

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO MOÇAMBICANAS NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA: PERSPECTIVAS E PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICO E AXIOLÓGICO

THE SCHOOL AND MOZAMBICAN EDUCATION IN THE COLONIAL AND POST-INDEPENDENCE PERIOD: PERSPECTIVES AND EPISTEMOLOGICAL AND AXIOLOGICAL PARADIGMS

ROSA ALFREDO MECHIÇO

RESUMO: Este artigo objetiva analisar, a partir de uma contextualização histórica, a transformação educacional em Moçambique, sob as balizas das raízes históricas da educação moçambicana. Deste modo, evidencia-se o sistema educacional colonial marcado pela discriminação social e racial, indicando o empenho pela edificação de uma educação e escola moçambicanas do período pós-independência. De forma inequívoca, este período configura-se como a síntese que insere o sistema educacional a nível nacional após a conquista da independência e a nacionalização (estatização) da educação. Rigorosamente, este período resulta da ruptura deliberada e consciente com o período colonial. A educação e a escola moçambicanas, graças à nacionalização (estatização), foram instrumentos de construção e consolidação de uma nova sociedade e do Homem Novo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Educação; Moçambique; Epistemologia; Axiologia.

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de França Lima](#)

ABSTRACT: The aim of this article is to analyse the educational transformation in Mozambique from a historical perspective, based on the historical roots of Mozambican education. In this way, the colonial educational system marked by social and racial discrimination is highlighted, indicating the endeavour to build a Mozambican education and school in the post-independence period. Unequivocally, this period is the synthesis of the education system at national level after the conquest of independence and the nationalisation (nationalisation) of education. Strictly speaking, this period is the result of a deliberate and conscious break with the colonial period. Thanks to nationalisation (nationalisation), Mozambican education and schools were instruments for building and consolidating a new society and a New Man.

KEYWORDS: School; Education; Mozambique; Epistemology; Axiology.

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO MOÇAMBICANAS NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA: PERSPECTIVAS E PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICO E AXIOLÓGICO

Rosa Alfredo Mechiço¹

Introdução

De acordo com Ngoenha, quando se prospecta sobre os caminhos que a escola e a educação moçambicanas tomaram desde o período colonial, passando pelo período pós-independência, até então, é notória a variedade de métodos pedagógicos, a dessemelhança de sistemas de ensino, a disparidade de objetivos educacionais, a diferenciação dos substratos didáticos, e a diversidade dos paradigmas epistemológico e axiológico subjacente em cada *momento* histórico (NGOENHA, 2000, p. 21-22). Estes fatos resultam, em grande medida, do dilema entre o valor extrínseco da educação (acesso/inclusão vs. privação/exclusão) e o valor intrínseco da educação (saberes, competências, habilidades, princípios e valores que ela transporta e pretende comunicar e/ou revelar enquanto parte do seu legado). Por conseguinte, no que se refere, de um modo particular, ao paradigma epistemológico, importa asseverar que a educação é e sempre foi sinônimo de transmissão de conhecimentos e/ou saberes, posto que, “no ato educativo estão sempre envolvidos uma série de conhecimentos dosificados e sincronizados segundo a idade, aptidões e interesses dos educandos – o que se denomina por *curriculum*” (CASTIANO et al., 2005, p. 253).

No tocante ao paradigma axiológico, pode-se e deve-se concordar com Platão e Aristóteles quanto à necessidade de, continuamente, colocar-se os valores na centralidade do ato educativo, porquanto, a ideia de educação de cada povo e/ou sociedade depende da sua realidade concreta e de seus valores. Logo, a educação deve ser concebida e estruturada como um evento ético. Assim, “educar implica (...) a transmissão daqueles valores necessários para que a pessoa que “recebe” a educação possa agir e comportar-se segundo os padrões axiológicos mais ou menos aceitáveis na sociedade ou comunidade onde ela vive” (Id.), porquanto, peremptoriamente educa-se para “a transmissão daquilo que se considera útil” (Id.). Outrossim, “para que os valores sejam, de fato, transmissíveis, tem que se ter em conta conteúdos pedagógicos, psicológicos, sociológicos e morais. (...) o interesse não deve ir prioritariamente para os métodos e para as

¹ Bacharel em Ciências de Educação (UCM), graduada em Ciências Religiosas (ISMMA), graduada e Mestre em Educação/Ensino de Filosofia e Doutora em Filosofia (UPM). Na Universidade Pedagógica de Maputo leciona as disciplinas de Filosofia da Educação e Didática de Filosofia I, II, III e IV. professorarosamechico@gmail.com

técnicas de ensino, mas para os conteúdos axiológicos que o sistema de educação pretende transmitir” (NGOENHA, 2000, p. 25-26).

Ademais, da íntima relação entre os paradigmas epistemológico e axiológico resulta claro que “os conhecimentos são organizados de tal forma que não podem ferir o objetivo de inculcar os valores subjacentes ao ato educativo. O contrário seria contraproducente. (...) Desta forma, pelo tipo de conhecimentos que se incluem no currículo, se pode adquirir referências axiológicas da sociedade ou comunidade em causa” (CASTIANO et al., 2005, p. 253). Destarte, no seguimento do referido acima, o debate que segue, afigura-se conveniente à medida que irá refletir, filosófica e objetivamente, sobre o tipo de saberes e valores subjacentes à educação e escola moçambicanas no período colonial e pós-independência, isto é, pensar-se-á a escola e a educação a partir e/ou em função de seus substratos epistemológico e axiológico e, conseqüentemente, no tipo de homem que se pretendia moldar e, igualmente, de sociedade que se desejava plasmar. Para o efeito, a dissertação sobre a escola e a educação no contexto moçambicano será subdivida em dois *momentos*, a saber: o *momento* colonial e pós-independência.

O Momento Colonial 1930 - 1975 (Do Estado Novo à Independência): Escola e Educação Civilizadora e Assimilacionista

A historiografia colonial, em suas linhas principais, aponta que a presença colonial portuguesa se manteve durante cinco séculos. Todavia, o período que será tomado em conta neste *momento* colonial será o de 1930 a 1975, pelo fato de ser o período que coincide com o processo de consolidação de instituições educativas após a queda definitiva dos últimos reinos africanos. Ademais, foi a partir de 1930, ainda que, de modo particular, com a assinatura dos dois acordos missionários, a Concordata (1940) e o Estatuto Missionário (1941), que o Governo Português iniciou a imposição de uma política intransigente de educação e assimilação em Moçambique, que visava, acima de tudo, enfraquecer a formação da consciência nacionalista.

Assim, com a Lei n.º 238, de 15 de maio de 1930, e a concordata de 1940, ficou claro que a intenção primordial da educação colonial “era conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada” (GÓMEZ, 1999, p. 62), a partir da política de assimilação dos valores do colonizador e, deste modo, atingir-se a “portugalização” dos moçambicanos. O estatuto do Indigenato, que consagrava o estado primitivo da mentalidade dos africanos, foi expedido em 1917 e abolido em 1961, devido à conjuntura política instigada pelas guerras de libertação, sobretudo em Angola e Moçambique. A lei do Indigenato, no seu artigo primeiro,

define o “indígena” como “(...) o indivíduo da raça negra ou dela descendente que, pela sua ilustração e costumes, se não distingue do comum daquela raça”.

Quanto à civilização, “o colonialismo foi buscar justificativa da sua ação ‘civilizatória’” no pensamento filosófico e político do iluminismo, mesmo que possa admitir-se que isso foi feito à revelia dos seus mentores. O etnocentrismo, consequência da crença na universalidade e na superioridade da racionalidade ocidentais, viabilizou, ao nível do pensamento, as bases teóricas que deram sustentação à ação colonial, transvestida de “ação civilizatória” (Ibid., p. 80).

No tocante à assimilação, esta tem a ver com o ato de incorporação e/ou apropriação de elementos estranhos e, deste modo, tornar-se semelhante e integrar-se. A assimilação colonial foi “um processo de alienação cultural” e uma forma de encobrir o racismo, ou melhor, forma cultural de dividir mais os “indígenas”. Consistia no “reconhecimento oficial da entrada de um homem na comunidade lusíada” (MAZULA, 1995, p. 97). Outrossim, “por este processo, no dizer de Mondlane, o ex-indígena, o assimilado, podia “legalmente beneficiar-se de todas as facilidades dos brancos, e supostamente ter as mesmas oportunidades educacionais e de progresso” (MONDLANE, 1975, p. 45-46).

Para a obtenção do estatuto de assimilado (civilizado, europeizado, cidadão português), conforme o artigo segundo, era necessário ter 18 anos, requerer a cidadania portuguesa a um tribunal local, falar e ler corretamente a língua portuguesa, ser autossuficiente (ter uma profissão capaz de sustentar a si próprio e à família), monógamo, possuir bom caráter (qualidades morais próprias do cidadão português), romper com a cultura e tradições nativas (abdicar do “eu” africano, abandonando os usos e costumes dos “pretos” e, assim, tornar-se um cidadão português), etc. Na verdade, “o assimilado, aparentemente integrado na classe dominante, era concebido para ser uma figura intermediária entre o “indígena” e o “cidadão”, um porta-voz e divulgador da ideologia, no seu meio igualmente indígena. Estava moldado para se sentir superior aos seus semelhantes “indígenas”, mas sempre complexado na frente do “branco” (MAZULA, 1995, p. 98).

Efetivamente, a ideia contígua à política educacional colonial civilizatória e assimilacionista era demonstrar que, graças à boa vontade e ao esforço abnegado do colono, certos “indígenas” haviam conseguido modificar o seu *modus vivendi* e se integrarem na fé, cultura e civilização lusíada. Do ponto de vista político-ideológico, como lucidamente reconheceu Freire a essa luz, uma sociedade colonizada ou invadida culturalmente é uma sociedade objeto, alienada, heterônima, dependente e dominada econômica e culturalmente, (FREIRE, 2005, p. 173-175). Igualmente, uma sociedade colonial é uma sociedade opressora, domesticadora, manipuladora, sectária, fechada, antidualógica, sem povo (este é apenas um meio

e não um fim. Portanto, sem importância e, por via disso, é reduzido à massa), “reflexa”, impositora, defensora de verdades inautênticas e antidemocrática (FREIRE, 1967, p. 65-66).

Concomitantemente,

o colonialismo exige essencialmente o desnível das raças e das culturas, um objetivo de exploração econômica servido pela dominação política, a qual geralmente se exprime pela diferenciação entre cidadão e súdito. **Não há colonialismo onde nenhum benefício estratégico ou financeiro se tira [...]** Não é possível conceber estatuto ou condição de colônia quando é semelhante o nível de vida, idêntica a cultura, indiferenciado o direito público, igual a posição dos indivíduos perante as instituições e as leis. **Não pode haver colonialismo onde o povo faz parte integrante da Nação**, onde os cidadãos colaboram ativamente na formação do Estado, em termos de igualdade com todos os mais, onde os indivíduos exercem funções públicas e se movem e trabalham no conjunto do território (GÓMEZ, 1999, p. 76).

Ora, Moçambique ergueu-se nessa condição antropológica e culturoológica negativa, e de conjuntura sociopolítica acima elucidada por Freire e Gómez. Foi, no contexto, marcada pelo sentimento de inferioridade, assistencialismo, paternalismo, mutismo, inibição à criatividade, ausência de um comportamento participante, isto é, de ausência de uma dinâmica de vivência comunitária que propiciasse um senso de participação, sobretudo, de tradição pouco propensa às experiências do diálogo e da democracia que o Estado moçambicano progressivamente edificou-se. É oportuno salientar que, infelizmente, a realidade acima referenciada ainda acompanha o Estado Moçambicano, pese, embora gradativamente, se vislumbrarem passos gigantescos no sentido de tal realidade ser suplantada. Entretanto, servindo-se da enunciação freireana, e em analogia com a realidade moçambicana colonial, pode-se considerar que a sua asserção é de veras significativa, sobretudo ao afirmar que,

entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador. (...) É que em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo (FREIRE, 1967, p. 71).

