públicas do Estado e reitengrando o *ensino particular* (TEMPO, 1990: 7), a pretexto também de recuperar o fraco ensino do Estado, justificativa que, no fundo, oculta a mercadorização da educação. Esta justificativa ideológica contribui para demarcação de classes sociais. Hoje, consegue estudar e até passar de classe em escolas do Estado, quem pode pagar a um examinador de examr.

Abre-se novo desafio para o sistema: como garantir a todos os cidadãos o direito à Educação, o acesso ao ensino, num país com o PNB per capita de US\$ 100 em 1988, de US\$ 80 em 1989 e 1990⁽¹²⁷⁾ e um salário mínimo de 50 mil meticais (= US\$ 15)⁽¹²⁸⁾? Como garantir o entrosamento entre a cultura e a educação numa política de liberalização que dá prioridade à economia e à técnica e relega para o segundo plano a questão ou ao menos contempla-a remotamente? Não é cedo para o Estado, nas condições econômicas do país, se eximir de suas responsabilidades fundamentais?

Toda esta situação leva-me a refletir sobre os rumos da Educação, como modesto contributo desta tese

* * *

(127) BANCO MUNDIAL. *Relatórios sobre o Desenvolvimento Mundial* de 190, 1991 e 1992, p. 184, 224 e 216.

(128) CADERNOS DO TERCEIRO MUNDO, (160), 1993: 28. Rio de Janeiro, Abril.

CAPITULO 2:

OS RUMOS DA EDUCAÇÃO

Desta feita, o contributo desta tese direccionar-se em três sentidos, todos decorrentes dos procedimentos históricos dos sistemas de educação analisados.

O primeiro sentido é mais conceitual, concernente ao conceito de "novo". Procura resgatar a sua dimensão filosófico-antropológica, ao mesmo tempo que busca superar a visão evolucionista refletida na Frelimo. Assim, entendo que a planificação da Educação do "Homem Novo" e, aliás, de todo o projeto de desenvolvimento no contexto moçambicano, postula uma nova concepção de plano, que parte da própria realidade culturalmente complexa, para retornar a ela já num movimento dialético de transformação. Este seria o sentido mais prático. Posto isto, já no terceiro sentido, poder-se-á abrir um debate sobre os rumos da Educação racional e criativa.

2.1. O conceito de "novo"

Dado que a própria Frelimo liga a criação da Sociedade Nova e do Homem Novo à realidade e ao trabalho produtivo, a mais do que ninguém recorro ao capítulo sobre "*Capital Constante e Capital Variável*" onde Marx reflete sobre o "novo valor" que o trabalhador acrescenta ao objeto do trabalho e a Habermas e Touraine, no que tentam superar a Marx.

Aqui, o "novo" está ligado ao processo de transformação da realidade social. Se considerarmos que "a realidade é síntese de múltiplas determinações" (MARX, 1977: 218), temos de reconhecer com Habermas que existem, além do trabalho (na perspectiva económica), outras determinações que interferem na transformação da realidade social em si contraditória, como a dimensão subjetiva do homem, a cultura e a comunicação. Segundo Marx, é na união perfeita do homem com natu-

reza e na humanização da natureza que se constitui a sociedade (MARX, [1989]: 195). Sob o ponto de vista antropológico, segundo o mesmo pensador frankfurtiano, a "Natureza se decompõe em natureza subjetiva do homem e em natureza objetiva do seu meio ambiente" (III HB.: 46). Sendo assim, conclui Habermas que o sujeito da constituição-do-mundo é a *espécie humana concreta* que reproduz sua vida sob condições naturais e não uma consciência transcendental (idem, p. 45).

Marx insiste que a mudança social é obra da espécie humana, da Humanidade, isto é, um "*ato genérico humano*" (MARX, [1989: 200. Grifos do autor). Mesmo que o papel do indivíduo aparece determinante em certos momentos da história, ele "é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*", no entender de Agnes Heller (HELLER, 1989: 20. Grifos da autora), porque ele "é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) -- bem como, freqüentemente, várias integrações -- cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua 'consciência de nós'" (idem, p. 21). Em outro sentido, John Galbraith observa que "nenhum gênio arranjou, individualmente, os vãos à Lua" (GALBRAITH, 1988: 58).

Quando um sistema de educação destaca apenas o trabalho como transformador da natureza, numa perspectiva econômica, sem articulá-lo devidamente com a subjetividade humana, toma-o somente como "*ação instrumental*" orientada por regras técnicas do *saber empírico*, e deixa de lado ou dá pouco relevância à "*ação estratégica*" que se apoia no "*saber analítico*" (I HB.: 57. Grifos do autor). Deste modo, limita a dialeticidade do processo à natureza circundante, pondo-se em contradição interna no seu ponto de partida da interdependência entre a natureza objetiva e o homem. Me parecem ser esses os equívocos do Sistema Nacional de Educação, contidos no PPI. A educação trabalha necessariamente nessa unidade complexa (Morin) ou inquieta (Hegel) da realidade, que é a natureza objetiva e o homem.

Em razão dessa interdependência, tanto Marx como Habermas nos mostram que, embora o homem enquanto sujeito se imponha à natureza, impondo a unidade que é a atividade humana (MARX, [1989]: 194/96), a Natureza não aceita passivamente a ação do homem. Ela "não se submete sem resistências às categorias do sujeito que a apreende" (III HB.: 50). A natureza objetiva mantém-se em certo sentido independente e exterior ao sujeito que sobre ele dispõe, por mais que o homem estenda seu poder técnico sobre ele" (idem, p. 51).

Com isso, Marx (1984: 28/29) e Habermas querem dizer que a natureza como *natureza subjetiva* dos homens, no qual se insere a tradição como "saber acumulado" e como *natureza objetiva*, é sempre "porção constituinte do trabalho social" (III HB.: 51). Em suma, que não há um processo transformador (revolucionário) sem ligação sólida e permanente entre o trabalho e cultura, nas suas múltiplas determinações. Adiantando a nossa reflexão, os dois pensadores querem dizer-nos, em última instância, que na criação do *novo* intervêm múltiplas determinações, e nenhum programa de ensino e tecnologia educativa se impõem ao aluno sem alguma resistência, ou seja, que o aluno não os aceita passivamente, porque ele intervém na criação do produto final, que é ele próprio.

Como vimos nas páginas anteriores, o Sistema Nacional de Educação é vago no concernente à cultura. O SNE falha do mesmo defeito "modernizador" da concepção de desenvolvimento assente somente no econômico, que não tem em conta ou minimiza a realidade sócio-antropológica do homem moçambicano. Por exemplo, a questão linguística, apesar de certa consciência do problema e de certas medidas de carácter metodológico (ensino de português como segunda língua para a maioria, a não consideração de questões culturais na disciplina de História, nos programas de alfabetização e em outros) pode ser fator de exclusão de muitos alunos, reproduzindo a diferenciação social, e dificultando a efetivação da igualdade de oportunidades. Talvez isso explique o insucesso de alfabetização, não se apercebendo de certa resistência cultural das populações a um processo de aprendizagem em segunda língua.

Ora, nos seus "Escritos Econômicos", Marx analisa o processo de produção (portanto, de transformação) em três níveis: no nível da transformação da matéria-prima, no dos instrumentos de trabalho e no nível do trabalhador.

No primeiro nível, Marx observa que a matéria-prima e as substâncias, ao entrar no processo de produção, "perdem a forma característica", ou seja, a "forma original", para assumir uma "forma nova" (Apud FREEDMAN, 1966: 84 & MARX, 1988: 159). Nesse processo, dá-se a "destruição" da matéria-prima, como "condição necessária" para se obter o "produto final" (MARX, 1988: 162).

Openas a esse nível de transformação da matéria-prima se dá a destruição, como condição necessária para a criação do novo. Exemplificando. A destruição das relações sociais de dominação e exploração, matéria-prima do colonialismo, era condição necessária para passar do estágio colonial para o estágio de novas relações sociais de igualdade e dignidade humanas, produto novo do processo de luta de libertação nacional. O mesmo se pode dizer que a criança, ao entrar na escola, vai perdendo no decurso do processo de ensino e a aprendizagem a forma inicial que trazia ao ingressar na escola, para ganhar, no fim do ano letivo ou do curso, uma nova forma de graduado. Mas mesmo o aluno reprovado não é o mesmo quando começou a estudar. Ambos chegam ao fim do ano na relação de A # A, com mais valor acrescentado no primeiro aluno que no segundo.

Quanto aos instrumentos de trabalho, não ocorre a mesma coisa. No processo de produção, eles *conservam* a sua forma original e todas as vezes que são utilizados, "estão prontos (...) a renovar o processo sem modificar a sua forma", portanto, "conservam sua forma independente do produto" (ibidem). Mas, enfatiza Marx, eles "participam 1) como um *todo* no processo de trabalho" e 2) "ao mesmo tempo, como elemento na formação de valor, só participa por *frações*" (FREEDMAN, 1966: 85). Portanto, qualquer radicalismo, atuando neste nível dos instrumentos de produção, resulta inócuo, porque o processo ocorre "à revelia do trabalhador" (MARX, 1988: 161/62).

Ao conceber e elaborar o SNE, o radicalismo foi ao ponto de ignorar algumas experiências de alfabetização realizadas, na década de 70, por exemplo, em certos centros missionários, inseridas no processo de conscientização política das populações, a favor de sua luta de libertação. Deixaram-se de lado experiências pedagógicas de muitos professores que, embora ensinando no sistema colonial, o fizeram com sentido crítico, até porque o próprio sistema colonial ia criando o seu contrário. A introdução de novas tecnologias e metodologias de ensino não garantem em si o sucesso do ensino, como demonstram os resultados de aproveitamento mesmo depois da introdução do SNE (cf. Quadro...).

Marx observa, finalmente, que ocorre algo muito diferente quanto ao "*fator subjetivo do processo de trabalho*", isto é, "*com a força de trabalho em ação*" (FREDMAN, 1966: 87 e MARX, 1988: 162/63). Pelo fato do trabalhador ser sujeito, ele não opera passivamente. Não só "*preserva e transfere ao produto final o valor*" da sua força de trabalho, mas a cada instante ele cria um "*valor adicional, ou novo*", que é a mais-valia. Esse "*é a única parcela original de valor formada durante esse processo, a única parte do valor do produto (final) criada por esse processo*" (ibidem).

Isto significa que o aluno é um sujeito ativo, participante de todo o processo de aprendizagem até ao produto final, com a particularidade de que ele é, ao mesmo tempo, matéria-prima e sujeito, ao lado do mestre e do processo de auto-produção ou auto-atividade. Mais, ele acrescenta ao seu produto final um *valor adicional ou acrescentado*, resultante do seu próprio esforço, da maior ou menor crítica ao seu universo cultural, etc, ao qual podemos chamar de mais-valia pedagógica, que muitas vezes não é percebido, porque ele se realiza também à revelia do Sistema e do professor não atentos. Através desse esforço, o aluno se insere no processo de construção da historicidade. Portanto, nem o aluno, nem o professor são meros receptor ou transmissor de conhecimentos constantes dos programas. O novo, que é também o aproveitamento final, resulta de sua participação ativa como sujeitos que transferem para o produto final o valor adicional de seu

esforço, a sua mais-valia pedagógica. Nesta perspectiva dialética, o novo não é algo criado "ex nihilo".