No entanto, para melhor compreensão da escola e educação no *momento* colonial é importante fazer-se referência ao *Ato Colonial de 1930*, elaborado pelo fascista Salazar, no período em que ocupava o cargo de ministro das colônias, e, mais tarde, reelaborado e aprofundado pelo seu sucessor, Arlindo Monteiro. *O Ato Colonial* era a lei básica da administração colonial, que em 14 princípios gerais definia a conduta a ser seguida no tocante às questões coloniais. Por exemplo, determinava a unificação administrativa das colônias, a

nacionalização das suas economias, dentre outras coisas. Neste caso concreto, torna-se necessário referenciar o *Ato Colonial* para esclarecer o duplo regime de administração, um para os colonos e assimilados; e outro para os “indígenas”. Esta administração dicotômica de sociedade, coerente com a política colonial, foi responsável pela divisão da sociedade em duas categorias de populações e pela criação de dois modelos de escola e da educação colonial em Moçambique.

O Ato Colonial consagrava, desta forma, a divisão das populações das colônias em duas categorias: os indígenas (africanos não assimilados) e os não-indígenas (brancos e assimilados). A primeira categoria representava 98%. Para a minoria assimilada estava reservada uma série de direitos e privilégios, muitas vezes incertos, correspondentes teoricamente à cidadania portuguesa. O objetivo implícito desta política, no entanto, era continuar a manter o “indígena” separado, marginalizado, para melhor o controlar e o utilizar como mão-de-obra barata. O objeto explícito, porém, parecia algo bem diferente: “toda a nossa política tem sido e continua a ser para elevar o nível cultural, econômico e social do negro [...] tirando-o da sua ignorância e atraso, tentar fazer dele um indivíduo racional e respeitável, merecedor da comunidade lusitana” (Morais Cabral, 1939 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 50).

Assim, “tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população da colônia se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instituídas (nas colônias portuguesas) dois gêneros de ensino primários: um para os europeus e assimilados, outro para primitivos” (ALMEIDA, 1979, p. 221 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 59). De fato, a realidade moçambicana criada pelo sistema colonial foi, predominantemente, determinada pela opressão, dominação, submissão e exploração. Por isso, todas as tentativas de educação validadas neste período histórico eram, igualmente, orientadas por uma lógica de opressão e submissão, devidamente, caracterizadas pelo binómio *trabalho-civilização*. E, “justificando a colonização como missão civilizatória, o Estado Novo foi obrigado a criar um sistema educacional para as populações africanas que, teoricamente, devia conduzi-las à civilização” (GÓMEZ, 1999, p. 55), “num contexto cultural e político com forte tradição autoritária, (...) práticas arbitrarias e autoritárias nas escolas” (Ibid., p. 320).

Conforme vem tentando demonstrar até então, teoricamente, a ação civilizadora era intrínseca à ação educativa do sistema colonial. Todavia, na prática, era evidente que prevaleciam os interesses econômicos sobre os supostamente educativos e de âmbito civilizatório, pois em nenhuma ocasião se ofereciam oportunidades, mesmo as mais insignificantes, em direção ao autodesenvolvimento dos “indígenas”, porquanto o sistema e o pensamento colonial estavam organizados de forma a tornar tal fato impossível. Eis algumas passagens textuais que fundamentam a afirmação acima:

- i). Para Oliveira Martins a) “absurda, não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores”, b) uma “ilusão” pensar “em civilizar os negros com a bíblia, educação e panos de algodão”, pois “toda a história provava, (...) que só pela força se educam povos bárbaros” (MARTINS, 1920, p. 283 *Apud* MAZULA, 1995, p. 73).
- ii). Para Mouzinho de Albuquerque, era uma “ficção”: As escolas são uma ficção... Quanto a mim, o que nós devemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província” (MEC/GSE, 1980, p. 21 *Apud* MAZULA, 1995, p. 73).
- iii). Para Antônio Enes, a educação não era prioritária; era “mais uma exigência formal que real”(I AL, pp. 276 - 307 *Apud* MAZULA, 1995, p. 74).
- iv). Freire de Andrade, Governador de Moçambique (1906/1910) afirmava que “o objetivo cultural da educação dos nativos deve ser fazer deles trabalhadores, não encorajá-los a dar vida à fábula do boi e da rã, até porque a rã, inchando e rebrandando, nos faria mal” (II AL, p. 388 *Apud* MAZULA, 1999, p. 74).
- v). Em 1960, o Cardeal Cerejeira, de Lisboa, declarava em Carta Pastoral: Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade, para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer ‘doutores’. (...) Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. (...) As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege (II AL, p. 372 & MONDLANDE *Apud* MAZULA, 1995, p. 87).
- vi). Discurso proferido pelo governador de Manica e Sofala, em 1946, quando da visita de Craveiro Lopes a Moçambique: Estamos aqui depois de quatro séculos e meio, estamos aqui engajados, hoje, mais do que nunca, numa grande exitosa tarefa. Domesticando o mato, construindo cidades e fazendo-as progredir, **ensinando, educando e dirigindo a massa rude dos indígenas para uma vida melhor, disciplinando os seus instintos primitivos, [...] moldando suas almas nas formas superiores de cristandade**, administrando-lhes a justiça com compreensão afetiva [...] Uma tarefa, ou eu diria, uma missão vasta, difícil e desgastante, mas nobre e dignificante como poucas há. É a nossa vocação histórica emergindo outra vez [...] Tudo indica que nós estamos no cimo de uma nova era, fase decisiva da história, da nossa história, onde nós temos à nossa frente um grande futuro, auspicioso e alcançável [...] Tudo seja para o bem comum e o engrandecimento da mãe-pátria (DUFFY, 1962, p. 154 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 46).

Conforme se pode depreender, a organização e a evolução do sistema do ensino no regime colonial era constituído por uma dupla natureza: o caráter colonial e o substrato burguês, componentes intrinsecamente ligados. Por um lado, foi adequado às necessidades culturais, econômicas e políticas do colonizador, porém, tendo sempre em mira o objetivo primordial de dominação e exploração, por outro lado, foi uma educação forjada de acordo com uma visão e/ou concepção da educação como “um espaço e instrumento de popularização da sua ideologia, para que as suas ideias e valores se tornassem “senso comum” no seio da sociedade colonizada, e conseguir que os “indígenas” passassem “a pensar a partir dele e não pensar sobre ele” (II RC, p. 70 *Apud* MAZULA, 1995, p. 78).

Pedagogicamente, o sistema educativo colonial, “foi principalmente um instrumento de aculturação dos povos indígenas” (CASTIANO et al., 2005, p. 195), com “cunho rácico e marginalizante: os chamados “povos primitivos” deviam ser civilizados sim, mas lentamente; e a sua educação devia, sobretudo, estar virada para a formação em trabalhos manuais” (Ibid., p. 14).

Por conseguinte, a escola e a educação coloniais eram de natureza elitista e, por via disso, privilégio e direito de poucos, posto que, eram seletivos. Outrossim, eram possuidoras de um carácter discriminatório, segregacionista, alienatório, assimilacionista, paternalista e despersonalizante, cuja dimensão cultural desnaturalizava o “indígena” através da recusa dos seus valores (axiologia) e saberes (epistemologia). Isto é, negavam ao “indígena” o seu saber ser, estar e fazer e, por esse motivo, consideram-no selvagem, devendo, portanto, ser civilizado. Tratou-se de uma educação alicerçada numa pedagogia assimilacionista, diferenciada e separatista. Num ensino de subalternização, produtora de desigualdades, repleta de preconceitos de superioridade por parte do colonizador, que devia civilizar o “indígena” de acordo com os ditames da “majestosa” pátria.

Pensa, meu menino, que d’esta enorme porção de território, nem a centésima parte está cultivada, só porque os seus naturais preferem a ociosidade ao trabalho, e verás que enormes riquezas a terra poderia dar e que não produz por falta de ser trabalhada. (...) e quero dizer-te mais, que quando souberes a enorme riqueza que da terra tu podes tirar, cultivando-a com dedicação, então saberás que grande, que enorme bem te fizeram os brancos, que te ensinaram todas estas causas, e muitas outras que hás de aprender se frequentares à escola e tiveres vontade de querer aprender (Livro de leitura para uso das Escolas Indígenas da Província de Moçambique –p.31, 1908 *Apud* GOLIAS, 1993, p. 61).

De mais a mais, a educação colonial comportou dois tipos de ensino, condizentes com duas concepções de educação e/ou ensino opostas; a educação para o “indígena” e a educação para a elite europeia e o assimilado: i) A educação e/ou ensino “indígena”, era destinado ao povo em geral, maioritariamente rural, estava sob a responsabilidade das missões e, consistia, exclusivamente, numa educação de base, de instrução técnica e noções literárias elementares (aprender a ler, escrever e contar); e a “domesticação”, sem nenhuma preocupação e/ou interesse nítido de índole formativa (GOLIAS, 1993, p. 97).

Era um ensino rudimentar e de adaptação, cujo foco era civilizar o “indígena”, dando-lhe “os preceitos higiênicos e morais, ensinar a língua e a cultura portuguesa que os tornassem úteis a si e a Portugal” (BINJI, 2015, p. 29). Não se tratava de uma instrução com condições capazes de levar o homem nativo a ter acesso ao saber acumulado pela humanidade, ou seja, ao saber universal, património da humanidade e, por via disso, ao desenvolvimento cultural e avanço

científico e, ainda, por consequência, a ser sujeito construtor de sua historicidade, identidade e do seu ambiente, a partir da liberdade e autonomia criadoras. Muito menos, visava proporcionar uma transformação e progresso, quer a nível individual, quer social, visto que a política colonial não era favorável à educação escolar que promovesse a intelectualidade dos “indígenas”, com receio de que estes, posteriormente, pudessem constituir uma ameaça à sua hegemonia. Imperativamente, em conexão e concordância com o sistema colonial, a escola e educação coloniais sagravam e validavam, em sua estrutura organizacional e ao nível dos conteúdos e objetivos, a desigualdade, a discriminação antropológica, cultural, social, política e econômica da população nativa, à medida que, a partir da sua visão, negavam o outro, isto é, o diferente culturalmente, socialmente, politicamente e economicamente. De fato,

não era um sistema de educação proveniente das condições concretas da sociedade africana nem destinado a promover uma utilização mais racional dos recursos materiais e sociais. Não era um sistema educativo destinado a transmitir aos jovens o orgulho e a confiança de membros da sociedade africana mas, sim, a implantar um sentimento de submissão face ao europeu e ao capitalista [...]. A escola colonial ministrava uma educação para a subordinação à exploração, confusão mental e o desenvolvimento de subdesenvolvimento (1975, p. 347-348 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 62-63).

ii) A educação e/ou ensino oficial, era estruturado para atender e salvaguardar os valores e padrões da aristocracia colonial e dos assimilados, e estava sob a égide do Estado e de instituições privadas (GOLIAS, 1993, p. 97). Tendo em conta que as políticas educativas coloniais eram caracterizadas por assimetrias, conseqüentemente, deram origem a dois tipos de escolas: a rural e a urbana, inequivocamente distintas tanto a nível estrutural quanto didático, metodológico e de objetivos.

i) A escola rural destinava-se à educação e/ou ensino dos “indígenas” e fora “engenhosamente articulada à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspectos” (MED, 1985, p.11 *Apud* BINJI, 2015, p. 28). Era uma escola para o trabalho, uma “escola oficina”, por isso, excluía grande parte das matérias acadêmicas, dedicando-se mais ao ensino de manuseamento dos instrumentos de trabalho (BINJI, 2015, p. 28-29).

ii) A escola urbana, reservada à elite e aos assimilados, era uma escola muito bem estruturada, em todos os níveis, pois “era planejada essencialmente para produzir uma pequena elite europeizada, que serviria ao governo colonial ou lhe sucederia, conservando os seus valores” (MONDLANE, 1975, p. 196).

Para além da escola rural e da urbana, existiu, também, a escola missionária. Esta foi resultado do acordo missionário de 1941. Através deste acordo, o governo português confiou à igreja Católica e Protestante a missão de civilizar os “indígenas” por meio do ensino rudimentar

que, posteriormente, veio a ser designado por *ensino de adaptação*. Sendo que a educação colonial desenvolveu-se na base de uma práxis assimilacionista, coerente com os interesses culturais, econômicos e políticos do sistema colonial, teve objetivos substancialmente discordantes, posto que estavam estruturados para atender a dois públicos diferenciados, de forma a desempenharem funções socialmente distintas. Quanto aos objetivos, é de salientar a diferença que existia entre os objetivos da educação para os “indígenas” e os não indígenas. Neste caso, interessa elencar os objetivos da educação “indígena”, mas, antes, importa asseverar que nestes objetivos está clara a intenção, por parte do colonizador, de manter o africano na ignorância, assegurando-se, deste modo, que não se torne politicamente nem intelectualmente consciente.

Eis os objetivos da educação destinada aos indígenas:

i) Encaminhar à adoção e assimilação da cultura alienante do colonizador, aculturar, despersonalizar e difundir os costumes portugueses, desumanizar e infantilizar os “indígenas”, oprimir e promover uma mentalidade de submissão e inferioridade, de forma a garantir a estabilidade e exercer o domínio nas colônias, marginalizar, acomodar e criar contradições internas no seio da população nativa (“indígena”) e, deste modo, obstruir o processo de construção de sua historicidade e identidade, priorizar uma formação capaz de manter os “indígenas” submissos à exploração da sua força de trabalho (preparar operários/tecnoctatas, trabalhadores rurais e artífices), que através da moralização e aquisição de hábitos de trabalho disciplinado, sistemático e regular, abandonem a ociosidade, de modo a responderem às exigências da atividade industrial e à economia colonial, formar consciências servis, por meio do ensino a obediência à ordem estabelecida, serenar e apaziguar as consciências da dominação e exploração econômica, dissimular o caráter etnocida da política colonial, garantir o domínio político e a direção cultural, de forma a expandir o capitalismo a partir da exploração das riquezas das colônias (MAZULA, 1995, p. 79, 101-104).

ii) Separar os indígenas de seu ambiente tradicional e aniquilar os seus valores nativos, fazendo deles “portugueses,” sobretudo em consciência e deveres, embora não em direitos (GÓMEZ, 1999, p. 98), “modelar o homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo” (Ibid., p. 19), “conduzir o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio”.²

² MEC, 1980, p. 24.

Ora, os fatos acima arrolados colocam em evidência que, devido ao predomínio da verticalidade na relação pedagógica, os métodos eleitos na educação colonial foram basicamente antidemocráticos e autoritários. A dinâmica educacional colonial colocou como centro do processo ensino e aprendizagem o professor e o programa curricular; e tomou o “indígena” como objeto e não sujeito da aprendizagem. Visto que não havia nenhum interesse em produzir conhecimento válido para a transformação pessoal e social, privilegiou-se a memorização. Os conteúdos eram previstos e organizados em informes e exercícios de repetição e treinos, fazendo dos “indígenas” simples “memorizadores” de conteúdos, inculcando-lhes uma atitude acrítica e de servilismo, ao invés de uma atitude crítica e reflexiva.

Outrossim, faziam parte da metodologia do processo de ensino e aprendizagem “os castigos violentos e brutais, tanto para os alunos que não assimilavam ou não conseguiam fazer os deveres de casa, quanto aos que eram irreverentes para com os professores. Os castigos passavam dos alunos aos pais e encarregados de educação. Para os pais, as punições consistiam em pagar multas, trabalho forçado” (MANGANDO; SANTOS, 2011, p. 40 *Apud* BINJI, 2015, p. 33). Na mesma senda, “os professores batiam nas crianças sem piedade, insultavam-nas, faziam-nas trabalhar nos seus campos, obrigavam-nas a estar de joelhos, puxavam as suas orelhas e às vezes as faziam sangrar. Quando a gente visitava uma escola moçambicana nos anos 60, encontrava invariavelmente dois aparelhos de castigo: um pau ou chicote e uma palmatória (...) quando a palmatória golpeava a mão da criança, esta puxava a carne, causando grande dor” (JOHNSTON, 1989, p. 56 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 71).

No que se refere à epistemologia, a educação colonial, em nome do identitarismo português, privilegiou o ensino da língua portuguesa, coadjuvada pela história e geografia de Portugal, confirmando, deste modo, a natureza nacionalizadora da educação colonial, porquanto, tratava-se de uma escola, fundamentalmente, nacionalizadora (nacionalismo e assimilação imperialista), cujo tarefa e objetivos políticos (da educação colonial) era aportuguesar os “indígenas” (nacionalizar e assimilar alguns necessários) e integrá-los na nação portuguesa com o fim de servir seus interesses. Sem embargo, “a escola colonial formava prioritariamente portugueses e assimilava, isto é, nacionalizava alguns, que o sistema precisava para potenciar o seu sistema de controlo e de opressão. Mais do que um sistema de nacionalização, como ele mesmo se pretendia, o sistema de educação colonial formava portugueses e assimilava uma parte ínfima de moçambicanos de que o sistema precisava para fins de controle e dominação” (NGOENHA, 2000, p. 39).

No tocante à axiologia, nota-se, claramente, que os “valores” que norteavam a educação colonial eram a opressão, a dominação e a exploração; e, em nenhum momento, os valores de

liberdade e autonomia. Por isso, a educação colonial, por meio da opressão, pretendia formar homens mentalmente alienados, tornando-os intermediários da dominação colonial, dóceis, submissos, prosélitos, obedientes e com “boa consciência” perante a realidade dura e cruel do trabalho forçado; e amantes do trabalho manual, de modo a inculcar os valores portugueses, fortalecer e assegurar o seu poder na colônia.

A escola colonial separava os alunos da sua origem e realidade, levando-os a desprezarem os valores africanos e a assumir os valores do colonizador. O que está em questão, portanto, é o fato de a educação colonial não ter tido em conta a realidade africana e os seus valores (GÓMEZ, 1999, p. 134).

A escola colonial oferecia os códigos para entender a nova dinâmica social, mas sempre e em contrapartida, às custas da alienação cultural (Ibid., p. 136).

Uma das características da escola colonial foi ter sido autoritária: impunha/inculcava valores e padrões culturais aos colonizados, negando-lhes, ao mesmo tempo, o direito de afirmarem a sua cultura e exigindo-lhes que renunciassem às suas referências histórico-espaciais. Era na escola onde se trabalhava/construía, de forma sistemática, esse processo de desprendimento/renúncia/negação/alienação, que se materializava no quotidiano do colonizado. Esse era o preço que o colonizado devia pagar, em troca de uma certa e limitada participação na mesa dos “bens” coloniais. Num contexto global de imposição cultural e política, o autoritarismo da escola era uma sequência lógica/necessária. Não era resultado, apenas, da concepção pedagógica (a tradicional) dominante, era reflexo, expressão do autoritarismo, que tornara possível a dominação colonial (GÓMEZ, 1999, p. 410).

Conforme se pode perceber, a nível epistemológico e axiológico, o sistema educativo colonial era subordinado à pretensa unidade nacional portuguesa, portanto, inadequado aos nativos, posto que não respondia aos seus imperativos, mas tendia a afastar-lhes do seu habitat natural e a aproximá-los do colonizador (NGOENHA, 2000, p. 74-77). Ademais,

a intenção era de domesticar os moçambicanos e pô-los ao serviço dos portugueses. (...) A máquina educativa colonial, o sistema de globalização dos programas de ensino e a uniformização com a Metrópole, não eram tanto para favorecer os moçambicanos, mas para permitir que os portugueses se pudessem reintegrar ao sistema português sem serem penalizados. (...) Mais do que assimilação, deve-se falar da domesticação e de subordinação dos moçambicanos aos portugueses. O sistema educativo, mesmo de nível inferior, era diversificado e a desfavor dos nativos. Nenhuma possibilidade era dada aos nativos para se compararem aos portugueses (NGOENHA, 2000, p. 76).

De modo geral, pode-se afirmar que, neste *momento*, predominou a educação bancária, autoritária, rígida, acrítica, promotora da cultura do silêncio e da não problematização. Educação cujos programas eram “pré-fabricados” e impostos do exterior, por conseguinte, indiferentes aos problemas e necessidades dos educandos. Imperou uma escola que era uma instância de seleção, classificação e exclusão social, preocupada com a transferência de saberes através do uso de

processos mecânicos e métodos passivos: “tais métodos visam mais a reproduzir os valores da “ordem estabelecida” pela classe dominante, do que a ajudar os homens a adquirir um autêntico senso crítico, a desenvolver o gosto pela busca e a investigação, e o desejo de encontrar em equipe as soluções dos problemas que lhes são postos pela vida social, familiar, individual, etc.” (MOURA, 1978, p. 137).

Esta educação foi obstáculo à emancipação dos homens, porquanto, negava, vigorosamente, a liberdade do homem, mantendo, desta forma, a situação da opressão e heteronomia. Assim, o povo foi vítima dos altos índices de analfabetismo ou semi-analfabetismo. Outrossim, conforme Freire, o fato de a economia colonial ter sido essencialmente autárquica, de certa forma, impediu a participação popular na vida pública do país e o autogoverno, dimensões obrigatórias para e na construção de uma nação livre e autônoma, posto que o governo estava nas mãos de um poder externo ao povo.

O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos. (...) Não podíamos, dentro destas circunstâncias, marchar para formas de vida democrática, que implicava num alto senso de participação nos problemas comuns. Senso que se “instala” na consciência do povo e se transforma em sabedoria democrática. Nas circunstâncias de nossa colonização, de nosso povoamento, ao contrário, tudo nos levava a um fechamento, extremamente individualista (FREIRE, 1967, p. 71).

O Momento Pós-Independência 1975-1992: Escola e Educação Entre Visão Nacionalista, Socialista e Liberal

De modo geral, o alcance das independências e da liberdade por parte da maioria dos países africanos “inseriria a África das independências numa conjuntura moderna, com problemas que a tradição, não obstante a sua importância e valores, não parecia suscetível de resolver” (NGOENHA, 2000, p. 46). De fato, após a tomada de consciência e partilha, entre os governos pós-coloniais, da ideia de que a educação é o vetor, por excelência, do progresso humano, ou seja, de que quanto mais educada for uma nação, maior será o seu índice de desenvolvimento cultural, social, político e econômico, o seu maior desafio foi assumir, reformar e administrar o sistema de educação existente, isto é, deixado pelo regime colonial. Logo, a enorme e principal preocupação foi apostar num sério investimento no campo educativo, porquanto, acreditavam que sem a educação de nada valeriam as independências, por eles, duramente conquistadas.

A nação moçambicana conquistou a sua independência em 25 de junho de 1975, após ter iniciado a luta armada de libertação nacional, dirigida pela Frente de Libertação de Moçambique

(FRELIMO), em 1964, e passado pelo governo de transição entre 1974 e 1975. Todavia, o alcance da independência nacional, para além de ter significado o início do processo de edificação de um Estado-Nação, representou o limiar de novos desafios, sobretudo na área política e educacional. Há que considerar, ainda, que com a conquista da independência, Moçambique, de um país reprimido e dependente, passou a ser “uma nação livre e independente, capaz da sua autodeterminação e guiar os seus destinos. Passou a ser uma nação soberana, com uma realidade mais aberta, com mais possibilidades de projetar o próprio futuro” (BINJI, 2015, p. 68).

Por conseguinte, na qualidade de Estado, com base no Decreto número 12/75 de 6 de setembro, procedeu-se com a nacionalização da educação (estatização da educação), sobretudo das escolas privadas (missionárias e católicas), passando, deste modo, a assumir completamente a responsabilidade da educação e instrução dos cidadãos, com vista à socialização (massificação) da educação, direção e controle das escolas, a partir de um aparelho de administração e planificação centralizada de todas as ações necessárias para garantir e assegurar o sistema nacional de educação. No fundo, com a nacionalização e/ou estatização da educação, o Estado moçambicano passou a ter o papel diretor, planificador e executor da educação. Peremptoriamente, assume-se que a estatização da educação foi, também, condição substancial para dispor a educação ao serviço dos interesses das massas (populações), a partir da democratização do ensino e sua disseminação em todo o território moçambicano, isto é, do acesso à escola e à educação. Aqui, é oportuno evidenciar que, de acordo com Gómez, neste contexto, “nacionalização-estatização-democratização do ensino eram sinônimos” (GÓMEZ, 1999, p. 233).