Ao destacar o aspecto subjetivo do processo de trabalho, Marx chama-nos atenção para outros aspectos:

a) Embora a transformação seja marcante em nível da matéria-prima, com a destruição da forma original com a qual entrou no processo de produção, o desenvolvimento societal, isto é, a passagem de um estágio (de aprendizagem) para outro estágio é um processo global, que atinge todo social, dando-se no âmbito do universo cultural, do campo de historicidade e do mundo da vida.

b) O que é mais importante no processo de desenvolvimento não é a introdução de novas tecnologias, da mais-valia relativa, em si, mas é o processo de humanização, pelo qual o homem se cria através do trabalho humano e a natureza emerge para ele (MARX, [1989]: 204). Mais concretamente, a sociedade nova não se dá apenas com a importação e consumo de novas tecnologias e ideologias; o novo educacional não se reduz à introdução de novas tecnologias educativas, nem se forma o homem (aluno) novo incidindo somente na formação do seu intelecto. Pois, os instrumentos de trabalho não modificam a forma original, pelo contrário, a conservam. A sua ação está na renovação do processo, isto é, na sua modernização, sem modificar a sua forma. Por isso, Suchodolski insiste na educação mental que "não se limita unicamente à formação do intelecto", mas que incide sobretudo na formação do homem que saiba servir-se de sua mente crítica e humanamente em todas as dimensões da vida social, técnica, artística e filosófica (SUCHODOLSKI, 1979: 239/41).

c) A criação do novo ou o processo de desenvolvimento não são unicamente um processo econômico, no sentido de produção de bens materiais. Mesmo que Marx e Engels tenham enfatizado durante muito tempo no aspecto econômico como "determinante", Engels mais tarde, na carta de 21/22 de Setembro de 1890, dirigida a Bloch, mostra que por causa dos adversários eram obrigados a "sublinhar este princípio primordial que eles (os adversários) negavam e nem sempre (Marx

e Engels) dispunham de tempo, de espaço e de oportunidade para dar importância aos demais fatores que intervêm no jogo ..." (ENGELS, s.d.: 296). Para cobrir esse lacuna, é que Habermas sugere a reformulação dos "pressupostos do materialismo histórico". Para este pensador, "a conexão de forças produtivas e de relações de produção deve ser substituída pela relação mais abstrata de trabalho e interação" (I HB.: 83). E porquê? A razão fundamental é que, primeiro, as próprias forças produtivas não representam necessariamente "em todas as circunstâncias, um potencial de libertação nem provocam movimentos libertadores" e, em segundo lugar, "desde que o incremento incessante das forças produtivas se tornou dependente de um progresso técnico-científico", deixaram de provocar movimentos libertadores e passaram a assumir também "funções legitimadoras da dominação" (ibidem. Grifos do autor). Neste sentido, o conceito tourainiano de produção me parece mais adequado, teoricamente. Para Touraine que critica o conceito marxista de produção limitado ao econômico, a produção abrange 1) o conhecimento, ou seja, a imagem que a sociedade constrói de si e da natureza, isto é, das relações sociais e do não-social, -- portanto, *dimensão intelectual*; 2) a *acumulação*, que compreende parte do produto disponível, que permite o investimento de recursos, que, por sua vez, modifica a organização do trabalho e de sua produtividade: a *dimensão econômica*; e 3) o *modelo cultural* como "campo de orientação da prática social", que é diferente da representação do modo de conhecimento, nem se confunde com ideologia, mas representa a distância entre a produção e a reprodução do trabalho. O modelo cultural "ajuda a definir o campo das relações sociais" (TOURAINÉ, 1972: 101).

d) Pela natureza subjetiva do mesmo processo de produção, tomado na sua totalidade, o novo humano não é um processo de ruptura abrupta, mas de *superação*, dada a contrariedade da totalidade concreta. O novo resulta da *superação* que compreende *destruição (negação)* da forma original, *renovação* do processo com a introdução de nova tecnologia, *preservação*, *subsunção* ou *incorporação* do positivo e na sua *transferência* do valor (= do positivo) para o produto final, gerando novo conhecimento. Nesse sentido, o novo conserva

também o valor antigo (MARX, 1988: 157). Sobretudo, se os valores culturais não foram dialetizados no próprio processo de ensino e aprendizagem, eles poderão permanecer "in bruto" no produto final. Pode-se entender, então, como aquela aluna do 3º ano de economia, da Universidade Eduardo Mondlane, não queria, na véspera do exame final, dormir no mesmo quarto com sua colega de curso, porque temia que, durante o sono, o espírito ("xikwembu", em tsonga) da colega pudesse tirar-lhe o que aprendera, e ficar reprovada. Essa aluna chegou ao fim seu curso, com os valores antigos, imbutidos no produto final, porque não foram dialetizados ao longo do seu processo de aprendizagem.

Assim, a criação do homem novo é um processo da totalidade social e não de uma "totalidade racial" (Senghor¹²⁹); é um processo que dialetiza o passado e o presente, afetando por conseguinte o comunalismo africano defendido por Nkrumah e Nyerere; e não se fixa num modelo acabado do marxismo-leninismo assumido pelo Partido Frelimo. Ele é um processo dialético de ruptura e de inovação, de mudança interna e externa (TOURAINÉ, op. cit., p. 484/85).

Por isso, face à experiência histórica do colonialismo, cujas marcas não desaparecerão tão depressa, nem de forma mecânica e impositiva, ao vigor da Tradição e ao impacto do modernismo, Alf Schwarz propõe a todos os que se dedicam aos estudos sobre a África (africanistas) e aos próprios africanos (intelectuais e políticos), "uma ruptura epistemológica" e assumir uma atitude dialética. É o que ele designa por "processo de dialetização" (SCHWARZ, 1979: 85). Essa dialetização far-se-ia em dois níveis: no de *conhecimento* e no da *realidade*. Na prática, implica dialetizar a) *tradição e modernidade*, para um conhecimento "que tente uma reaproximação dialética dos fatos da tradição e da modernidade" (idem, p. 87/91); b) *antropologia e sociologia*, e as ciências em geral, para "um conhecimento que dialetize os saberes"; e c) *conhecimento ocidental e saber africano* (idem, p. 92/94), para, no caso moçambicano, em particular, se construir um

(129) SENGHOR, L. S. *Report sur la doctrine du Parti*, 1958. Apud EL.: 86.

conhecimento que se abre à dialética entre o saber português (ocidental) e o saber moçambicano.

Este procedimento dialético ajudaria a demolir "todos os conceitos adquiridos e cristalizados" (preconceitos), impedir sua mumificação, proveniente da incapacidade de avaliar as totalidades humanas em movimento (idem, p. 85) e caminhar para uma nova realidade na qual a experiência ocidental, a portuguesa, a experiência africana e a moçambicana se condicionam mutuamente.

* * *

2.2. *Conceito de Plano e sua dimensão antropológica*

A experiência de três anos de trabalho conjunto entre os Grupos Dinamizadores e a FRELIMO no poder e, em parte, a própria experiência da vida nas zonas libertadas pareciam sugerir às elites dirigentes da Frente de Libertação de Moçambique bases ou formas de *entendimento* social para a construção de uma sociedade nova. Nas condições culturais do país, o que devia ser uma sociedade nova senão uma sociedade politicamente *plural*, na acepção de Henri Lefebvre ou uma sociedade estruturalmente organizada na sua diversidade cultural, se formando e se reproduzindo através do agir comunicativo, segundo Habermas (IV HB.:95/97)? Henri Lefebvre entende por "sociedade plural", uma sociedade fundada na diferença e, mais propriamente, fundada "na igualdade na diferença", enquanto "sociedade pluralista" é fundada na igualdade formal, no igualitarismo e na equivalência geral (LEFEBVRE, 1981: 110/12). O igualitarismo vê o homem como "entidade" e com uma identidade cultural definida por interesses políticos e econômicos. A igualdade na diferença ou o direito à diferença repousam no *homem* como "ser social e cotidiano"; é um direito que se conquista e se ganha com a luta política (idem, p. 110). A independência nacional significava acima de tudo vitória da luta popular ao direito à diferença e uma recusa peremptória à homogeneização social.

Tomando o partido (válido para qualquer partido no poder) como ator de dinamizador do processo de desenvolvimento, ele torna-se um coordenador de ações. Como tal, se caracteriza, por sua vez, como agente comunicativo que ativa a participação dos membros da sociedade e promove a integração social e, em segundo lugar, como agente estratégico, ou seja, agente de transmissão de informações (pela mobilização). No primeiro caso, o partido aprende com a sociedade, busca entendimento com ela, costura alianças, precisa os fatores de integração social¹³⁰, fundamentais para a coordenação de ações e desenvolvimento de um plano. Conseguindo o plano dessa maneira, ele torna-se estratégico; e o partido, o educador assumem papel de agentes estratégicos que o transmitem, por sua vez, a toda a sociedade, mediante mobilização motivadora e criando convicções (IV HB.: 70/71). A participação tem um sentido pedagógico¹³¹, na medida em que, através dela, todos atores aprendem e realizam a democracia.

* * *

Mas há que começar por elucidar o conceito de plano, caminhando ainda com Habermas. O plano é "um acordo racionalmente motivado entre vários atores" (IV HB.: 95). Nesta definição, destacam-se três palavras ou expressões-chave, cada uma com um significado próprio: "acordo", "racionalmente motivado" e "vários atores". Um acordo supõe, em primeiro lugar, a participação dos atores, isto é, dos sujeitos que preparam o plano e só em segundo lugar as ações ou "coisas" do plano. Habermas incorpora nessa definição uma das condições requeridas por Marx para se realizar a revolução: a ação conjunta (*O 18 Brumário, 1852*). A participação dos atores pertence ao nível do agir comunicativo, e a definição de ações ou coisas ao nível do agir estratégico. Assim, acordo é um processo de coordenação de ações (IV HB.:

(130) "Os fatores de integração social, regulados pelo regime social de cada sociedade, são os que conduzem a ordenar a ação cooperativa dos membros da sociedade e a compatibilizar seus recíprocos conflitos com a preservação da unidade social" (JAGUARIBE, 1986: 92).

(131) GADOTTI, Moacir. *Escola Viva, Escola Planejada*. Campinas, SP. Papirus, 1992, p. 52

95), julgadas "como válidas" (p. 77) e orientadas para um fim (p. 69) pelos atores participantes, que se obtém por entendimento. O plano é então uma coordenação do comunicativo (*dimensão humana ou antropológica*) com o estratégico (*dimensão técnica*). O processo de coordenação da ação funciona em si como força de integração social de um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente pelos participantes" (p. 95). A sua racionalidade reside não tanto na posse do saber técnico prévio, mas no "modo como os sujeitos capazes de *falar e de agir* empregam o saber" (IV HR.: 69). A participação do sujeito consiste no *falar*, isto é, na possibilidade e capacidade de expressar opinião própria, de dar o seu parecer, poder criticar e no *agir*, ou seja, na definição, seleção de ações a serem realizadas e na tomada de decisões. A participação no falar e no agir vinculam o indivíduo e a sociedade ao projeto social. Neste falar e agir consiste a racionalidade política. Esta implica necessariamente a participação interativa, o que reduz ao mínimo a possibilidade de manipulação ideológica.

Um plano não pode ser obtido sob "gratificação" (= suborno), sob "ameaça", nem sob "sugestão ou engano" (aspectos esses que tiram ao plano o valor de "acordo"). O plano de ação resulta de uma definição tomada *cooperativamente* pelos atores participantes. É essa participação ativa de todos os atores ("ator = agente", p. 65), que garante a coordenação e orientação de todas as energias para atingir o fim projetado, o da transformação da realidade ou de mudança social. O plano torna-se assim, ao mesmo tempo, uma "ação de entendimento" e "atividade orientada para um fim" (p. 67), definido *cooperativamente*. Estas são características fundamentais de exequibilidade e sucesso do plano.