O objetivo da estatização da educação era o de substituir a “educação colonialista”, vista como um instrumento para consolidar o poder e os interesses da classe dominante, por uma “educação socialista,” que oficialmente visava servir os interesses de todos os trabalhadores (operários e camponeses). Mas o objetivo prático era a massificação da educação, isto é, a extensão das oportunidades educativas para todas as camadas sociais. O Estado só podia ter a garantia da extensão do sistema socialista e sua correspondente ideologia se, de fato, tivesse o controle administrativo de todos os estabelecimentos de ensino e também controlasse os conteúdos que se transmitiam (CASTIANO et al., 2005, p. 142).

Em virtude, porém, da busca da afirmação do seu sistema de educação, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Estado moçambicano criou um sistema único e centralizado de educação, detendo, deste modo, o monopólio da educação, com o intuito de harmonizar os objetivos da educação, assegurar uma educação uniforme, possibilitar a

planificação regular e homogênea da ação educativa, concentrar e fortificar o controle administrativo da educação e garantir a unidade nacional, combater o conteúdo elitista e os métodos de ensino burguês. Assim, “(...) a nacionalização da educação constitui o primeiro passo para o Estado poder passar a dirigir o processo educativo, para poder uniformizar o sistema de ensino e, em suma, para o poder de democratizar”.³ Uma observação, entretanto, se faz necessária a respeito da criação do sistema único e centralizado de educação. É o fato de o centralismo adotado a nível da educação ter sido consubstanciado pelo princípio do “centralismo democrático”.

Este princípio, entende-se, visava garantir uma direção centralizada dos assuntos educativos a partir do centro para a base, por um lado, mas, ao mesmo tempo, queria garantir a participação popular na discussão e nos processos de decisão, através de grupos coletivos de direção nos diferentes níveis (MEC 1979, p. 44). Esta visão de planificação viria a ser concretizada com a criação de estruturas educativas a nível central-nacional, provincial e distrital (CASTIANO et al., 2005, p. 53).

Ora, do interesse de uma análise e reflexão profundas em relação ao setor da educação, com vistas à criação de condições de mudança, reestruturação e renovação educativa nacional (seja ao nível do carácter organizacional e operacional do próprio sistema de educação, quer em termos de opções de políticas educativas e respectivas estratégias de implementação e, ainda em relação a dimensão paradigmática, que aclara os fundamentos epistemológicos e os pressupostos axiológicos do ato educativo) e, conseqüentemente, à construção de uma escola e educação moçambicanas que se adequassem às exigências de um determinado período histórico, o Estado moçambicano realizou quatro grandes reformas no sistema educativo, as quais há que se evocar a sua relevância, a saber:

i) Em 1975 efetuou a primeira reforma, cujo ponto de força, no cômputo geral, foi, essencialmente,

a) expansão e renovação do ensino primário para crianças, b) organização de ações de alfabetização tanto para adultos como para crianças e jovens que, por insuficiência de provisão de lugares, se encontravam fora do sistema normal de escolarização; e c) formação de quadros quantitativa e qualitativamente necessários para a gestão e condução do processo educativo. (...) modificações da estrutura do sistema educativo a partir dos conteúdos do ensino dispensado e, ainda, da necessidade de reformas do subsistema de formação de professores para os níveis primário e secundário (Docs: seminário da Beira 1975 *Apud* GOLIAS, 1993, p. 63-64).

³ MEC, 1979b, p. 4.

ii) A segunda reforma ocorreu no ano 1983 (Lei 4/83, de 23 de março). Surgiu como resposta às deliberações do III Congresso (1977), que impunham a concepção de um Novo Sistema de Educação (SNE), capaz de responder àquilo que eram as exigências das mudanças e desenvolvimento estruturado do país. O objetivo primordial desta reforma era “a criação do Homem Novo, construtor da Pátria Socialista” (SNE, pp. 5, 18, 113); capaz de fazer face ao processo de transformação social, “erradicar o analfabetismo; introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos” (SNE, p. 6), entre outros.

Esta reforma preocupou-se com a “renovação mais profunda e séria dos conteúdos do ensino e por uma sólida mobilização político-ideológica no contexto do projeto de construção de uma sociedade socialista” (CASTIANO et al., 2005, p. 72). Dito em outras palavras “os conteúdos curriculares são concebidos de forma a garantir não só a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas, também, e sobretudo, para servirem de alicerces a sustento da ideologia socialista” (CASTIANO, 2005, p. 63).

iii) A terceira reforma aconteceu em 1992 (Lei 6/92, de 23 Maio).

(...) reformula os fundamentos filosóficos e a estrutura dos sistema nacional de educação. (...) Os objetivos do sistema deixam de ser formulados segundo uma linguagem ideológica para serem formulados numa linguagem aparentemente neutra em termos de alfabetização e escolarização universais. (...) adaptar o sistema de educação a novas condições sociais e econômicas, uma adaptação que deve ser feita sob o ponto de vista pedagógico e organizacional. (...) Fazendo alusão ao processo de privatização, na nova lei o Estado permite que a atividade educativa seja desenvolvida por comunidades, cooperativas, empresas e outras organizações não-estatais. Portanto, a privatização do ensino passa a ser regulada por uma lei. Os objetivos fundamentais da educação são formulados de uma maneira mais precisa, como sendo a erradicação do analfabetismo (...). Ou seja, a nova lei toma mais em conta a realidade de crescente diferenciação social e econômica (CASTIANO et al., 2005, p. 103).

Outrossim, determinou a análise e a reflexão em torno de “grandes objetivos que constituíram sinais de esperança para uma educação capaz de proporcionar transformações em todos os níveis de vida do país; destes sinais, queremos destacar: a renovação global do sistema educativo, a expansão da rede do ensino geral e universitário em todo o país, a valorização do capital humano e a valorização da identidade cultural” (BINJI, 2015, p. 97-98). iv).

A quarta reforma aconteceu entre 2003-2007. Tratou-se de uma série de mudanças curriculares influenciadas pelo Projeto de Bolonha e pelo Projeto de Integração Regional da África Austral, lançado pelo SADC (Conferência para o Desenvolvimento da África Austral). O Projeto de Bolonha, dentre outros assuntos não menos revelantes, pretendia operar uma mudança paradigmática nos métodos e processos de aprendizagem, definir o tipo de saberes e determinar

as competências que deveriam ser adquiridas no término de cada ciclo de aprendizagem que perfaz a escolaridade obrigatória, estabelecer o sistema de transferência e de acúmulo de créditos e favorecer o sistema de mobilidade e certificação.

Segundo o Projeto de Bolonha, “a aprendizagem deve incidir sobre as competências verticais e horizontais que estruturam o saber ser, saber estar, saber fazer, saber e saber trabalhar em equipe”. Nesta lógica, o projeto de Bolonha definiu oito competências-chave para a educação: a) comunicação em língua materna; b) comunicação em língua estrangeira; c) matemática e ciências, d) tecnologia (competência digital); e) aprender a aprender; f) humanismo (competências cívicas e sociais); g) espírito de iniciativa e empreendedorismo e, h) sensibilidade e expressão popular (música, arte, convivência cultural) (BASÍLIO, 2014, p. 164).

O Projeto de Integração Regional da África Austral propôs, dentre outros aspectos:

a concepção de um currículo baseado em desenvolvimento sustentável. (...) priorizou a construção de currículos voltados para a formação integrada, às competências e às destrezas para o desenvolvimento dos países da região. A política de homogeneização curricular incide sobre os currículos, as políticas de formação de professores, de inclusão da cultura e de administração escolar da região. (...) Assim, a reforma curricular baseou-se na flexibilidade, priorizando o empreendedorismo e a responsabilidade pessoal, a habilidade, a adaptação ao meio social, a inovação, a criatividade, a autonomia e automotivação do aluno (BASÍLIO, 2014, p. 164).

Em coerência com o exposto acima, convém reiterar que, em termos práticos, estas reformas surgiram da necessidade, legítima de, em cada período histórico, a escola e a educação adequarem-se melhor às mudanças e às exigências do desenvolvimento e transformações em curso, à aprendizagem integrada e articulada que respeita a interdisciplinaridade entre os conteúdos e à aprendizagem de acordo com os estágios de desenvolvimento dos educandos. Todavia,

Segundo Johnston, [resulta manifesto que] as diversas reformas do sistema educacional, levadas a cabo desde a independência, encontraram oposição na sua concepção e na sua implementação. Poucas foram as reformas que se enraizaram na prática, porque eram introduzidas de forma incompleta e, depois, não suficientemente apoiadas. Muitas vezes faltou paciência para se esperarem os efeitos das alterações introduzidas e o surgimento dos primeiros problemas logo era aproveitado para mostrar que as reformas tinham fracassado e, assim, justificar novas alterações que iriam ter a mesma falta de apoio e paciência (JOHNSTON, 1989, p. 134-138 *Apud* GÓMEZ, 1999, p. 339).

Paralelamente a estas reformas, há que evidenciar também a importância dos contributos advindos da I^a e II^a conferências da DEC (Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO) e

o do III Congresso da FRELIMO. Destas reuniões surgiram contribuições e orientações que até o presente *momento* constituem a linha orientadora, quer da escola, quer da educação moçambicanas.

Na I Conferência da DEC (realizada em 1968), analisou-se como adequar a escola e a educação às exigências da luta de libertação nacional (GÓMEZ, 1999, p. 144). A II Conferência da DEC (realizado de 26 de setembro a 3 de outubro de 1970), constituiu o momento mais significativo em relação à escola e educação moçambicanas, pelo fato de nela ter sido formulada a concepção da educação da FRELIMO durante a luta armada (Ibid., p. 145). O III Congresso (realizado de 3 a 7 de fevereiro de 1977) lançou as linhas gerais da criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), definiu os objetivos fundamentais da educação: a) assegurar o direito do povo à educação, b) colocar a educação ao serviço das massas, c) integrar a educação na transformação política e econômica do país (Ibid., p. 348,350).

Gênese da Escola e Educação Moçambicanas: A Educação Nas Zonas Libertadas (O Período 1964-1974)

A configuração do projeto da escola e educação moçambicanas surgiu e desenvolveu-se a partir e dentro do processo da luta de libertação nacional, isto é, durante o processo de luta rumo à conquista da autodeterminação e independência, liderado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Logo, a escola e a educação moçambicanas são dois fatores interligados ao processo da luta de libertação nacional (1964-1974). Outrossim, de modo consequente, o delineamento e a prossecução do projeto educacional e da escola moçambicanas ganharam forma nas zonas libertadas pela FRELIMO, à medida que, peremptoriamente, confrontavam os princípios e objetivos da escola e educação colonial, ao “incidir na conscientização do homem como sujeito da História, na alteração das relações sociais, na Educação para a construção da Nação e formação do Homem Novo e na identidade nacional” (MAZULA, 1995, p. 31).

Deste modo, numa primeira fase, a educação começou a dar passos rumo a uma educação crítica, transformadora e libertadora. Libertadora e transformadora porque seu enraizamento visava ao engajamento dos homens na transformação concreta da realidade, criando, desta forma, condições favoráveis à crítica, criatividade e autonomia. Na segunda fase, destacando o caráter revolucionário e nacional da educação, preocupou-se em acompanhar e sustentar o processo transformador da luta de libertação nacional, com o intuito de consolidar a unidade nacional a partir do aprofundamento paulatino da consciência nacional e, assim, prosseguir na luta pela

independência. No entanto, em relação às zonas libertadas, é conveniente destacar que tratava-se daquelas zonas em que a administração colonial, forçosamente, havia-se retirado, devido à intensificação da guerra de libertação e, por via disso, a maior parte das populações, para escapar à repressão de que ainda se encontravam sujeitas em seus povoados, nelas se refugiavam para estarem sobre a proteção e orientação da FRELIMO.