Habermas ultrapassa assim a Max Weber que restringe a racionalidade ao saber técnico especializado do burocrata, situado em nível do agir estratégico e não contempla o comunicativo da participação do indivíduo e da sociedade.

Por isso, para Habermas, este conceito de plano racional exige uma "re-orientação" de perspectiva de seus agentes: "abandonar o enfoque objetivador" que tende à homoge-

neização social e "assumir o *enfoque performativo* de um falante" (IV HB.: 74). Isto é, deixar de se orientar pelo sucesso, pelos privilégios e pelo desejo de produzir apenas algo de imediato no mundo, e passar a dar importância às condições de entendimento, isto é, a consideração simultânea do universo cultural, do campo de historicidade e do mundo da vida. No enfoque performativo, cada ator (ou o sujeito) procura acima de tudo entender-se com uma outra pessoa sobre algo no mundo. Há um respeito às diferenças e às personalidades pessoais. Essa "re-orientação" de perspectiva, que leva às condições de entendimento, favorece o plano racional. A participação e o entendimento motivam cada um dos atores para o fim orientado, como por exemplo, para o fim da transformação da realidade social. Por isso, conclui Habermas, "a ação latentemente estratégica fracassa tão logo o destinatário (no caso, a sociedade) descobre que o falante (o Partido, o Estado, a Empresa) não deixou realmente de lado a sua busca de sucesso" (idem, p. 74).

Para o nosso caso, esses atores são o(s) Partido(s), o Estado e a Sociedade, atores envolvidos na luta contra o atraso e engajados no projeto de desenvolvimento global do país. Vivendo no mesmo mundo da vida, ou seja, compartilhando intersubjetivamente na construção do mesmo campo de historicidade, os três não são observadores um do outro, mas participantes, sujeitos capazes de ação e de fala.

* * *

Os III e IV Congressos, o PPI e o PRE apresentam atividades de ordem estratégica orientadas para o bem social, mas que não resultam de *entendimento* com a sociedade, ou seja, não se situam no nível comunicativo. O partido ateu-se ao nível estratégico para enfrentar a crise, na definição de estratégias centrais, e descurou o lado antropológico do humano, do entendimento, do comunicativo. Não é suficiente *compreender* o significado das manifestações populares, para daí deduzir ações válidas (*nível estratégico da compreensão*). Importa ir mais além, *entendendo-se* com a própria

sociedade sobre as ações do plano, para que ela as aceite como válidas (*nível comunicativo de entendimento*) (IV HB.: 77).

Do ponto de vista da filosofia do sujeito (IV HB.: 99), o entendimento constrói-se e se realiza na "*participação interativa*" dos sujeitos, portanto entre o partido, o Estado e a sociedade e pelo "*conhecimento das condições de sucesso*" das ações do plano (IV HB.: 74). Essas condições de sucesso vão da compreensão do significado das ações a realizar, isto é, do "*seu carácter específico de exigência*", até às "*razões*" que os atores podem ter "*para considerar válida uma exigência de conteúdo, ou seja, (...) para considerá-la justificada normativamente*" (*idem*), para que aceite o plano como válido (portanto, *condições de compreensão e condições de aceitabilidade*, são o que Habermas chama de "*condições de validade normativa (...)*, pressupostas no agir comunicativo" (IV HB.: 75).

Cabe perguntar, ainda sob o mesmo ponto de vista da filosofia do sujeito e do mundo da vida, a que se deveu o sucesso da projeto da luta de libertação e o insucesso dos planos do III e IV Congressos, do FPI e provavelmente do PRE? Ou seja, o que explica os significativos resultados obtidos em certos momentos, particularmente no período entre 1977 e 1981, considerado por alguns como "*período de crescimento*" (JOHNSTON, 1987: 4)? Avaliando-se pela evolução do Produto Social Global, a economia moçambicana apresenta, de fato, um crescimento de 5,5% entre 1975 e 1977 e de 11,6% entre 1977 e 1981, o que corresponde a uma taxa média de 2,8% de crescimento anual, superior à taxa de crescimento verificado nos últimos anos do colonialismo (CNP.: 1984: 43). Veremos mais adiante que é nesse período que se registram taxas de aproveitamento escolar positivas, ao menos quantitativamente. Os "*progressos palpáveis*" registrados (UNICEF, 1987: 29) tornaram-se inconsistentes perante a piora dos termos de troca no mercado internacional e a inflação galopante (JOHNSTON, *ibidem*).

Como dissemos acima, mais do que zonas geográficas, as zonas libertadas devem ser vistas como um processo, foram-se constituindo em processo de coordenação entre a) *estratégias* para garantir a vitória da guerra, assegurar a conquista do poder e produzir para subsistência, e b) o *comunicativo*, construindo novas relações sociais, procurando colocar as pessoas em condições de falar e agir e garantir sua identidade própria. Esse processo de coordenação era traduzido na palavra de ordem "Estudar, Produzir, Combater".

A primeira resposta encontra-se no próprio contexto político que envolvia o III Congresso. A sociedade vivia ainda a euforia da independência e bastante mobilizada para as exigências e sacrifícios da nova fase da reconstrução do país. Os dirigentes da *Frente de Libertação de Moçambique* gozavam de um grande ascendente junto das populações pelo seu papel de libertadores do País e, culturalmente, eram considerados personalidades heróicas. Balandier mostra como os partidos políticos nessas sociedades em transformação tiraram proveito dessa imagem para "forçar a adesão e fundamentar a autoridade dos seus agentes" (BL.: 183).

As elites partidárias mantinham-se muito próximas das populações, comunicando-se com elas e buscando definir cooperativamente as estratégias de desenvolvimento, além de manifestarem ainda uma conduta moral coerente. Nessas condições as idéias das elites dirigentes invadindo as massas eram por essas assumidas e facilmente se transformavam em ações. Juntando a estas condições internas de confiança mútua entre o partido e a sociedade em geral, estava a simpatia de vários países e organizações de solidariedade para com o projeto da Frelimo que priorizava, entre outras ações, a massificação da educação e da alfabetização, a formação de professores primários e de alfabetizadores, os cuidados de saúde primários, serviços de saúde materno-infantil, fornecimento de água potável às populações, melhoramento nutricional, através do aumento da produção de alimentos, redução das diferenças de rendimento e fornecimento de assistência às zonas afetadas pela fome (UNICEF, 1987: 29). Essa simpatia se traduziu principalmente em apoio às ações de formação de quadros, em empréstimos financeiros para a importação de

bens de consumo e aliviar as consequências do atraso herdado do colonialismo e em donativos que ajudaram a suportar os prejuízos provocados por inundações dos rios Limpopo e Incomati em 1977, do rio Zambeze em 1978, do boicote económico do Governo sul-africano e dos efeitos da subida de preços de petróleo.

A todos dizia respeito a crise económica e todos assumiam como válidas as medidas definidas em conjunto, o que também angariava a simpatia internacional.

Ora os III e IV Congressos modificaram "repentinamente" este processo com as "pretensões de poder". O PPI e o PRE ativeram-se apenas ao aspecto económico, que é de nível estratégico, como único objeto da compreensão das causas do atraso e da crise da sociedade moçambicana. Tomaram a produção, quase sempre identificada com o económico, como mecanismo estratégico da transformação da sociedade. Orientados por esta visão parcial, que não envolve o *humano* do nível comunicativo, facilmente se pode compreender que "quem age estrategicamente", tenha ante os seus olhos as instituições ou pessoas, como coisas"¹³² (IV HB.:97) e os participantes de ação como fatos sociais, isto é, como objetos, que o Partido, o FMI e o BM podem influenciar "ou induzir para que apresentem determinadas reações" (*ibidem*). Acaba-se impondo que a "influenciação recíproca" se faça "através de relações de mercado ou do poder" (*idem*, p. 97/98) e não tem em consideração a dimensão antropológica de um plano, mesmo que ele incida em aspectos económicos

Habermas mostra que quando as "pretensões de poder" suplantam as "pretensões de validade normativa", a própria linguagem se modifica. O discurso político (partidário) que aparentemente se apresenta como motivador e exortativo, "de fato" é uma "ameaça", funcionando nas "condições de sanção": se não fizer isto ou aquilo, haverá sanção correspondente. "As ameaças são exemplos de atos de fala que desempenham uma função instrumental em contextos de agir estratégico,..."
Por isso, ainda segundo Habermas, um plano de ação assente

(132) Habermas utiliza aqui "coisas" no sentido de Durkheim, dado aos fatos ou fenómenos sociais.

na sanção redonda, cedo ou tarde, em fracasso, como aconteceu com a Lei de Defesa da Economia.

Todos os atores se unem "através da validade pretendida de suas ações de fala" e "tomam em consideração os dissensos constatados". O resultado dessa inter-comunicação "adquire força obrigatória", porque também, "caso seja exigido", facilmente se recorrerá a um "tipo correto de argumento" para justificar a sua "validade". Ainda na mesma reflexão de Habermas, para que possa haver um acordo nas ações do plano de desenvolvimento, é preciso que a sociedade as sele, de certo modo, voluntariamente, através do reconhecimento de uma pretensão de validade criticável (idem, p. 68). Assim, um plano bem sucedido (que implica coordenação entre o estratégico e comunicativo) distingue-se do plano imposto de cima (situado apenas no nível do agir estratégico): este se apoia na racionalidade teleológica dos planos individuais (partidários) de ação; aquele, na força racionalmente motivada de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente (IV HB.: 72).

A solidez dum plano de ação e dum programa de atividades social depende do entendimento que supõe compreensão e aceitação dos atores participantes e nisto consiste a democracia.

* * *

2.3. Os rumos da Educação

A educação racional e criativa é aquela que é planejada e se realiza tendo em conta os três campos do real, articulando-se dialeticamente no mesmo espaço cultural. Essa educação enquadra-se nas ciências sociais críticas e serve à sociedade na sua totalidade, se desideologizando para distinguir "o realmente humano" e "o reificado" ou a aparência do fato. Deste modo, na sua realização, não se restringe à luta de classes e muito menos a interesses de um único grupo: torna-se um processo de humanização da ciência, da

técnica e do próprio homem. O homem novo é, em si, um processo de permanente humanização de si, integrado no todo social.

Em síntese, a questão é: como fazer da educação que, como ciência e técnica, seja instrumento de emancipação real dos homens e contribuir para a construção da historicidade?

Ainda inspirando-me em Habermas, apontaria três maneiras para, no contexto moçambicano, resgatar os ideais da FRELIMO POVO, que nem sempre coincidiu no percurso histórico com PARTIDO FRELIMO que monopoliza a ação histórica, e emancipar a própria educação.

Na primeira maneira, a Educação busca examinar a "estrutura paradoxal" de qualquer discurso ideológico, procurando ao mesmo tempo *compreender* e *explicar* os vários equívocos da ideologia. Não apenas interpreta o que está distorcido, mas explica as próprias distorções, uma vez que o carácter ideológico de um discurso está na sistematicidade das distorções. Há que examinar, recorrendo a Freud, os "auto-enganos do autor" e descobrir o seu "território estrangeiro interno", no qual se ocultam "o conteúdo latente" das orientações, tornado "inacessível" inclusivamente ao próprio autor¹³³. A inacessibilidade do conteúdo latente ao próprio autor mostra que a distorção é também uma questão de comunicação. A Educação vai buscar uma "explicação causal" de tais distorções (II RC.: 412).

A Educação assume assim uma postura crítico-analítica faz compreender que 1) o objetivo central da luta de classes não é tanto o poder ou os privilégios, mas o "reconhecimento"; 2) "o auto-reconhecimento" é um objetivo que se alcança dissolvendo as "resistências" (Freud), isto é, as ideologias (Marx). Pois "uma ideologia é um sistema de resistências", que "resiste ao reconhecimento de onde estamos, quem somos, etc" (II RC.: 407). Graça Machel, então Ministra de Educação, dizia em 1979, que, para construir uma educação nova,

(133) Apud Ricoeur, 1991: 403. Grifos do autor.

"Torna-se necessário aplicar e aprofundar o debate cultural a todos os níveis, de forma a conhecermos profundamente o nosso passado e a nossa origem, reencontrarmo-nos e afirmarmos a nossa personalidade, mas acima de tudo saber até que ponto os vestígios das sociedades tradicional-feudal e colonial-capitalista de que acabamos de sair, se refletem ainda hoje no nosso trabalho, na forma de interiorizar os novos valores da nossa sociedade, na nossa capacidade de nos transformarmos em verdadeiros *Homo Novos*" (BRACHEL, 1979: 46/47).

O mesmo é dizer que temos de conhecer e vencer as *resistências* (Freud), *ideologias* (Marx, Habermas) que resistem à mudança, desmascarando-as e dissolvendo-as.

Todavia, não é suficiente a compreensão intelectual em si da situação de resistência, porque não altera a distribuição do poder e de privilégios. O sistema liberal de informação também neutraliza o sistema real do poder, e no entanto aponta a situação de resistência, bem como os discursos políticos de autocritica feitos pelo Partido Frelimo, *em si*, não mudam a situação de crise. Compete à educação criar no aluno uma consciência auto-reflexiva que o ajude a "dissolver as resistências (isto é, as ideologias) através de uma espécie de trabalho que consiste numa atividade cognitiva que leva ao reconhecimento ao lidar com as mesmas resistências (II RC.: 407).

Isto conduz-me à segunda maneira. A educação não se limita à luta de classes. Vai mais além, tornando-se uma *atividade cognitiva e científica* que leva ao reconhecimento, ajudando a dissolver e a superar as resistências ou ideologias, para se alcançar um real auto-reconhecimento. Em suma, torna-se um processo de auto-reflexão (IHB.: 140) e, como tal, um processo de emancipação.

Daqui, a passagem para a terceira etapa: a *educação é um processo de esclarecimento e emancipação*. Por sua vez, o processo de esclarecimento é um processo de emancipação e esta aparece como elemento utópico central da crítica das ideologias. Porém, Habermas insiste mais na "auto-reflexão" do que no esclarecimento. Aparece pouco clara a causa dessa insistência. Tudo leva a crer que seja para se distanciar de Kant para quem a emancipação do iluminismo se restringia à burguesia, ao passo que a auto-reflexão atinge a "todo o homem no seu todo".

Quando falo de *emancipação*, entendo-a no sentido marxiano constante nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de emancipação total* de todos os sentidos e qualidades humanas¹³⁴, o que equivale a dizer sua *humanização*. A educação assume fundamentalmente esta função de emancipação e de humanização do homem e de sua atividade (SCHMIED-KOWARZIK, 1983: 128 e 131/35). É assim que ela se torna essencialmente em um *processo de auto-recuperação* do indivíduo de alienações históricas e cotidianas, de *auto-compreensão* como sujeito participante da história da humanidade. É esse processo de auto-recuperação e de auto-compreensão que a) faz dele um autêntico cidadão na construção da historicidade; b) o integra culturalmente na Nação e c) se realiza num mundo da vida livre das fronteiras de raça, etnia, religião e sobretudo de preconceitos de grupos.

A educação racional, crítica, emancipatória e humanizante se caracteriza então pela *dimensão dialógica*, definindo-se como projeto que envolve toda a sociedade e tem em conta a realidade social em transformação, se organiza e se realiza na relação dialética dos "campos do real" (Figura 2).

Pelo seu carácter essencialmente preconceituoso (de "preconceitos de grupos" ou de classe), o sistema de educação colonial não podia admitir qualquer diálogo com as culturas locais, reduzidas a "usos e costumes", que constituíam a tradição, no sentido pejorativo, de soluções práticas padronizadas dos indígenas (TPS.). Nesta ordem, a educação tinha por função levar o "indígena" a *nacionalizar-se* português (Acordo Missionário), isto é, a *assimilar* os elementos culturais e tecnológicos da civilização portuguesa; a *aculturar* os hábitos das comunidades indígenas inteiras pelas necessidades sociais e econômicas impostas pelo colonialismo, em base das quais Marcelo Caetano classificava os "indígenas das colônias (cf. II - 2). e, no seu limite, provoca um autêntico etnocídio, contido no objetivo de levar o indígena a transitar de suas comunidade tribal para a

(134) NART, 1989: 197. Grifos do autor.

"comunidade portuguesa" (Silva Rego). Desta maneira, a educação colonial contribuiu para o aportuguesamento da colônia (1930-1960) ou para consolidar a província ou o Estado Português de Moçambique (anos 60 e 70).

O contacto da Frelimo com a cultura, desde as zonas libertadas, foi muito ideológico, quer utilizando a cultura patrimonial como arma de resistência ao colonialismo, quer tornando-a base para a figuração de uma identidade nacional. Ao iniciar o processo de construção da Nação-Estado, -- "não há revolução sem cultura", -- este processo durou e só se dá efetivamente enquanto os interesses das elites dirigentes coincidem com os interesses do Povo. A medida que esses interesses se foram distanciando uns dos outros, como se observou entre 1977 e 1983, que coincide não apenas com enfraquecimento constante do Partido em relação ao próprio Estado, como se refere Aquino de Bragança (II AB.: 38), a cultura foi gradualmente sendo relegada para o segundo plano, perdendo aquela pujança determinante da revolução. Nesse período, novas classes se constituem no aparelho de Estado e do Partido, em base da condição política, de privilégios políticos e econômicos, no conjunto da sociedade. A articulação da Educação com a Cultura não passou de intenção. Uma das grandes crises da Frelimo foi sempre que, apesar de gestos de autocrítica da Frelimo, evidenciada nos discursos presidenciais e de as intenções denotarem a "existência formal de estabelecer o poder popular, elas nunca foram concretizadas". É assim que, ainda segundo Aquino de Bragança, essa crise se traduziu sempre pela "não coincidência entre as intenções e a realidade" (II AB.: 39).

Essa situação só muito mais tarde, na 14ª Sessão da então Assembléia Popular da República, em Dezembro de 1985, será reconhecida, -- no mesmo tom de autocrítica, -- por alguns membros da classe dirigente, em afirmações como: " *cresce uma certa falta de confiança do Povo para o Governo, assente nas dificuldades enfrentadas*" (da deputada Graça Machel, então ministra da Educação). Outra afirmação igualmente contundente foi do deputado e Ministro da Defesa, Alberto Chipande, que denunciou o "espírito de *deixa andar*, que se apoderou de vários responsáveis", o não funcionamento

dos Ministérios que "... *infiltrados de condonqueiros*" e o fraco trabalho (político) aí desenvolvido. No fim, aquele deputada concluiria dizendo que "*nós conduzimos mal o processo*"¹³⁵.

Ora, a Educação só é objeto e promotora de emancipação e de humanização, quando se articula permanentemente com a cultura, no contexto de liberdade da da sociedade. Para isso, exige-se-lhe capacidade de se libertar da "distorção introduzida pela divisão do trabalho, pelas estruturas de classes" (II RC.: 414) e situações de privilégios (Lenski). O pressuposto fundamental é a superação da estrutura de classe para o restabelecimento da *racionalidade* (= humanização) da existência humana. Esta é o conteúdo central da auto-compreensão e da auto-reflexão da educação. Desta função, decorre que a pedagogia se propõe ao esclarecimento da ação educativa, investigando seus fundamentos científicos, compreendendo os filosóficos, antropológicos, sociológicos, dirigidas à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que o seu "saber *da e para a educação*" é mediaticado pelo educador (SCHMIED-KOWARZIK, 1983: 129).

Assim como a crítica da ideologia, a Educação se alimenta de "utopia". Esta busca o "bem" que é, no entender de Habermas, "resultado da fantasia" e não uma convenção nem uma essência. Habermas entende por fantasia a "imaginação (social)" e não o imaginário. Enquanto tal, a utopia torna-se um projeto histórico e social e uma "esperança racional" (II RC.: 422). A objetivação desse projeto exige o que Habermas chama de "*competência comunicativa*", que é "a possibilidade de comunicação não distorcida (II RC.: 419), isto é, não ideológica, para que "o diálogo tenha êxito" (*idem*, p. 420). Assim, mesmo que a "utopia" custe a realizar-se, a educação procura alimentar-se nela e a sociedade quere-a refletida na educação.

(135) In: "TEMPO", nº 793, de 22/12/85, p. 16. Grifos do autor.

A utopia não é desincarnada. Faz "parte de uma história" (Apud II RC.: 421), o que corresponde a reconhecer a "componente cultural" da utopia. A educação, fazendo parte de um processo histórico, encontra-se intimamente ligada à cultura da sociedade.

Uma educação crítica é em si uma utopia da sociedade, um projeto social. Por isso, exige de todos os atores uma capacidade de comunicação com toda a sociedade, "a todos os níveis" (IHB.: 117). Ela se realiza numa comunicação entre os políticos e cientistas competentes, isto é, entre a política-ciência-técnica-práxis-cultura (IHB.: 117/28) e entre o "ciclo dirigente do social" e o "ciclo popular", utilizando expressões de Mário Finto de Andrade (ANDRADE, 1990: 26). Essa comunicação, que é também pesquisa, "não deve, --segundo Habermas--, interromper-se até se ter, em princípio, encontrado a solução do problema, pois só com a solução em princípio previsível é que o objetivo do projeto fica definitivamente circunscrito" (IHB.: 117. Grifos do autor).

Por conseguinte, não se trata de excluir uma área ou de considerar uma superior à outra, pois todas, são importantes e necessárias para a emancipação. Geralmente se considera o campo de historicidade, no nível da organização da economia e da Nação-Estado, este entendido como entidade jurídica, superior à área do universo cultural e do mundo da vida. Quando um interesse se impõe sobre o outro, rompe-se a compreensão e impõe-se uma situação ideológica.

Uma política educativa, baseada na "utopia" como projeto crítico, romperá esta situação ideológica, restaurando a comunicação entre todos os domínios do conhecimento e níveis da sociedade. "A utopia é precisamente o que preserva os três interesses constitutivos do conhecimento -- o instrumental, o prático e o crítico -- de serem reduzidos a um. O utópico abre o espectro dos interesses e impede que se feche ou sucumba sob o instrumental" (II RC.: 422). Usando ainda a expressão de Ricoeur, a educação crítica torna-se assim "a possibilidade fundamental de ser humano" e de fazer alguma coisa (idem, p. 421).

Posto isto, ficam definidas as bases teóricas da planificação em geral, válidas para qualquer projeto de desenvolvimento e da educação em particular e bases metodológicas de um trabalho de investigação e pesquisa na área de educação, nas condições moçambicanas.