Com efeito, as zonas libertadas eram um espaço aberto, erigido a partir de relações sociais trans-étnicas e intra-raciais, e com forte sentido de identidade cultural e racionalidade coletiva de progresso conjunto. O seu valor e importância advêm, por um lado, do fato de terem sido o lugar onde nasceu a nova escola, “num contexto político-social onde a guerra era o principal fator de transformação” (GÓMEZ, 1999, p. 319), escola cujo significado e objetivos contrapunham-se à escola colonial. Por outro lado, pelo fato de elas terem sido o espaço, por excelência, da configuração da historicidade e personalidade moçambicanas; e edificação de novas formas de poder, baseado nos interesses da maioria, senão de todos, “Essas zonas iam-se constituindo em lugar, momento e espaço de perspetivação de um projeto de sociedade nova e de exercício do poder, que, por sua vez, exigiam mudanças de mentalidades e de vida; de aprendizagem de novos valores para formação de uma sociedade, não baseada em racismo, tribalismo, regionalismo e outro tipo de preconceitos negativos” (MONDLANE, 1975, p. 138). De fato, “nas zonas libertadas alcançamos um grau elevado de integração das escolas na vida da comunidade. Qualquer problema que afetava a vida da escola ou da aldeia, era discutido conjuntamente e em conjunto se encontravam as melhores formas de superar as dificuldades surgidas” (MACHEL; GRAÇA, 1979, p. 2).

Ainda sobre as zonas libertadas é oportuno asseverar que a sua organização e estrutura, em muito, se assemelhava ao *Círculo de Cultura* freireano. Elas funcionavam como espaço cultural dinâmico, onde as populações exercitavam a fala e a ação coletivas.

Elas mobilizavam o Povo para que este resolvesse as situações enfrentadas. Efetuavam-se reuniões populares onde se discutiam os diferentes problemas e se determinava a via justa para os resolver. As massas aprendiam a basear-se nas próprias forças, libertando, assim, a sua imensa energia criadora. Aprendiam a trocar e a sintetizar experiências, a analisar situações, a tomar consciência dos seus interesses. Desta maneira, resolviam problemas, dirigiam eles próprios a sua vida. Na prática, assumiam o seu papel histórico, aprendiam a exercer o poder.⁴

Tratava-se de uma forma embrionária de Estado Popular, defensor dos interesses das classes mais exploradas e oprimidas da sociedade. Os novos organismos de poder continham os princípios da democracia, da participação ampla das massas, dos militantes e dos combatentes na resolução dos problemas da guerra, da produção, do comércio, da educação, da saúde, em

⁴ III CONGRESSO, p. 44.

suma, da organização de vida coletiva em cada região. O Estado Popular não se encontrava distanciado do Povo, nem se impunha a ele. Pelo contrário, ia de encontro às suas necessidades imediatas e aos seus anseios mais profundos de liberdade e democracia (Ibid., p. 146).

É claro, portanto, que a educação, neste período, fora concebida como “condição político-ideológica básica para o sucesso da luta” (MAZULA, 1995, p. 108), e sua organização foi constituída de acordo com a concepção de homem, sociedade e deliberações feitas em relação à luta armada. Assim, a sua função específica foi formar cidadãos para as tarefas de ação política e armada e a reconstrução nacional. E foi em vista disso que “desde cedo, a Frelimo insistiu na importância e necessidade da educação para o avanço da própria luta” (Id.), rumo à libertação dos oprimidos e inclusão dos excluídos. Neste sentido, a educação progredia e expandia-se numa espécie de negação e, simultaneamente, ruptura com os ideais educacionais inconvenientes e danosos do colonialismo e da tradição que, pouco ou em nada, auxiliavam no processo da revolução. Neste processo,

as escolas ou centros educacionais [deviam] responder às necessidades da luta e às exigências das populações. Ou seja, a “nova escola” devia permitir a apropriação duma “nova maneira de pensar e agir”, própria à organização da produção e do consumo de autônomos, à promoção de um desenvolvimento caracterizado pela melhoria das condições de vida e capaz de conferir-lhe um papel dirigente na sociedade e na economia, criar um sistema de educação condizente, diferente da educação colonial e tradicional, rejeitando, ao mesmo tempo, a “educação formal acadêmica como modo legítimo de educação” e introduzir “formas mais amplas e permanentes de educação (MONDLANE, 1975, p. 138).

Destarte, a escola funcionou, por um lado, como centro de formação e consolidação da FRELIMO (empenhada na luta pela libertação e emancipação do povo), garantia da educação política e cultural dos militantes da FRELIMO e, por outro lado, como centro de revolução e reação, de contestação e combate acirrado e decisivo contra as perspectivas, convicções, hábitos e costumes do colonialismo e da cultura tradicional, rumo a uma nova forma de estar e visão de mundo. É neste contexto que a escola foi tomada “como base para o povo tomar o poder”.

Escola e Educação Moçambicanas (O Período de 1975 a 1992)

Antes de mais, faz-se necessário salientar que o início deste período foi marcado por uma situação complexa, social, econômica e culturalmente, com toda sorte de dificuldades e adversidades, decorrentes da opressão, repressão e exploração colonial-fascista, cujos efeitos (por exemplo, miséria, fome, insegurança, analfabetismo – em 1975, cerca de 98% de moçambicanos

eram analfabetos; obscurantismo, ignorância, superstição, rede escolar precária, professores não qualificados devido à saída massiva dos professores coloniais após a independência, etc.), de forma inequívoca, refletiram-se na escola e educação moçambicanas. “O que o primeiro governo, saído da independência, recebe como legado dos colonialistas na área da educação é obsoleto. Tinha que se começar a trabalhar praticamente do zero. Tirando uma pequena elite cidadina em número reduzido, não há quadros para gerir o sistema. Havia, como primeira tarefa, que buscar alternativas educacionais em termos quantitativos e em termos qualitativos” (CASTIANO et al., 2005, p. 36).

No entanto, de modo geral, foi um período caracterizado por “um sistema ideológico-sociológico do qual não se pode ter por empréstimo um elemento significativo sem ser automaticamente invadido pelo resto” (NGOENHA, 2000, p. 59). A ideologia eleita como projeto sócio-econômico, político e cultural foi de orientação marxista-leninista, resultado da busca por um autêntico socialismo, capaz de uma total destruição do capitalismo e do imperialismo, rumo à construção de uma democracia popular, livre da exploração do homem pelo homem.

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 CONGRESSO, p. 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 (Ibid., p. 92).

A FRELIMO, como preparação do III Congresso, publicou um conjunto de teses que sintetizavam os princípios da sua opção pela transformação em Partido marxista-leninista, o seu caráter de classe e a sua constituição em Partido de vanguarda da aliança operário-camponesa e o seu papel dirigente do Estado e da sociedade. (...) Coerente com a concepção leninista, o Partido foi concebido como o agente central da direção do Estado, da organização, educação das massas trabalhadoras e da democratização da sociedade (GÓMEZ, 1999, p. 271).

Ora, partindo do pressuposto de que a educação é uma ação e/ou atividade socialmente organizada que, conforme o contexto, se destaca a partir do caráter ideológico que lhe é inerente, com o intuito de assegurar a subsistência dos interesses da classe dominante (neste caso concreto, da FRELIMO, elite política da época, na qual a educação devia acomodar seus interesses políticos e ideológicos), foi concebida como “instrumento de que ela [a sociedade] se serve para transmitir as suas experiências e os seus conhecimentos às novas gerações, manter e desenvolver as suas estruturas econômicas e sociais, os seus valores, a sua cultura” (MACHEL, 1981, p.7).

Em paralelo, à educação foi atribuída uma tarefa relevante, a de consolidar e ampliar a hegemonia da FRELIMO e, simultaneamente, a de implementar o progresso econômico e social a partir do combate enérgico contra o analfabetismo (GÓMEZ, 1999, p. 269). De mais a mais, “nota-se que a educação assumia um momento político, isto é, um instrumento através do qual se expandia, assegurava e se legitimava o poder político. O grande valor da política da educação, nesta fase, só pode ser fundamentado pela função de legitimação política que a educação assume na perspectiva da elite política” (CASTIANO et al., 2005, p. 51).

É claro, portanto, que a escola, neste período, era fortemente vinculada pelo condicionalismo político. Ela funcionou como o único e o mais seguro veículo para introduzir o socialismo na sociedade moçambicana. E, por sua vez, a educação se transformara numa ação que garantia a conservação da ideologia socialista. Logo, a educação devia reestruturar-se e orientar-se a partir de uma pedagogia socialista, sistema novo e alternativo ao colonial, tendo em vista a tarefa de auxiliar a sociedade a dar passos largos rumo ao socialismo (ideologia eleita) e à formação de uma nova consciência política e à consolidação da unidade nacional.

A pedagogia socialista concebeu “a educação como fenômeno social e coloca a escola centrada na realidade social, considerando a atividade dirigente do professor e a participação ativa e organizada do aluno. Os programas de ensino baseiam-se na concepção materialista do mundo” (MEC, 1979, p. 16). De certo modo, tratou-se de uma educação imbuída por uma forte dimensão crítica e revolucionária, cuja dinâmica estabeleceu um robusto vínculo entre a mobilização e a educação. Graças à mobilização, a educação enraizava-se e firmava-se e, simultaneamente, servia de instrumento para a prossecução do grande plano de reconstrução e unidade nacional.

No fundo, a educação emergia como uma possibilidade ímpar de o povo apropriar-se do conhecimento e integrar-se ao processo de transformação da realidade e, concomitantemente, uma forma histórica do povo envolver-se ativamente na construção da sua historicidade e identidade. Com efeito, um ponto de suprema importância, que merece ser ressaltado é o fato de a política e a filosofia educacionais deste *momento* terem tido como fundamentos os princípios socialistas, cujos cânones são: “o acesso de todas as crianças à educação, através da nacionalização/estatização” (CASTIANO et al., 2005, p. 153) e a declaração segundo a qual a educação é “um direito e um dever de todo o cidadão, que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos” (Id.).

No seguimento do exposto acima, importa referir que os *slogans* primordiais deste *momento* foram “Educação Para Todos” e “A escola é uma base para o povo tomar o poder”.

No núcleo do *slogan* “Educação Para Todos” subjazem quatro ideias capitais:

i) A educação é um direito e, simultaneamente, um dever de todo o cidadão, logo, deve ser sistemática e permanente.

ii) A extensão da escolarização e/ou massificação da educação (acesso ao ensino e educação para crianças em idade escolar e para adultos – alfabetização de operários, camponeses, mulheres, jovens e velhos), com o intuito de eliminar-se as diferenças e/ou oportunidades de acesso à educação.

iii) A educação é tarefa de todos, isto é, de toda a sociedade e não assunto exclusivo do Estado, dos professores, nem tão-somente destinada às crianças, por isso, apela-se à responsabilidade coletiva e social pela mesma, pois “todos nós somos da educação e sentimos orgulho disso” (MACHEL, Samora, 1978, p. 12). Assim sendo, “todos nós temos responsabilidade na educação e perguntaríamos mesmo quem é que não é da educação? Nós educamos os nossos filhos, educamos a nossa juventude de várias formas. Através da nossa vida, educamos, somos educadores (...) o nosso comportamento é mais do que a lição que nós damos (Ibid., p. 9).

iv) Novo tipo de convivência entre professor (mediador de novos conhecimentos) e aluno (sujeito participante e responsável pelo processo de sua aprendizagem), e uma nova forma de percepção e/ou de encarar o processo de ensino e aprendizagem.

A ideia primária que subjaz no âmago do *slogan* “A escola é uma base para o povo tomar o poder” (MACHEL, Samora, 1978, p. 29) é a de que deve-se colocar a ciência e a técnica a serviço do povo, de forma a ganhar mais autonomia no pensar e no agir, e conseqüentemente, na transformação do seu meio e do mundo no geral. Todavia, com o passar do tempo, este *slogan* também ganhou a seguinte interpretação: “a tomada do poder [a partir da escola e/ou da educação] significava para o Povo, acima de tudo, assumir a direção e o controle do campo da historicidade, valorização da sua cultura e construção de um novo mundo da vida” (MAZULA, 1995, p. 143).