* * *

Braza do qual
SP, 23/10/1993

BIBLIOGRAFIA

1. Textos de referência teórico-filosófica

- ABENSDOUR, Miguel. "Sobre a Escola de Frankfurt". In: *Entrevistas do Le Monde: Filosofias*. Trad. Nuno Ramos. São Paulo, Atica, 1990, p. 193/202.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologias e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Porto, Presença, 1974.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo, Moderna, 1986.
- BOTTONORE, Tom (editor). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Org. ed. brasileira: GUIMARAES, António Monteiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.
- BREHIER, Émile. *História da Filosofia: o século XIX após 1850. O Século XX*. Trad. de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo, Mestre Jou, 1977 [81]. Tomo II, Vol. 4.
- BRUGGER, Walter. *Dicionário de Filosofia*. 3.ed. Trad. António Pinto de Carvalho. São Paulo, EPU, 1987.
- CAMPOS, Benedicto de. *Introdução à Filosofia Marxista*. São Paulo, Alfa-Omega, 1988, 120 p.
- CHATELET, François (dir). *O Iluminismo: o Século XVIII*. 2 ed. Trad. de Guido de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. Coleção "História da Filosofia: Idéias, Doutrinas". Vol. 4.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *O Que é Ideologia*. 27. ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- _____. *Cultura e Democracia: o Discurso Competente e Outras Falas*. 5. ed. São Paulo, CORTEZ/Autores Associados, 1990.
- _____. "Crítica e Ideologia". In: *Cadernos SEAF*. Rio de Janeiro, Vozes, 1 (1): 17-32, Agosto 1978.
- ELSTER, Jon. *Marx, Hoje*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- GEISS, Raymond. *Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt*. Trad. Bento Itassar Borges. Campinas, Papyrus, 1988.
- GODELIER, Maurice. "O marxismo e as ciências do homem". In: HOBBSBANN, Eric J. (org.) et alii. *História do Marxismo: O Marxismo Hoje (Primeira Parte)*. Trad. Carlos Nelson Coutinho et alii. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989, p. 359/85.
- KANT, E. *La Philosophie de l'Histoire*. Aubier, Ed. et Trad. St. PIDBETTA, 1947.
- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa, Edições 70, [1987]a. (I HB.:)
- _____. *Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Trad. Alvaro L.M. Valls, Porto Alegre, L & PN, [1987]b. (II HB.:)
- _____. *Conhecimento e Interesse, com um novo prefácio*. Trad. José W. Heck. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987c. (III HB.:)

- ____. *Pensamento Pós-Metafísico*. Estudos Filosóficos. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.
- ____. "Entrevista do *Le Monde*". Trad. Nuno Ramos. In: *Filosofias: Entrevista do Le Monde*. São Paulo, Atica, 1990, p. 203/12. (V HB.:)
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. 5. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- KONDER, Leandro. *O Futuro da Filosofia da Práxis: O Pensamento de Marx no Século XXI*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- LEFEBVRE, Henri. *Critique de la Vie Quotidienne III: De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du Quotidien)*. Paris, Arche, 1981.
- LENIN, V. I. *Que faire? Présenté et annoté par Jean-Jacques Marie*. Paris, Seuil, 1968.
- ____. "Acerca do Infantilismo «de Esquerda» e do Espírito Pequeno-Burguês" (5/V/1918). In: _____. *Obras Escolhidas*. São Paulo, Alfa-Omega, 1980, p. 592/613.
- LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do conhecimento*. 2. ed. São Paulo, Busca e Vida, 1988.
- HANDBEIN, Karl. *Ideologia e Utopia*. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- MARTINS, Estêvão de Rezende. "A Revolução como conceito". In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). *Colóquio 1789 - Sombras e Luzes (Colóquio de Filosofia e História das Idéias, preparatório ao Bicentário da Revolução Francesa e da Inconfidência Mineira)*. São Paulo, FFLCH/USP (Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia e Universidade de São Paulo), 1992, p. 7/16.
- MARX, Karl. *A Miséria da Filosofia*. 5. ed. Trad. José Paulo Netto. São Paulo, Global, 1985, 225 p.
- ____. "Capital Constante e Capital Variável". In: *O Capital. Livro Primeiro, Vol. 1*. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988, p. 157/64. Coleção "Os Economistas".
- ____. *A Miséria da Filosofia*. 3. ed. Trad. José Paulo Netto. São Paulo, Global, 1985.
- ____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988 (Os Economistas). Vol. 1. (Tb. _____. "Para a Crítica da Economia Política". In: *Os Pensadores*. Trad. José Artur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo, Nova Cultural, 1987, p. 1/25).
- ____. "O 18 de Brumário de Luis Bonaparte". Trad. Leandro Konder. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Nova Cultural, 1988a, p. 1/82. Vol. II.
- ____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Edições 70, [1989].
- ____. & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã. 1º Capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach*. São Paulo, Moraes, 1984.
- ____. & ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Rio de Janeiro, Petrópolis, Vozes, 1988b.

- _____. & ENGELS, F. *Obras Escolhidas III*. São Paulo, Alfa-Omega, s/d.
- RAMBALDI, Enrico. "Dialética". In: *Enciclopédia Einaudi: Dialética*. Porto, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1988. Vol. 10.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- _____. *Ideologia e Utopia*. Lisboa, Edições 70, 1991.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo: A imaginação; Questão do método*. Trad. Vergílio Ferreira et alii. São Paulo, Abril cultural, 1978 (Os Pensadores).
- SCHMIED-KOWARZIK, Holidietrich. *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, Joaquim António. *Filosofia*. São Paulo, Cortez, 1992.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

2. Estudos gerais históricos, sociológicos e antropológicos.

- ACORDO MISSIONÁRIO entre a Santa Sé e a República Portuguesa. In: HASTINGS, Adrian. *Nirraou*. Porto, Afrontamento. [1974], p. 106/11.
- ALBUQUERQUE, Joaquim Mourinho de. *Providências publicadas pelo Comissário Régio na Província de Moçambique, de 1 de Dezembro de 1896 a 18 de Novembro de 1897*. Lisboa, Imprensa Nacional, 1898.
- ALMEIDA, Pedro Ramos de. *História do Colonialismo Português em África: cronologia séc. XV - séc. XVIII*. Lisboa, Estampa, 1979a. (I AL:).
- _____. *História do Colonialismo Português em África: cronologia: Século XIX*. Lisboa, Estampa, 1979b. Vol. II. (II AL:).
- ANDRADE, Alfredo Augusto Freire de. *Relatórios sobre Moçambique*. 2. ed. Lourenço Marques, Imprensa Nacional de Lourenço Marques, 1950. Vol. 2.
- AUZIAS, Jean-Marie. *A Antropologia Contemporânea*. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo, Cultrix, 1978.
- BALANDIER, Georges. *Antropo-Lógicas*. Trad. de Oswaldo Elias Xidieh. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1976. (I BL:)
- BASTIDE, Roger. *Antropologia Aplicada*. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- BELCHIOR, Manuel Dias. *Evolução Política do Ensino em Moçambique*. In: *Moçambique: Curso de Extensão Universitária - Ano Lectivo de 1964-1965*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina da Universidade Técnica de Lisboa, [1965], p. 637/74.

- CALLINICOS, Alex. *A Vingança da História. O Marxismo e as Revoluções do Leste Europeu*. Rio de Janeiro, Zahar, 1992.
- CASTRO, Armando A. G. de Moraes. *As Colónias Portuguesas*. Porto, s/ed., 1927.
- CONCORDATA entre a Santa Sé e a República Portuguesa. In: HASTINGS, Adrian. *Viriaau*. Porto, Afrontamento, 1974, p. 103/5.
- COSTA, Eduardo. *Estudos sobre a Administração Civil de nossas Possessões Africanas*. In: *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa, 17ª Série, nº 7-12*, p. 624/25.
- ENNES, António José. *A Guerra da África em 1895*. 2. ed. In: *Moçambique*. Lisboa, Editora Gama, 1945.
- _____. *O Trabalho dos Indígenas e o Código Agrícola, 1899*. In: *Antologia Colonial Portuguesa*. Lisboa, Agência Geral das Colónias, 1946a. Vol. 1.
- _____. *Relatórios apresentados ao Governo*. In: *Moçambique*. 3. ed. Lisboa, Agência Geral das Colónias, 1946b.
- _____. *Código do Trabalho Indígena, 1899*. In: ALMEIDA, 1979b: 297.
- ESTATUTO MISSIONÁRIO. In: HASTINGS, Adrian. *Viriaau*. Porto, Afrontamento, 1974, p. 113/19.
- GALLO, Donato. *Antropologia e Colonialismo: o Saber Português*. Lisboa, Editores Reunidos/Heptágono, 1988.
- HELL, Victor. *A Idéia de Cultura*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- HUNT, Lynn (Org.) *A Nova História Cultural*. Trad. Jefferson Luis Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- ISCSPU. *A Instrução Pública na Colónia de Moçambique (Curso de Extensão Universitária, Ano Lectivo de 1964 -1965)*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina (ISCPU), 1965.
- KURI, Robert. *O Colapso da Modernização. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Trad. Karen Elzabe Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- JAGUARIDE, Hélio. *Sociedade e Cultura*. São Paulo, Vértice, 1986.
- LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Trad. de Marie-Agnès Cheval. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- MARTINS, J. P. de Oliveira. *O Brasil e as Colónias Portuguezas*. 5. ed. Lisboa, Livraria Editora de Lisboa, 1920.
- MEHNI, Albert. *Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador*. Trad. de Roland Corbisier & Marize Pinto Coelho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- MOUTINHO, Mário Canova. *Introdução à Etnologia*. Lisboa, Estampa, 1980. (NT. :)

- PINHO, Carlos Marques & _____, Diva Benevides. *Sistemas Econômicos Comparados*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo e Editora Saraiva, 1984.
- PINTO, Anibal et alii. *Curso de Economia: Elementos de Teoria Econômica*. 10. ed. Trad. João Maia. Rio de Janeiro/Ipanema, Unilivros, 1987.
- RANDLES, W.G.L. et alii. *Para uma História Antropológica: A Noção de Reciprocidade*. Lisboa, Edições 70, [1978].
- RITA-FERREIRA, R. *Povos de Moçambique: história e cultura*. Porto, Afrontamento, 1975.
- ROCHER, Guy. *Sociologia Geral: Mudança Social e Ação Histórica*. 4. ed. Trad. Ana Ravara. Lisboa, Presença, 1989. Vol. 3.
- ROGNON, Frédéric. *Os Primitivos, Nossos Contemporâneos: Ensaio e Textos*. Trad. Cláudio Cesar Santoro. Campinas, São Paulo, Papirus, 1991.
- TOURAINÉ, Alain. *Production de la Société*. Paris, Seuil, 1973.
- WEBER, Max. *Textos Selecionados*. Trad. Mauricio Tragtenberg et alii. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- _____. *Sociologia*. 3.ed. Organizador: Gabriel Cohn. São Paulo, Atica, 1986.
- ZAMPARONI, Valdir Donizette. *Do Escravo ao Chibalo: dominação, trabalho e resistência em Moçambique*. São Paulo, 1990. mimeo.

1 1 1

J. Estudos Gerais sobre Educação

- AEBLI, Hans. *Prática de Ensino: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior*. Trad. Edwino aluysius Royer. São Paulo, EPU e EDUSP, 1982.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 6. ed. Trad. Prof. Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, S.D.
- FERREIRA, May Guimarães. *Psicologia Educacional: análise crítica*. São Paulo, CORTEZ/Autores Associados, 1987.
- GADOTTI, Noacir. *Educação e Poder: introdução à Pedagogia de conflito*. 5. ed. São Paulo, CORTEZ/Autores Associados, 1984a.
- _____. *A Educação Contra a Educação: o esquecimento da educação e a Educação Permanente*. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984b.
- GOMES, Cândido. *A Educação na Perspectiva Sociológica*. São Paulo, EPU, 1985.
- HANACORDA, Mário Alighieri. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.

- MAZRIU, Ali A. & NAGAN, Teshooe. "Conflito entre a educação e a cultura na África Oriental: análise de uma região". In: VERHINE, Robert E. (Org.) et alii. *Educação: Crise e Mudança*. São Paulo, EPU, 1989, p. 15/40.
- NOSUEIRA, Maria Alice. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo, CORTEZ/Autores Associados, 1990.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1987.
- _____. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. queiroz, 1991.
- PIAETI, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 15. ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.
- SEVERINO, Joaquim António. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo, EPU, 1986a.
- _____. *Metodologia do Trabalho Científico*. 14 ed. São Paulo, CORTEZ: Autores Associados, 1986b.
- SOBRINHO, Encarnación. *Ideologia e Educação. Reflexões Teóricas e Propostas Metodológicas*. Trad. Roland Lazarte. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Tratado de Pedagogia*. Barcelona, Península, 1979.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. *O Método Dialético na Didática*. Campinas/SP., Papirus, 1989.

1 1 1

4. Estudos específicos sobre problemas africanos

- ABDALLAH, Yohanna B. *Wayao'we*. Blantyre & Lusaka, Publications Bureau Nyasaland & Northern Rhodesia, 1952.
- AGUESSY, Honorat. "Visões e Percepções Tradicionais". In: BALOGUN, Oja et alii. *Introdução à Cultura Africana*. Trad. Emanuel L. Godinho et alii. Lisboa, Edições 70, [1980].
- ANSELLE, Jean-Loup. "Ethnies et espaces: pour une anthropologie topologique". In: _____. et M'BOKOLO, Elikia. *Au Couer de l'éthnie: ethnies, tribalisme et état en Afrique*. Paris, La Découverte, 1985.
- ANDRADE, Mário Pinto de. "As Ordens do 'Clamor Africano': continuidade e rupturana ideologia do nacionalismo unitário". In: *Rev. Estudos Moçambicanos*, (7), 1990: 7-28. Maputo, Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane.
- CHRÉTIEN, Jean-Pierre. "Hierarquias e Trocas nos Reinos dos Grandes Lagos do Leste Africano". In: RANBLES, W.G.L et alii, *Para uma História Antropológica*. Lisboa, Edições 70, [1978], p. 39/57.
- CUPEN, G. N. N. *A Religiosidade dos Netos: partner em diálogo*. Likulesi, Malawi, Montfort Press, 1974, 134 pp. Mineo.

- DIENG, Aady Aly. *Contribution à l'étude des problèmes philosophiques en Afrique Noire*. Paris, Nubia, 1983.
- EROUSSI-BOULAGA, F. "Le Bantu Problématique". In: *Présence Africaine*, nº 68.
- ELUNGU, P. E. A. *L'éveil Philosophique Africain*. Paris, L'Harmattan, 1981.
- ERNY, Pierre. *L'enfant et son milieu en Afrique Noire: essais sur l'éducation traditionnelle*. Paris, Payot, 1972.
- GREENBERG, J.H. "Classificação das línguas da África". In: KI-ZERBO, J. *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*. São Paulo, Atica/UNESCO, 1982, p. 307/23.
- GUISSÉ, Youssouf Nbarane. "L'identité culturelle et les Communautés ethno-culturelles en Afrique". In: Rev. "Notes Africaines", (171), 1981: 68-72, Université de Dakar, Senegal.
- HANPATÉ BA, A. *A Tradição Viva*. In: *História Geral da África: I Metodologia e pré-história da África*. Coord. J. Ki-zerbo. Trad. Beatriz Turqueti et alii. São Paulo, Atica/UNESCO, 1982, p. 181/218.
- HEDGES, David & LIESEGANG, Gerhard. "Agro-pecuária e metalurgia do ferro (Expansão e fixação Bantu)" e "As Sociedades em Moçambique após a fixação Bantu". In: DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UEM. *História de Moçambique: Primeiras Sociedades sedentárias e Impacto dos Mercadores (200/300 - 1886)*. Maputo, Departamento de História da UEM e TEMPO, 1988, p. 49/56.
- HDUNTONDJI, Paulin. "Remarques sur la Philosophie Africaine Contemporaine". In: *Présence Africaine*, nº 91, 1974.
- JUNOD, Henrique A. *Usos e Costumes dos Bantus: A vida dum tribo do Sul de Africa*. 2. ed. Lourenço Marques, Imprensa Nacional de Moçambique, 1974. Tomo I: Vida Social.
- KAGAME, Alexis. *La Philosophie Bantu Comparée*. Paris, Présence Africaine/UNESCO, 1976. (KG:).
- KIMMERLE, Heinz. "Art and Philosophy in the Development of Sub-Saharan Africa". In: *International Sociology*, (7), 2: 173-186, June 1992.
- LERMA MARTINEZ, P. Francisco. *El Pueblo Macó e su cultura: análisis de los valores culturales del pueblo macó en el ciclo vital, Macó (Moçambique), 1971/85*. Roma, Facultad de Misionología, Pontificia Universidad Gregoriana, 1987. Tese de doutoramento. mimeo.
- LIESEGANG, Gerhard. "Os mercadores asiáticos e o comércio no litoral". In: DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UEM. *História de Moçambique: Primeiras Sociedades sedentárias e Impacto dos Mercadores (200/300-1886)*. Maputo, Departamento de História da UEM e TEMPO, 1988, p. 5760.
- LUNDIN, Iraß Baptista. *Coletânea de Trabalhos sobre Grupos Populacionais da República Popular de Moçambique*. Maputo, Departamento de Arqueologia e Antropologia, Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, 1986.
- MAHIEU, François Régis. "Principes économiques et Société Africaine". In: *Rev. Tiers-Monde*, (XXX), 120: 725-53, Oct.-Déc. 1989.
- MALEKEBU, Bennet, CHISUNZI, Baird, KUMBANGA, Alexander ndi CHIPENGULE, Jeffrey. *Bakolo Athu*. Zomba (Malawi), The Nyasaland Education Department, 1949.

- MAZULA, Brazão. "Chiputu" entre os Makua de Esperança/Majube. Niassa, 1973a. (Mimeo)
- _____. Introdução ao estudo da "Sociedade Tradicional" em Moçambique. Maputo, Ministério da Educação e Cultura, 1979. Mimeo.
- _____. Traços Gerais do Matrimónio entre os Makua - Makao - Nyabja de Niassa. Nova Freixo, 1973b. Mimeo.
- MUMANGA, Kabengele. "O Universo Cultural Africano". In: Revista da Fundação J.P., Belo Horizonte, 14 (7 a 10): 64-77, 1984.
- _____. Negritude: usos e sentidos. São Paulo, Atica, Série "Princípios", nº 40, 1986a
- _____. Os Basanga de Shaba - um grupo étnico do Zaire: ensaio de antropologia social. São Paulo, FFLCH, 1986b. Tese de doutoramento.
- OLDEROGGE, D. "Migrações e diferenciações étnicas e linguísticas". In: KI-ZERBO, J. (Coord.). História Geral da África: Metodologia e pré-história da África. São Paulo, Atica/UNESCO, 1982, p. 287/305. Vol. I.
- PÉLISSIER, René. História de Moçambique: formação e oposição (1854-1918). Lisboa, Edições 70, 1987, Vol. I.
- PRATA, P. António Pires. Gramática da Língua Macua e seus dialectos. Cucujães, Editorial Notícias, 1968.
- RIBEIRO, P. António. Gramática Changana.
- SCHWARZ, Alf. Colonialistes, Africanistes et Africains. Montreal, Nouvelle Optique, 1979.
- TEMPELS, Placide. La Philosophie Bantoue. 2.ed. Paris, Présence Africaine, 1961. (T.P.S.).
- TONA, Marcien. Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique Noire. Yaoundé, CIE, 1971.
- _____. "Propositions sur l'identité culturelle". In: "Présence Africaine", no 109, 1979, p. 82-89.
- TURNER, Victor W. O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura. Petrópolis, Vozes, 1974.
- UNICEF. Crianças na linha da Frente. O impacto do Apartheid, da desestabilização e da guerra nas crianças da África Austral e da África do Sul (Relatório para o UNICEF). Maputo, UNICEF, 1987.
- VANSINA, J. "A tradição oral e sua metodologia". In: UNESCO. História Geral da África: Metodologia e Pré-história da África. São Paulo, Atica/UNESCO, 1982, p. 157/79. Vol. I. (I KGA).
- WIJTS, Marc. "Gestão Económica e Política de Reajustamento em Moçambique". In: Revista "Estudos Moçambicanos", (8), 1990: 97-124, Maputo, Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane.

5. Estudos específicos sobre Sobre a Frelimo e a Educação em

Moçambique

- BALOI, Obede. *As Relações Estado-Igrejas em Moçambique: Relatório de Pesquisa para a FAPESP/BRASIL, FFLCH/USP, Out. 1991.*
- BRASANÇA, Aquino. "Independência sem Descolonização: A Transferência do Poder em Moçambique, 1974-1975 (Notas sobre os seus antecedentes). In: *Rev. Estudos Moçambicanos*, (5/6), 1986a: 7-28, Maputo, Centro de Estudos Africanos/UEM. (1 AD.:).
- _____. "Da idealização da Frelimo à compreensão da História de Moçambique". *Idea*, 1986b: 29-52 (II AB.:).
- CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS/UEM. *A Situação nas antigas Zonas Libertadas de Cabo Delgado*. MAPUTO, OFICINA DE HISTÓRIA, 1983.
- COMISSÃO NACIONAL DO PLANO. *Informação Económica*. Maputo, 1984. (CNP).
- _____. *Informação Estatística: 1975-1984*. Maputo, Direcção Nacional de Estatística, 1985.
- CONFERENCIA CONSTITUTIVA DOS SINDICATOS MOÇAMBICANOS. *Relatório da C.N.I.C.P.* Maputo, 1983.
- CONSTITUIÇÃO DE 1978 da República Popular de Moçambique. Maputo, 1978.
- DEC (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA FRELIMO). *II Conferência do D.E.C. Recomendações*. s/l., FRELIMO, 1970.
- FRELIMO. *Relatório do Comité Central ao 3º Congresso*. Maputo, Departamento do Trabalho Ideológico da Frelimo, 1977a. (III CONG.:).
- _____. *Documento sobre a Educação* (Compilado pelo Ministério da Educação e Cultura). Maputo, 1977b.
- _____. *Relatório do Comité Central ao IV Congresso*. Maputo, Imprensa Nacional, 1983. (IV CONG.:).
- _____. *Construamos o futuro com as nossas mãos*. Reabilitação Económica tarefa de todo o Povo. Maputo, FRELIMO, 1987 (PRE).
- GASPERINNI, Lavinia. "Direction Culturelle, éducation et Développement au Mozambique". In: *Revue Tiers-Monde*, (97), 1984 : 189-204, Jan.-Mars.
- GEFRAY, Christian. *Travail et symbole dans la Société Nkhwa*. Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1987. Tese de Doctorat. 1º. Partie. Mimeo.
- _____. *Ni Père ni Mère*. Critique de la parenté: le cas nkhwa. Paris, Seuil, 1990.
- _____. & PEDERSEN, Mogens. *Transformação da Organização Social e do sistema agrário do Camponato no Distrito de Erati: processo de socialização do campo e diferenciação social*. Maputo, Departamento de Arqueologia e Antropologia da Universidade Eduardo Mondlane e Departamento de Desenvolvimento Rural do Ministério da Agricultura, 1985. Mimeo.
- GOLIAS, Manuel & TOMO, Cristina Daniel. *Formação de Professores do 1º Grau: Que Perspectivas?* (Notas de reflexão). Maputo, 1986. Mimeo.