Para além do *slogan* “Educação Para Todos”, paralelamente, foi utilizado o termo “Educação Popular”, no sentido de que a educação escolar devia abranger todo o povo e não necessariamente que a educação devesse partir da realidade das massas populares.

Neste *momento* foram evidenciados como objetivos individuais e coletivos da educação os seguintes:

i) Na valência individual, a educação devia proporcionar ferramentas intelectuais teóricas sobre a ciência, história, cultura, política e economia, e instrumentos práticos, de modo a auxiliar os educandos a fazerem face aos desafios existenciais e assumir a sociedade socialista e as suas exigências. Desfazer a mentalidade velha apoiada pelo conservantismo e estatismo tradicional. Incutir nos educandos o poder de sua inteligência e da força transformadora de seu trabalho, quer na sociedade ou na natureza.

ii) Na sua valência coletiva, a educação devia resgatar a dignidade, a história e a cultura do povo e colaborar com o projeto sociopolítico da FRELIMO. Garantir uma formação integral e unificada, através do saber técnico-científico. Criar uma personalidade moçambicana e uma consciência de responsabilidade, solidariedade coletiva, sentido de respeito, capacidade de iniciativa e de participação, capazes de evitarem as tendências individualistas. Enquadrar o povo nas tarefas da luta.

Em razão disso, a educação preocupou-se em responder aos imperativos políticos; e muito pouco aos desafios e exigências sociais com que a sociedade moçambicana estava sendo confrontada, posto que “tratava-se de uma educação tecnicamente fraca, politicamente generosa (educação para todos), voluntarista e ideologicamente muito conotada” (NGOENHA, 2000, p. 80). A escola moçambicana, enquanto uma instituição social não isolada, mas inserida no ambiente de relações com outras estruturas sociais, ergueu-se como um espaço aberto para todo e qualquer cidadão e, simultaneamente, tornou-se um “centro de dinamização social, cultural e política das comunidades” (CASTIANO et al, 2005, p. 75). Isto fê-la não apenas um lugar privilegiado para a aquisição de saberes e competências, “mas também, e sobretudo, uma frente de batalha política de vanguarda para a mudança de mentalidade e comportamento ideológicos que se consideravam contrários à causa socialista” (CASTIANO et al, 2005, p. 75).

Entretanto, partindo de iguais oportunidades de acesso à escola, sem nenhum tipo de discriminação, marginalização, nem privilégios, providenciou-se um ensino público, obrigatório, gratuito e laico, cujo perfil do educando era essencialmente sociopolítico (aquisição de atitudes que deviam concorrer para a realização de uma sociedade socialista).

As tarefas primordiais da escola foram:

i) Ser uma estrutura político-ideológica, núcleo de divulgação da cultura nacional e do saber político e técnico-científico e local, por sublimidade, da disseminação e consolidação da atividade política do partido FRELIMO.

ii) Romper com a estrutura social colonial, opressora, alienadora e segregacionista, que dividia a sociedade em superiores e inferiores.

iii) Ser o espaço privilegiado para a criação e o desenvolvimento da nova mentalidade, da nova ideologia e nova sociedade, através do combate contra a ignorância e eliminação da mentalidade colonial

iv) Responsabilizar-se por moldar o novo homem moçambicano, elevar o seu nível técnico, cultural e político, libertá-lo de todo tipo de superstição e submissão, individualismo e egoísmo; e torná-lo um indivíduo respeitador e trabalhador.

v) Ser o lugar da:

instauração do poder popular democrático, (...) implantar o trabalho coletivo, criar um clima aberto à crítica e autocrítica. O caráter democrático da escola devia expressar-se na relação professor-aluno: Professores e alunos devem aprender uns dos outros, num clima de confiança, de relações harmoniosas e de camaradagem, onde seja possível libertar a iniciativa de cada um, valorizar os talentos de todos, para que em conjunto todos cresçam na tarefa [...] de reconstruir o país.⁵

vi) Assumir e responder às necessidades das novas exigências sociais, isto é, típicas de uma nação recém-independente. “A escola deve satisfazer às necessidades da sociedade, fornecendo o conhecimento verdadeiro que se adquire através da descoberta da natureza, da sociedade e das leis que as regem. A escola deve fornecer soluções para os problemas que surgem na vida cotidiana da comunidade”.⁶

vii) Empenhar-se por uma articulação permanente e quotidiana com a comunidade, posto que, nessa articulação (ligação escola-comunidade) os objetivos da educação, facilmente, tornam-se realizáveis.

Ela deve aprender da comunidade, pois a escola que se fecha dentro de si mesma, ao negar-se sair das paredes que a limitam ou ao julgar-se detentora de todo o saber, mais cedo ou mais tarde será ultrapassada. Mais ainda, é a natureza das relações que existem entre a escola e a comunidade que nos fornecerá informações necessárias para sabermos que a nossa educação está ou não a ser conduzida numa perspectiva revolucionária. (...) A escola deve saber extrair todas as experiências da comunidade, a fim de estudá-las e interpretá-las para, mais tarde, voltar a devolvê-las à comunidade, já mais desenvolvidas na forma e no conteúdo.⁷

Neste *momento* assistiu-se a uma enorme massificação da educação e, por consequência, à abertura de mais escolas (coincidentemente, estes fatos constituíam uma das maiores prioridades do governo). De forma global, estes acontecimentos equivalem à democratização do sistema de ensino escolar e/ou do sistema educativo, isto é, do direito às mesmas oportunidades de ensino e/ou do acesso à aquisição dos saberes. Contudo, convém sublinhar que, apesar da

⁵ Mensagem, In: Reis; Muiane, 1975, p. 213-214 Apud GÓMEZ, 1999, p. 222).

⁶ FRELIMO, 1970, p. 21.

democratização da escola, numa primeira fase, nem todas as crianças, adolescentes e jovens, beneficiaram-se do acesso à escola. Sendo que o currículo devia traduzir e/ou espelhar a nova realidade social, cultural, histórica e política do país; os conteúdos aproximavam-se e refletiam, em grande parte, a realidade moçambicana, pois já não se ensinava mais a História e a Geografia de Portugal, mas a História Geral de Moçambique, a Geografia de Moçambique, a Educação Política, exercícios militares, entre outras disciplinas científicas. Por Exemplo,

(...) História da Resistência contra a penetração e dominação colonial [por forma] a compreenderem a natureza, importância e necessidade do desencadeamento da Luta Armada de Libertação Nacional (...) Geografia Económica de Moçambique, mostrar os produtos mais importantes, revelar a distribuição desigual da terra, entre outras. (...) [eram] Os objetivos da disciplina de Educação Política (...) fundamentos da política (causas do desencadeamento da luta armada de libertação, conceitos de “colonialismo”, “neocolonialismo”, “imperialismo”, etc.). (...) deve-se dar ênfase e aprofundar conceitos de “política” e de “ideologia”, estabelecer-se a diferença entre a “política reacionária” e “política progressiva-revolucionária”, assim como aprofundar os conceitos de “revolução” e o seu significado quando adaptado às condições de Moçambique. (...) exercícios militares tal como a construção de trincheiras (CASTIANO et al., 2005, p. 40-41).

O conteúdo popular da educação exigia a democratização dos métodos de ensino, incentivando a participação responsável dos alunos e professores no processo de criação de uma escola de tipo novo, que valorizasse devidamente o trabalho manual como uma das fontes do conhecimento profundamente ligado à prática, nela se inspirando e servindo ao povo.⁸

Dado que o método é resultado do conteúdo (tomado como aspecto primeiro da educação e/ou ensino), optou-se pela inserção dos métodos do materialismo dialético e, em função disso, deu-se ênfase à prática da luta de classes, da investigação científica e da produção. Estes métodos foram tomados como condições objetivas para a modificação e/ou transformação da base material e social rumo à instituição de um novo tipo de relações entre os homens. Ora, por se tratar de uma metodologia ativa, deu-se prioridade aos “trabalhos de grupos”, evitando-se, deste modo, métodos de memorização de conteúdos. Esta metodologia privilegiou o princípio pedagógico da ligação da teoria e prática; e o princípio de ligação entre a Educação, Trabalho e Comunidade. O princípio da ligação da teoria e prática ajudaria os educandos a compreenderem a realidade e a assimilarem o conhecimento científico, enquanto fator indispensável para a transformação da sociedade. O princípio de ligação entre o Educação, Trabalho e Comunidade, funcionando como ponte entre o conhecimento teoricamente adquirido e a prática que resulta da aplicação do saber, estaria a serviço do desenvolvimento social e económico da comunidade.

⁷ FRELIMO, 1970, p. 21.

⁸ Mensagem, In: Reis; Muiane, 1975, p. 214 Apud GÓMEZ, 1999, p. 222.

De acordo com o Artigo 3, alínea d) da Lei 4/83, o princípio da ligação “teoria-prática se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no caráter politécnico da educação (...) e na ligação entre a escola e a comunidade”. Epistemologicamente, o saber científico e técnico fora concebido como uma forte ferramenta a serviço da libertação cultural, política, econômica e consolidação da mesma. Todavia, ao atribuir-se o papel libertador à ciência e à técnica, tomaram-se em consideração os interesses da maioria, e não particulares. Simultaneamente, o saber científico e técnico fora concebido como requisito para o progresso da sociedade socialista. Logo, em função disso, a educação devia favorecer uma aprendizagem libertadora e/ou emancipadora, estimuladora da iniciativa criadora e transformadora do povo.

É oportuno evidenciar que “a escola deu mais acento à formação técnica e científica, do que à formação humana. (...) A educação não era concebida como o instrumento da humanização e da consciência que favoreça a solidariedade, autonomia, a crítica e a ética (BINJI, 2015, p. 125). Foi aquela força motriz, que não somente tornaria a mentalidade do povo mais aberta à causa da revolução, assim como o ajudaria a melhorar e aumentar a sua produção a partir da aliança operária e camponesa. Axiologicamente, a escola devia garantir a formação da personalidade socialista, ou seja, a formação do Homem Novo e a transformação da mentalidade; e a educação devia assumir como projeto e cometimento central a edificação da sociedade socialista, construção da identidade e unidade nacionais.

Assim, a ideia que constituía o ponto de ordem, em termos de valores, era a do *Novo*. O *Novo* como algo intrínseco ao processo de transformação e/ou mudança da realidade social, cultural e política. O *Novo* que, por um lado, é resultado da realidade objetiva de ruptura física, cultural e ideológica com os laços do colonialismo e da tradição. Por outro lado, é resultado da transformação subjetiva que supõe ruptura mental, que possibilita a criação de novos horizontes que servem de pontos de referência espaço-temporal e histórico dos indivíduos. O *Novo*, que mais do que massacre e rejeição é reconhecimento da existência do velho e do exercício firme e permanente em ultrapassá-lo, o *Novo* que é o ponto ótimo, isto é, de equilíbrio entre o passado e o futuro.

Com efeito, a axiologia neste *momento* envolvia, sobretudo:

i) Uma nova concepção de homem. Tratava-se de realizar um dos objetivos principais da educação, da revolução e da ideologia do Partido Frelimo, a formação do **Homem Novo**.

A lei 4/83, de 23 de março, sobre as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação (SNE), ao explicitar os objetivos políticos e pedagógicos, os princípios e a estrutura do sistema educacional, em seu artigo 4, afirma:

O Sistema Nacional de Educação tem como objetivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista (...). Formar o Homem Novo em Moçambique é o objetivo da educação e pedagogia revolucionária que se foram forjando nas “zonas libertadas”, como resultado da confrontação entre as ideias velhas e as ideias novas que nasciam do combate para fazer da escola um centro da revolução que preparasse o homem para vencer a guerra, desenvolver a produção e melhorar a vida do Povo.⁹

No entanto, uma questão pertinente surge: “O que entende a FRELIMO por Homem Novo e em que níveis o Sistema Nacional de Educação se propõe a contribuir para a formação do 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 configura-se no conflito entre Tradição, Colonialismo Português e Modernidade” (MAZULA 1995, p. 178). A formação do Homem Novo não ocorre de qualquer maneira, ou seja, não acontece a partir do nada ou do zero, muito menos sobrepondo novos valores sobre os velhos ou contestando o passado, mas exige e/ou impõe condições objetivas prévias, tais como:

(...) desencadear o combate ideológico para fazer crescer os novos valores, (...) estudar o homem moçambicano e conhecê-lo em toda a sua complexidade, porque os novos valores só podem surgir da confrontação com os valores da velha sociedade, (...) conhecer e assumir a formação que nos foi dada e o passado que nos condiciona, analisando-os criticamente, e partir dessa base para realizar a transformação do homem.¹⁰

O desenvolvimento do Homem Novo exige a destruição dos hábitos de vida antigos e isolados e o engajamento num trabalho coletivo, onde a experiência e o exemplo de uns estimulam os outros. (...) O desenvolvimento do homem novo exige a transformação das condições materiais em que ele vive e trabalha.

¹¹

Na concepção e, na prática, o Homem Novo “nasce da transformação do Homem tal como ele é atualmente, condicionado pelas influências da sociedade tradicional e da sociedade colonial-capitalista”.¹² É um homem histórico, em condições de fazer frente às mudanças intrínsecas ao processo transformador de luta e que sabe estar e orientar-se de acordo com as transformações social e política, conjugadas às circunstâncias de sua existência.

O Homem Novo é um homem que possui uma nova mentalidade de viver e de pensar e uma nova consciência, posto que, graças ao combate contra a velha sociedade, soube conquistar

⁹ MEC, 1979, p. 16.

¹⁰ MEC, 1979, p. 17-18.

¹¹ MEC, 1977, p. 18.

¹² MEC, 1979, p. 17.

novas ideias e novos valores populares (espírito de patriotismo, coletivismo e materialismo desinteressado). Possui uma mentalidade revolucionária, adquirida graças ao uso da ciência e domínio da técnica, por isso, devia conciliar o aperfeiçoamento da sua personalidade aliando a formação científica, prática e política. É um homem com uma mentalidade livre, posto que, superou a mentalidade da superstição das tradições dogmáticas e o tribalismo das sociedades tradicionais. Outrossim, transpôs os grilhões do analfabetismo, do obscurantismo e da ignorância subjacentes nas estruturas do sistema colonial e tradicional.¹³

O Homem Novo assume a importância do conhecimento científico para a transformação da sociedade e, por isso, ama o estudo e possui espírito de investigação permanente para conseguir acompanhar e participar ativamente em cada nova fase do desenvolvimento social. Para o Homem Novo o estudo é uma ação permanente, parte integrante da sua vida diária. O Homem Novo domina a ciência e a técnica e utiliza-as para colocar a natureza ao serviço do homem e para transformar as condições de vida do Povo. (...) O Homem Novo difunde a cultura popular revolucionária, que é produto da história do Povo Moçambicano e que reflete as transformações sociais.¹⁴

A materialização do Homem Novo é um processo que “impõe um trabalho árduo de educação da consciência, não só porque a modificação da mentalidade não surge automaticamente com a transformação da infraestrutura, mas também porque à nova mentalidade opõe-se, ativamente, a enorme e pesada herança que transportamos” (MACHEL, 1979, p. 23). De modo igual, “a tarefa de educar o homem para adquirir a mentalidade nova aparece logicamente como uma necessidade premente para a consolidação e desenvolvimento do processo revolucionário” (MACHEL, 1979, p. 24).

Em suma, o Homem Novo é um cidadão social, político, científico, técnico, cultural e fisicamente em condições de empenhar-se na revolução, no serviço do povo, e na reconstrução, evolução e progresso nacional. “(...) o mérito da doutrina do Homem Novo, é o de ter dado a este homem uma dimensão metafísica (ao inferir qualidades humanas universais), mas, ao mesmo tempo, ter tentado concretizar estas qualidades numa realidade concreta (Moçambique) e enquadrá-las numa luta concreta: a luta pela liberdade. Ou seja, (...) tratava-se de uma proposta de transformação paradigmática da educação em Moçambique” (CASTIANO, 2005, p. 81).

ii) Uma Sociedade Nova. Tratava-se da construção da sociedade socialista, que suponha a edificação da **identidade nacional**, ou seja, da moçambicanidade e, por consequência, a instauração de uma nova ordem social popular, a de pertença, que se contrapunha e/ou em oposição à velha ordem e realidade colonial, a de exclusão e opressão.

¹³ MEC, 1977, p. 7, 10-11, 19, 23.

A Sociedade Nova seria isenta de todo tipo de opressão e/ou exploração do homem pelo homem. Devia ser uma sociedade livre da fome, nudez, epidemias, endemias, uma sociedade forte e próspera. Esta sociedade devia ser criada, desenvolvida e consolidada graças às atitudes e práticas assentes na mentalidade nova do Homem Novo.

A FRELIMO cedo percebera que, de todas as identidades coletivas partilhadas pelos humanos, a identidade nacional era uma necessidade vital para o país, porquanto a mais fundamental e inclusiva, devido à sua ubiquidade e pelo fato de ser um fenômeno verdadeiramente global, que penetra a vida individual e coletiva em quase todos os domínios de atividade humana (cultural, social, moral, política, etc.). No entanto, em razão disso, fez dela a substância básica para o nacionalismo (consciência nacional), a premissa para a ação e lealdade política, o padrão básico de compromisso de fidelidade que regula o quotidiano dos cidadãos e a fonte única de legitimidade “inter-nacional” (MAGAIA, 2010, p. 35-37).

Esta **Identidade** é anterior à **Unidade Nacional**. Foi feita de sofrimento, de aspirações, de conhecimento mútuo, de história comum feita paulatinamente, da tomada gradual de consciência coletiva, feita de choques e alianças, traições e fidelidades; feita de canções e danças, lendas e contos, de tradições, epopeias e crenças, de sonhos e lutas que enriqueceram o ser de cada um e de todos. Pouco a pouco nasceu a **Unidade Nacional** e, com ela, a **Nação**. A Unidade Nacional é filha da Identidade Nacional (MAGAIA, 2010, p. 21-22).

iii) Um Novo Tipo de Vida. Tratava-se da transformação da realidade social e das relações sociais baseadas na **unidade nacional**, responsável por consolidar a nova sociedade. Era premente a união de todos, sem antagonismos, entre contextos de existência de uma pluralidade étnica, embora houvesse a consciência de que é bastante difícil encontrar-se unidade em todos os aspectos que nela intervém.

Assim, o processo de unidade nacional foi construído a partir da libertação do tribalismo (rivalidades tribais ou étnicas, religiosas, culturais, etc.), do etnocentrismo, do regionalismo, da superstição, do obscurantismo, das atitudes de discriminação de qualquer espécie e de desprezo em relação a tudo o que se apresenta como diferente, tendências divisionistas inculcadas e atizadas pelo colonialismo e seu caráter elitista; e pelo sistema de educação tradicional. Do relevo das similitudes existentes entre os moçambicanos, da assunção das glórias e lutas do passado comum, do conhecimento e da exaltação das riquezas culturais, do esforço comum no trabalho coletivo, da criação e combinação comum das inteligências, potencialidades e capacidades individuais, o que levou à valorização dos talentos de todos e, por consequência, ao

¹⁴ MEC, 1979, p. 18.

aforamento das iniciativas e/ou criatividade de todos. Da adoção da língua portuguesa como língua da unidade nacional (meio de comunicação nacional, internacional e de ensino), quebrando-se, desse modo, determinadas barreiras geradas pelas línguas nacionais e do fomento da igualdade de oportunidades em todos os níveis, com vista à construção de uma Moçambique unitário e livre econômica, cultural e politicamente.

A unidade nacional (após a conquista da independência, sobretudo entre os anos 75 e 79) presumia, culturalmente, a unificação de todos os fatores comuns aos moçambicanos, tais como hábitos, costumes, tradições, cantos, lendas, danças, mitos, memórias, cerimônias, etc., e a negação de tudo o que podia propiciar a divisão. Assim, “conceberam ideologias unificantes que negavam as diferenças em nome de uma unidade nacional, em primeiro lugar; e africana, em seguida, que tinha como função negar a própria dominação colonial” (MAGAIA, 2010, p. 29). Foi nesta conjuntura que a unidade nacional foi identificada como uniformidade ideológico-cultural. Matou-se a tribo para construir-se a nação, transmitiu-se uma História única e relegou-se a diversidade cultural.

Todavia, com o advento do IV Congresso (1983) ao entender-se que a unidade é intrínseca à diversidade, porquanto, a unidade se torna tal à medida que preserva o diferente, admitiu-se a possibilidade da concepção da unidade nacional tendo em conta a diversidade cultural como riqueza nacional, veículo de troca de experiências, fator de consolidação da consciência e identidade nacionais, manifestação da capacidade de convivência harmônica na variedade; e afirmação do respeito pela pluralidade (diferença) e liberdade cultural. Na verdade, foi graças ao IV Congresso que se iniciou a materialização da essência da unidade e da diversidade, isto é, unidade na diversidade e vice-versa.

Com efeito, em abono da verdade, “real ou apenas aspiração, ela [a unidade nacional] é condição *sine qua non* para a existência de um país, de uma nação, enfim, de um estágio superior ao simples somatório de etnias ou tribos” (MAGAIA, 2010, p. 178). De modo geral, a unidade nacional foi e continua sendo uma questão de ordem essencialmente política e histórica, resultado dos interesses, sentimentos e aspirações comuns, corolários da identidade nacional. No entanto, a identidade, assim como a unidade nacional, enquanto pressupostos axiológicos, contribuíram para cimentar o sentido de pertença nacional, isto é, da moçambicanidade. Concomitantemente, educar para a moçambicanidade a partir dos valores da identidade e unidade nacionais era uma tarefa de índole ideológico-política e resposta ao imperativo político.

Quanto ao aspecto liberal da educação, aspecto iniciado neste *momento* histórico, referir que, com a abertura da política de liberalização da economia, ou seja, da economia neoliberal, (cuja ideia principal parte do pressuposto de que sendo os indivíduos livres, podem fazer

escolhas racionais e, por analogia, partindo de iguais oportunidades que têm para o acesso ao mercado, também têm mesmas oportunidades para o acesso à escola), eco do IV Congresso (1983), concretizado em 1986, com a assinatura de acordo com o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial), procedeu-se à liberalização do ensino e, por consequência, à parcial descentralização administrativa, “isto é, uma certa autonomia das direções provinciais no que se refere à gestão e à tomada de decisões” (BINJI, 2015, p. 98), pois havia-se verificado que, “tornara-se cada vez mais difícil manter uma administração coerente de todas as escolas por uma via totalmente centralizada” (CASTIANO et al., 2005, p. 86).

Destarte, graças às disposições do Decreto 12/90, de 1 de junho, foi autorizada a abertura de escolas privadas (ensino privado) e, deste modo, revogado o Decreto número 12/75, de 6 de setembro, que proibia o exercício de atividades do ensino privado em Moçambique. Assim, distanciando o propósito de monopólio da educação por parte do Estado, uma vez provado que este não dispunha de condições financeiras favoráveis para assumir a sua responsabilidade exclusiva, tornou-se imprescindível estimular as instituições privadas para participarem ativamente da tarefa educacional.

Neste âmbito, surgiram escolas privadas, algumas de carácter oneroso e outras não, dividindo-se em particulares (fundadas por empresas, cooperativas, ONGs, pessoas ou grupo de pessoas singulares) e comunitárias (sob a responsabilidade de congregações religiosas). Estas escolas deviam estar filiadas a uma escola oficial do mesmo nível e ser por ela pedagogicamente supervisionada, observar o calendário escolar e o programa de ensino oferecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Somente às escolas criadas por representações diplomáticas fora permitido lecionar de acordo com os programas de seus respectivos países (Ibid., p. 97-102).