- INDE. *Relatório Preliminar da 2ª Classe*. Maputo, 1985.
- _____. *Relatório da 4ª Classe*. Maputo, 1987.
- _____. *Inquérito Socio-linguístico (MOZ.7B/002-INDE)*. Maputo, 1983-1984.
- _____. *Principal Legislação de Educação publicada nos DR's: 1977-1990*. Maputo, Editora Escolar, 1991.
- _____. *A Problemática da Alfabetização em Moçambique: estudo realizado nas Províncias de Namúlia e Maputo*. Maputo, INDE, 1984.
- JOHNSTON, Anton et alii. *Education and Economic Crisis: the cases of Mozambique and Zambia (Report of a SIDA-Mission)*. Stockholm, SIDA, 1987, 93 p (Mimeo).
- LIBERATION AFRIQUE. "A Educação nas Zonas Libertadas em Moçambique". In: *Rev. Liberation Afrique*, nº. 4., s/d. Trad. e publicação do Grupo Dinamizador da COOP de Maputo - 2.
- MACHEL, Graça. *Discurso de Abertura da III Reunião Nacional do Ministério da Educação e Cultura*. Maputo, 1979. --(GMACHEL).
- MACHEL, Sãonora Moisés. *Educar O Homem Para Vencer a Guerra, Criar uma sociedade Nova para desenvolver a Pátria: mensagem a II Conferência do Departamento de Educação e cultura*. FRELIMO, 1970.
- _____. *A libertação da Mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo*. s/l, FRELIMO/ Departamento de Informação e Propaganda, 1974a. Coleção "Estudos e Orientações", Caderno nº 4.
- _____. *Fazer da Escola uma base para o Povo tomar o Poder*. s./l., FRELIMO, 1974b. Coleção "Estudos e Orientações", Caderno nº 6.
- _____. "Mensagem lida na cerimónia da tomada de posse do Governo de Transição de Moçambique efetuada em 20 de Setembro de 1974". In: *REIS*, 1975: 199/229. Aqui indicado por (MACHEL, 1975a').
- _____. "Mensagem da Proclamação da Independência proferida no Estádio da Machava". In *REIS*, 1975: 477/86. Aqui indicado por (MACHEL, 1975a'').
- _____. "Discurso de Estado na tomada de posse de Presidente da República Popular de Moçambique". In *REIS*, 1975: 491/514. Aqui indicado por (MACHEL, 1975a''').
- _____. *Estabelecer o Poder Popular para servir as Massas*. Maputo, Imprensa Nacional, 1975b.
- _____. "Discurso de abertura do Comité Central em Inhambane". In *REIS*, 1975: 431/48 (MACHEL, 1975c).
- _____. *Façamos do País inteiro uma Escola onde todos aprendemos e todos ensinamos: discurso de abertura da Campanha Nacional de Alfabetização*. Maputo, 1978.
- _____. "A Cultura é uma Questão central da Revolução". In: *Revista "TEMPO"*, (431): 1-16. Maputo, 1979. Caderno Especial.
- _____. *O processo da revolução democrática popular em Moçambique*. Maputo, Frelimo, 1980.
- _____. *A Educação é uma Tarefa de Todos Nós*. Maputo, "NOTÍCIAS", 1978a.
- _____. *O processo da revolução democrática popular em Moçambique*. Maputo, Frelimo, 1980.

- ____. *Discurso de Abertura da Conferência Nacional Constituinte da Organização Nacional dos Professores*. Maputo, ONP, 1981.
- ____. *Organizar a Sociedade para Vencer o Subdesenvolvimento: discurso de abertura do ano letivo de 1982*. Maputo, "NOTÍCIAS", 1982. Coleção "Estudos e Orientações", nº 14.
- ____. *Sindicatos organizam os Trabalhadores para matar a fome e a miséria: discurso de abertura da Conferência Constituinte dos Sindicatos Moçambicanos*. Maputo, Partido Frelimo, 1983. Coleção "Palavras de Orde", nº 25.
- ____. *Acordo de Nkomati: Vitória da Paz, Vitória do Socialismo*. Maputo, Partido Frelimo, 1984. Coleção "Palavras de Orde", nº 26.
- MEDEIROS, Eduardo. "Novas Unidades Políticas em Moçambique". In: DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UEM. *História de Moçambique: Primeiras Sociedades Sedentária e Impacto dos Mercadores (200/300 - 1898)*. 2. ed. Maputo, Departamento de História da UEM e TEMPO, 1983, p. 107/34. Vol 1.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). *Colocar a Educação ao serviço do Povo: Relatório do Ministério da Educação ao Conselho de Ministros*. Maputo, MINED, 1988.
- ____. *Atlas Geográfico*. 2. ed. Estocolmo, Suécia, ESSELTE SERVICE AB, 1986. Vol. 1.
- ____. *Implantação Territorial do Sistema Nacional da Educação: Documento preparado para XIII Conselho Coordenador*. Maputo, Direção Nacional de Planificação, 1987. (CONCOR - 13/MINED/DOC. 1.6).
- ____. *Relatório da Delegação do Ministério da República Popular de Moçambique à Reunião Técnica de Balaço do MINEDAF-V*. BREDÁ, Dacar, 6 a 11 de Maio de 1985.
- ____. *Sistema Nacional de Educação: Linhas Gerais e Lei nº 4/83*. Maputo, Minerva Central, 1985. (SNE).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Sistemas de Educação em Moçambique (SEM)*. Maputo, Gabinete do sistema de Educação (GSE), 1980.
- MONDLANE, Eduardo Chivambo. "Tribos ou Grupos étnicos Moçambicanos: seu significado na luta de libertação nacional". In: REIS.: 73/79.
- ____. *Lutar Por Moçambique*. Lisboa, Sá da Costa, 1975. (MO.:)
- MELIMO. *I Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo, INDE - UEM - MELIMO, Edição Escolar, 1989.
- NYASENGO, Jorge Zaquém. *O Papel do Professor durante a Luta Armada de Libertação Nacional*. Maputo, Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, 1986. Mimeo, p. 31.
- NYAVOTO, Arnaldo et alii. *Balaço dos Dez Primeiros anos da Educação na República Popular de Moçambique*. Maputo, Direção de Planificação do MINED, 1985.
- ONM (ORGANIZAÇÃO DA MULHER MOÇAMBICANA). *Análise da situação social da Mulher e proposta de estratégia de luta pela sua emancipação*. Maputo, Gabinete Central de Preparação da Conferência Extraordinária. Maputo, 1985.
- ONP (ORGANIZAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES). *Discursos de Abertura e Encerramento da Conferência Nacional Constituinte*. Maputo, 1981a. Documento 1.

- _____. *Relatório da Comissão Coordenadora Nacional à Conferência Nacional Constituinte da D.N.P.* Maputo, 1981b. Documento 2.
- REIS, João e MUIUANE, Armando Pedro. *Datas e Documentos da História da Frelimo*. 2.ed. Maputo, Imprensa Nacional, 1975.
- REVISTA "TEMPO", (1030), 1990, Maputo, mês de Julho.
- SALSTRÖM, Berit e SOPA, António. *Catálogo dos Cartazes de Moçambique / Catalogue of Mozambique Posters*. Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique da Universidade Eduardo Mondlane e ASDI/ Suécia, 1988.
- SAUL, John. *The State and Revolution in Eastern Africa*. London, Ibadan, Nairobi, Heinemann, Education Books, 1979.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL (SETEP). *Subsistema de Educação Técnico-Profissional*. Maputo, Março 1988.
- UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. *Empenhar toda a capacidade de trabalho para a vitória na Frente Educacional: Documento feito expressamente para apoio ao Seminário do curso de Formação de Professores*. Maputo, 1977.
- VIEIRA, Sérgio. *O Homem Novo: comunicação à II Reunião Nacional do Ministério da Educação e Cultura*. Maputo, 1977. mimeo.
- WORLD BANK MISSION. *An Education Project. Credit Request Document: "Aide Memoire" of 24 September 1986*. (WB.:).
- WUYTS, Marc. "gestão Económica e Política de Reajustamento em Moçambique". In: *Rev. "Estados Moçambicanos"*, (8), 1990: 97-121. Maputo, CIA/UEM.

ADENDA

KI-ZERBO, Joseph. "Conclusão: da natureza bruta à Humanidade liberada". In: UNESCO. *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*. Trad. Beatriz Turquetti et alii. São Paulo, Atica, [Paris, UNESCO], 1982 (1980). Vol. I. (HGA.:)

Anexo I

DECLARAÇÃO DE D. CUSTÓDIO ALVIM PEREIRA, ARCEBISPO DE
LOURENÇO MARQUES.

1. A independência não conta para o bem-estar do homem. Pode ser boa se existirem as condições adequadas (as condições culturais ainda não existem em Moçambique).

2. Enquanto estas condições não forem criadas, tomar parte em movimentos pró-independências é agir contra a natureza.

3. Mesmo se existirem estas condições, a Metrópole tem o direito de se opor à independência se as liberdades e os direitos do homem forem respeitados e se (a Metrópole) satisfizer o bem-estar e o progresso civil e religioso de todos.

4. Todos os movimentos que empregam a força (terroristas) são contra a lei natural, porque a independência, admitindo-se como boa, deve ser obtida por meios pacíficos.

5. Quando o movimento é terrorista, o clero tem obrigação, em consciência, não só de abster-se de tomar parte nele, mas também de se opor a ele. Esta (obrigação) deriva da natureza da sua missão (como dirigente religioso).

6. Mesmo quando o movimento é pacífico, o clero deve abster-se, a fim de manter a influência espiritual sobre todo o povo. O Superior da Igreja pode impor essa abstenção; ele impõe-na agora para Lourenço Marques.

7. O povo nativo da África tem obrigação de agradecer aos colonizadores todos os benefícios que deles recebem.

8. Os mais educados têm o dever de guiar aqueles que têm menos educação contra todas as ilusões de independência.

9. Os actuais movimentos de independência têm, quase todos, o sinal de revolta e do comunismo; não têm razão alguma; não devemos, portanto, apoiar esses movimentos. A doutrina da Santa Sé é bem clara quanto ao comunismo ateu e revolucionário. A grande revolução é a do Evangelho.

10. A palavra de ordem "África para os Africanos" é uma monstruosidade filosófica e um desafio à civilização cristã, porque os acontecimentos de hoje dizem-nos que o comunismo e o islamismo querem impor a sua civilização sobre os Africanos". (Apud MONDLANE, 1975: 74/5).

Anexo 2

1. Plano de Estudos dos Cursos de 6^a + 1 ano: 1982-85

Area	Disciplinas	Tempo	
		Semanal	Anual
Sócio-Político	Educação Política....	2	56
	Educação Cívica.....	1	28
Psico-Pedagógica	Pedagogia.....	5	140
	Psicologia.....	3	84
Formação	Português e sua <u>Metodologia</u> específica...	9	252
Metodologia	Matemática e sua <u>Metodologia</u> específica...	8	224
	História e sua <u>Metodologia</u> específica.....	2	56
	Ciências Naturais e sua <u>Metodologia</u> específica.....	2	56
	Geografia e sua <u>Metodologia</u> específica...	2	56
	Educação Física e s/ <u>Metodologia</u> específica	2	56
	Atividades Laborais e sua <u>Metodologia</u> específica.....	2	56
	Educação Estética e sua <u>Metodologia</u> específica.....	2	56
		40	1.120

O curso tem a duração de um ano, repartido em dois semestres que compreendem vinte e oito semanas e um total de 1120 horas letivas sem incluir o estágio.

As atividades extracurriculares compreendem:
 Atividades produtivas -- 6 horas semanais.
 Atividades desportivas -- 2 horas semanais.
 Atividades sócio-culturais -- 2 horas semanais.

Fonte: SOLIAS, 1986: 19.

Forma- ção	Met. Geografia	-	-	-	-	2	A	2	54
	C. Naturais e Met.	-	-	-	-	3	G	3	81
Especi- alidade	Ed. Fis. e Met.	2	2	2	2	2	I	2	188
	At. Laborais e Metodologia....	2	2	1	1	1	O	2	150
	Ed. Estética e Metodologia....	-	-	2	2	2		2	130
	Música e Met. .	1	1	1	1	1		-	94
		34	35	35	35	36		27	3513

Nota: Para além destas horas, o horário de cada turma inclui as seguintes atividades obrigatórias:

- Atividades de produção:..... 6 horas semanais.
- Atividades de Ligação à Comunidade: 3 hs semanais.
- Atividades culturais:..... 2 horas semanais.

Met.* = Metodologia

=====

Fonte: Apud GOLIAS, 1986: 29. Grifos do original.

Anexo 4:

CONTEUDOS PROGRAMATICOS DO CURSO DE 6^o + 3 ANOS

	1 ^o Ano	2 ^o Ano	3 ^o Ano	Total	%
AREA POLITICO-IDEOLOGICA	76	76	54	206	5,6
1. <u>Marxismo-leninismo</u>	(58)	(57)	(39)		
1.1. O processo revolucionário em Moçambique.....	42	-	-	42	
1.2. O carácter da nossa época e o desenvolvimento do processo revolucionário em Moçambique.....	17	-	-	17	
1.3. Problemas escolhidos da Economia Política do <u>Socialismo</u>	-	27	-	27	
1.4. Problemas escolhidos da Economia Política do <u>Capitalismo</u>	-	30	-	30	
1.5. Problemas escolhidos do Materialismo Histórico e Dialético.....	-	-	39	39	
Horas de reserva. Aulas práticas.....	18	19	15	52	
AREA PSICO-PEDAGOGICA	172	170	108		
2. <u>Pedagogia</u>	(132)	(94)	(54)	(280)	
2.1. Fundamentos da Pedagogia.....	43	-	-	43	
2.2. Didática Geral.....	89	30	-	119	
2.3. Teoria da Educação.....	-	44	-	44	
2.4. Planificação e Organização Escolar.....	-	20	20	40	
2.5. Higiene Escolar.....	-	-	16	16	
2.6. Análise do Estágio.....	-	-	18	18	
3. <u>Psicologia</u>	(40)	(76)	(54)	(170)	
3.1. Psicologia Geral e da Personalidade.....	40	36	-	76	
3.2. Psicologia do Desenvolvimento.....	-	40	-	40	
3.3. Psicologia Pedagógica (algumas questões escolhidas).....	-	-	54	54	

AREA DE FORMAÇÃO GERAL	(836)	(646)	(126)	(1608)	43,6
4. Português.....	252	(152)	(99)	(503)	
4.1. Comunicação.....	40	28	-	68	
4.2. Estrutura de Língua.....	97	33	*	130	
4.3. Meios de Comunicação Social.....	20	16	-	36	
4.4. Texto Narrativo.....	35	25	-	60	
4.5. Poesia.....	13	-	25	38	
4.6. Literatura Infantil.....	13	-	20	33	
4.7. Banda Desenhada.....	-	16	-	16	
4.8. Literatura Moçambicana.....	-	-	20	20	
4.9. Problematiza da Língua Portuguesa em Moçambique	-	-	20	20	
Horas de reserva.....	34	34	14	82	
5. Matemática.....	(173)	(101)	(40)	(314)	
5.1. Domínio dos números naturais.....	73	-	-	73	
5.2. Domínio dos números fracionários.....	47	-	-	47	
5.3. Domínio dos números racionais.....	25	-	-	25	
5.4. Variáveis, equações, inequações, funções.....	28	35	-	63	
5.5. Fundamentos da Geometria.....	-	26	-	26	
5.6. Geometria Plana.....	-	25	-	25	
5.7. Domínio dos números reais.....	-	15	-	15	
5.8. Geometria e Medidas.....	-	-	40	40	
6. História.....	(76)	(76)	-	(152)	
6.1. Sociedade Primitiva.....	19	-	-	19	
6.2. História da África. Moçambique do Séc. III até fins do Séc. IV.....	14	-	-	14	
6.3. O desenvolvimento do Mundo até ao Capitalismo..	30	-	-	30	

6.4. Moçambique sob a dominação dos Portugueses.....	7	17	-	24
6.5. A Europa entre as duas Guerras. O Fascismo.....	-	12	-	12
6.6. O desenvolvimento histórico de 1945 até ao presente.....	-	23	-	23
6.7. A História da República Popular de Moçambique até ao presente.....	-	14	-	14
Horas de reserva.....	6	10	-	16
7. Geografia.....	(56)	(76)	-	(132)
7.1. Introdução ao Estudo da Geografia.....	17	-	-	17
7.2. Geografia Física e Económica de Moçambique.....	39	6	-	45
7.3. O Continente Africano.....	-	30	-	30
7.4. O nosso Mundo.....	-	40	-	40
8. Física.....	(76)	(76)	-	(152)
8.1. Matéria e suas partículas.....	3	-	-	5
8.2. Medição de grandezas físicas.....	10	-	-	10
8.3. Força.....	15	-	-	15
8.4. Movimento dos corpos sólidos.....	12	-	-	12
8.5. Relação entre força e movimento.....	9	-	-	9
8.6. Peso de um corpo.....	4	-	-	4
8.7. Trabalho, Energia, Potência.....	7	-	-	7
8.8. Estática dos Sólidos, dos Flúidos.....	-	14	-	14
8.9. Hidrostática.....	-	4	-	4
8.10 Calor.....	-	11	-	11
8.11 Introdução à electricidade.....	-	18	-	18
8.12 Introdução à Ótica.....	-	13	-	13
Revisões. Provas.....	14	16	-	30

9. Química.....	(55)	(84)	-	(139)
9.1. A matéria e suas propriedades.....	5	-	-	5
9.2. Oxigênio, Hidrogênio, Oxidação, Redução.....	22	-	-	22
9.3. Metais vulgares, Ácidos, Sais.....	15	13	-	28
9.4. Introdução à linguagem química e ao cálculo químico.....	13	12	-	25
9.5. Estrutura atômica da matéria.....	-	6	-	6
9.6. Introdução ao Quadro Periódico.....	-	13	-	13
9.7. Química Orgânica.....	-	40	-	40
10. Biologia.....	(64)	(69)	-	(133)
10.1 Botânica - Plantas espermatófitas; Plantas com flor.....	10	-	-	10
10.2 Microbiologia - Bactérias e Vírus.....	5	-	-	5
10.3 Zoologia - Animais invertebrados; estudo da <u>Lonbriga</u> ; - Insetos; estudo da Mosca - Anatomia e fisiologia humana.....	49	42	-	91
10.4 Evolução dos seres vivos.....	-	16	-	16
10.5 Introdução à Genética.....	-	11	-	11
<hr/>				
AREA DE ESPECIALIDADE - METODOLOGIAS ESPECIFICAS	438	648	756	1878 50,8
<hr/>				
11. Metodologia do Português.....	-	70	80	150
11.1 A Língua Portuguesa como língua de unidade nacional na República Popular de Moçambique.....	-	4	-	4
11.2 O processo de ensino-aprendizagem do Português, Língua 2 ^ª	-	4	-	4
11.3 A planificação nas aulas de Português.....	-	14	-	14
11.4 A problemática dos objetivos em Português.....	-	8	-	8
11.5 Ler e escrever - atividades básicas da Comunicação.....	-	-	3	3

11.6 Métodos de iniciação à leitura e à escrita.....	-	-	8	8
11.7 O método de iniciação à leitura e escrita utilizado no SNE (1 ^a e 2 ^a classes).....	-	-	5	5
11.8 Leitura e escrita (3 ^a /5 ^a classes).....	-	20	-	20
11.9 A avaliação nas aulas de Português.....	-	8	-	8
11.10 O ensino da oralidade.....	-	8	-	8
11.11 O diálogo na aula.....	-	4	-	4
11.12 A abordagem do texto nas aulas de Português...	-	-	16	16
11.13 A leitura e a Criança.....	-	-	12	12
11.14 Línguas Bantu e Língua Portuguesa.....	-	-	12	12
11.15 Correção da expressão oral e escrita.....	-	-	12	12
11.16 A importância da motivação no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.....	-	-	4	4
11.17 A abordagem da Gramática nas aulas de Português	-	-	8	8
 12. Metodologia da Matemática	-	(42)	(100)	(146)
12.1. A quota-parte do ensino da Matemática na formação do Homem Novo.....	-	4	-	4
12.2 O processo de ensino-aprendizagem da Matemática	-	22	-	22
12.3. O ensino de conteúdos escolhidos do ensino da Matemática da 1 ^a à 5 ^a classes.....	-	-	63	63
12.4. A realização de controle, análise e avaliação no ensino da Matemática.....	-	-	5	5
12.5. Meios didáticos de ensino da Matemática.....	-	-	5	5
Exercícios práticos.....	-	16	27	43
 13. Metodologia da História ^(*)				
14. Metodologia da Geografia ^(*)				

15. Metodologia de Ciências Naturais.....	-	-	(54)	(54)
15.1. Objetivos e conteúdos da disciplina de C. Nat.	-	-	4	4
15.2. A solução de tarefas principais do ensino da disciplina de Ciências Naturais.....	-	-	10	10
15.3. Formas metodológicas especiais do ensino das Ciências Naturais.....	-	-	4	4
15.4. Meios didáticos da disciplina - fabrico e uso.	-	-	6	6
15.5. A planificação do ensino das Ciências Naturais	-	-	10	10
Exercícios práticos.....	-	-	20	20
16. Educação Física e Metodologia.....	(59)	(51)	-	(110)
16.1. Introdução da disciplina - Bases gerais da Educação Física.....	20	-	-	20
16.2. Anatomia, Fisiologia e Cinesioterapia.....	11	8	-	19
16.3. Metodologia e Didática da Educação Física.....	28	27	-	55
16.4. A Educação Física e a Saúde « x »	-	-	-	-
Avaliação. Estágio.....	-	16	-	16
17. Atividades laborais e Metodologia « x »	-	-	-	-
18. Educação Estética e Metodologia « x »	-	-	-	-
19. Música e Metodologia « x »	-	-	-	-

« x » Não fornecido.

Fonte: BOLLAS, 1986: 42/44.