Todavia,

a privatização e a liberalização parcial do sistema de ensino abriram caminho a duas novas tendências no sistema educativo. Por um lado, elas vêm “institucionalizar” e legalizar o processo de criação de escolas para as elites económicas, políticas e intelectuais moçambicanas. Assim, há uma espécie de separação “oficial” entre escolas para os privilegiados e escolas para a maioria. Por outro lado, as igrejas e as ONGs começaram a ganhar peso, tanto na administração como na definição de políticas educacionais. No fundo, a liberalização abre e divide o sistema de educação em duas partes: um sistema em que alguns aprendem com qualidade muito boa e um sistema onde o que interessa é a quantidade; e a qualidade é muito baixa (CASTIANO et al., 2005, p. 101).

O que nos parece estar a suceder é que se trata de uma mudança nas políticas de educação que, à primeira vista, parece estar a ser impulsionada por uma lógica mercantil da economia do tipo liberal, mas rapidamente, a partir daquela lógica, passa a influir na mudança de valores e normas sociais referentes ao valor da própria educação (Ibid., p. 102).

Dentre os diversos desafios e prioridades da educação neste *momento* destacam-se os seguintes:

i) Edificação de um sistema de ensino consubstanciado nos valores da Independência, portanto, em condições de garantir, sobretudo, a construção da unidade nacional, tendo como grande aliado a ligação entre a escola e a comunidade.

ii) A reestruturação administrativa da rede nacional de educação, acompanhada pela construção de novas escolas, extensão de oportunidades educativas, alfabetização e educação de adultos, formação e contratação de professores.

iii) A “criação de condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efetivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para a erradicação do analfabetismo” (MAZULA, 1995, p. 171).

iv) Sob o ponto de vista social e cultural, a educação devia colocar-se a serviço do povo. Em vista disso, era chamada a engajar-se, de maneira a fazer face, através de um combate intransigente, ao alto nível de analfabetismo (superior a 90%), aos vestígios do colonialismo, vícios e valores decadentes da burguesia, tais como: o racismo exacerbado, o tribalismo e regionalismo, a superstição generalizada e obscurantismo, a discriminação religiosa, o fomento da prostituição, a criminalidade, etc.¹⁵

Em paralelo aos desafios, assinalaram-se os seguintes constrangimentos, resultantes, na sua maioria, da guerra civil (1979-1992):

i) “Dificuldades em equacionar e adequar a prática e a teoria educacional às exigências político-ideológicas do processo revolucionário” (GÓMEZ, 1999, p. 251).

ii) Por um longo período de tempo, os novos programas de ensino e o novo sistema de organização escolar, na prática, foram tidos como “letra-morta”, posto que, a maior parte dos programas escolares não estavam claramente explicitados, devido à falta de livros e textos de apoio para os alunos e os professores, fato que se aliava à ausência de controle efetivo sobre a prática letiva concreta, isto é, sobre o que realmente estava se passando na sala de aula (GÓMEZ, 1999, p. 251).

iii) Apesar do esforço empreendido, a massificação da educação não atingiu todas as regiões do país, o que por um lado, provocou assimetrias sociais e, por outro lado, demonstrou que pelo fato de a escola não ter podido abranger parte considerável da população, a politização

¹⁵ III CONGRESSO, p. 54, 61.

social não alcançou a todos, porquanto, a população não teve a oportunidade de escolarização de modo a aditar o seu grau de politização (CASTIANO, 2005, p. 19).

iv) “A erosão profunda tanto das condições materiais e físicas dos equipamentos educativos como da própria qualidade do ensino neles ministrado” (GOLIAS, 1993, p. 67).

v) A redução considerável da rede escolar, devido à destruição e ao encerramento de muitas escolas, levando ao uso de infraestruturas inadequadas e ineficientes.

vi) A mobilidade das populações das zonas rurais para as urbanas, cujo reflexo para as crianças em idade escolar foram as desistências (desperdício escolar), porquanto, a prioridade era lutar pela sobrevivência, em detrimento de frequentar a escola.

vii) A superlotação das turmas, levando à utilização generalizada do regime de três turnos, de dois para três, de modo a fazer-se face ao elevado número de alunos, e consequentemente ao agravamento da carga horária dos professores, à deterioração das condições básicas do processo ensino e aprendizagem e ao alto índice de reprovações e/ou insucesso escolar.

Apesar de todos os infortúnios registados neste *momento*, os maiores ganhos foram: a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), a garantia de um sistema administrativo e de planificação de educação, centralizado e uniformizado; o propósito da massificação da educação, o combate ao analfabetismo, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a considerável expansão da rede escolar (geral e técnico-profissional) e, por consequência, a revitalização do setor educacional, o aumento das oportunidades de acesso ao ensino, as mudanças qualitativas do sistema do ensino graças às reformas curriculares e o maior investimento na formação de professores.

Considerações Finais

Inicialmente, há que perceber que o sistema de ensino duplo, ou seja, separatista (sistema de educação “indígena” para os nativos; e o sistema de educação oficial para os portugueses e assimilados), em princípio, estabelecido no *momento* colonial, foi uma estratégia para o cumprimento da política de dominação e opressão, desumana, repressiva e manipuladora, aliada aos interesses económicos, sob o pretexto de que se tratava de um projeto de civilização e assimilação (portugalização dos moçambicanos). Em função disso, a escola e a educação serviram de instrumento ideológico fundamental para a manutenção e defesa do poder e dos interesses de Portugal, isto é, para a preservação do império colonial português. Ora,

teoricamente e na prática, a batalha relativa à negação da dominação e portugalização dos moçambicanos, através da política educacional civilizadora e assimilacionista, rumo à edificação da escola e educação moçambicanas iniciou a sua idealização no interior do processo da luta de libertação nacional e teve seu delineamento nas zonas libertadas pela FRELIMO. Porém, foi ganha com a luta e conquista da independência nacional. Estes acontecimentos fazem com que a escola e a educação moçambicanas sejam aspectos profundamente interligados ao processo de luta de libertação nacional. No *momento* pós-independência, a educação foi tomada como direito e, simultaneamente, como uma necessidade capital da sociedade, cuja tarefa era cooperar para a aquisição da consciência social, cultural, histórica e política, requeridos no processo de transformação revolucionária, na reconstrução nacional e progresso da sociedade socialista.

No cômputo geral, no *momento* pós-independência a escola e a educação foram de caráter ideológico, e ambos funcionaram como campo de disseminação das ideias da FRELIMO. A educação foi fortemente imbuída pela crítica revolucionária, com elevado cunho patriótico que unia a teoria com a prática, à medida que fortalecia a consciência, a identidade e a unidade nacionais. O ensino tinha um forte vínculo com o mundo exterior, como fonte de aprendizagem e como espaço de difusão da cultura (cultura enquanto patrimônio e, simultaneamente, como processo de formação da moçambicanidade). Os saberes selecionados para o processo de ensino e aprendizagem possuíam um distinto grau de cientificidade, posto que eram baseados no conhecimento da realidade, das leis dos fenômenos sociais e naturais. No entanto, a escola e a educação foram essenciais para o desenrolar e o empenho da luta pela independência e libertação nacional. Daqui, decorre que o acesso à educação e à escola foi um dos maiores componentes para a conquista da Independência e sua consolidação. Concomitantemente, pode-se afirmar que no *momento* pós-independência, a educação e a escola participaram da criação da nação moçambicana; e, no sentido de pertença a esta nação, ao criarem condições de desalienação, libertação, ajudaram ao desenvolvimento da consciência política e a incutir o espírito nacional às novas gerações.

Efetivamente, o *momento* pós-independência foi de grande entusiasmo pela escola e formação no seio dessa instituição (otimismo pedagógico), com o lema “Escola para todos”. Com a nacionalização e/ou estatização da educação, aliada à assunção da ideologia socialista como parte do projeto do Estado, cujos pilares eram a formação do Homem Novo, a Identidade Nacional e a Unidade Nacional, o Estado moçambicano foi responsável pelo estabelecimento dos alicerces da nação e cidadania moçambicana, sobretudo, ao pensar e tomar a escola e a educação como instrumentos de participação e intervenção políticas, isto é, ao concebê-los com uma função explicitamente política, porquanto, acreditava-se que por meio delas as massas

participariam do processo de decisões políticas. De modo igual, foi neste *momento* que, graças à liberalização parcial do Sistema Nacional do Ensino, iniciou-se o processo da revitalização da educação, e isso ficou manifesto na universalização e massificação do ensino básico, e por consequência no aumento das oportunidades de acesso à escola e ampliação da rede escolar. Na verdade, a escola e a educação de massas, para além de ter sido um contributo para a edificação da nação moçambicana e na formação da identidade e consciência de pertença à mesma, constitui-se em pré-requisito da democratização da escola e da educação, posto que contribuiu para a massificação e expansão da rede educacional e aumento no investimento da educação pública e privada.

Ainda sobre este *momento*, importa referir que a tomada de consciência da exiguidade dos recursos humanos e financeiros, em virtude, sobretudo, dos escassos e limitados fundos públicos alocados para o setor da educação/formação escolar, conduziu à necessidade do Estado Moçambicano, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), buscar complementaridade como parceiros sociais (empresas, cooperativas, pessoas ou grupos singulares, ONGs, congregações religiosas, entre outros) no sentido de construção de uma responsabilidade conjunta, coordenada e controlada pelo Estado, mas partilhada e reforçada por outros organismos de carácter privado e associativo, que possibilitassem a disponibilização aos cidadãos de maiores oportunidades de acesso à educação/formação escolar ao longo de suas vidas. Este procedimento culminou com a descentralização parcial da educação/formação, sua liberalização e democratização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASÍLIO, Guilherme. **O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana**. Maputo: Ed. Publifix, 2014.

BINJI, Pedro. **A Reforma Educativa Em Angola: O desafio da construção duma escola libertadora**. 2^a ed., Padova-Itália: Ed. Centro Missionário dei Cappucini, 2015.

CASTIANO, José P. **Educar para quê? – As transformações no sistema de educação em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária (UEM), 2005.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias; BERTHOUD, Gerald. **A Longa Marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária (UEM), 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47^a Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 5^a Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

GOLLIAS, Manuel. **Sistemas De Ensino em Moçambique, Passado e Presente**. Maputo: Ed. Escolar, 1993.

GOMEZ, Miguel Buendía. **Educação Moçambicana: História De Um Processo: 1962-1984**. Maputo: Ed. Livraria Universitária (UEM), 1999.

MACHEL, Graça. **Discurso de Abertura da III Reunião do MEC**. Maputo: MEC, 1979.

MACHEL, Samora. **Discurso de Abertura da Conferência Nacional Constituinte da Organização Nacional dos Professores**. Maputo, ONP, 1981.

_____. **Estabelecer o poder popular para servir as massas**. Maputo: INLD/DTIP, 1979.

_____. **Façamos do País Inteiro uma Escola onde todos aprendemos e todos ensinamos: discursos de abertura da Campanha Nacional de Alfabetização**. Maputo: MEC, 1978.

MAGAIA, Albino. **Moçambique: Raízes, Identidade, Unidade Nacional**. Maputo: Ed. Ndjira, Coleção Horizonte da Palavra, 2010.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Afrontamento, 1995.

MONDLANE, Eduardo Chivambo. **Lutar Por Moçambique**. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

MOURA, Manuel. **O pensamento de Paulo Freire: uma revolução na educação**. Lisboa: Ed. Multinova, 1978.

NGOENHA, Severino Elias. **Estatuto e Axiologia da Educação: O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça**. Maputo: Livraria Universitária (UEM), 2000.

DOCUMENTOS:

FRELIMO. **II Conferência Do Departamento de Educação e Cultura: Recomendações**. Tunduru (Tanzânia), 1970.

_____. **III CONGRESSO**. Maputo, 1977.

_____. **IV CONGRESSO**. Maputo, 1983.

MEC. **Sistemas de Educação em Moçambique**. Maputo: MEC, 1980.

_____. **Documento Final: III^a Reunião Nacional**. Maputo: MEC, 1979 a.

_____. **Nota explicativa sobre o Programa da III Reunião**. Maputo: MEC, 1979b.

_____. **O Homem Novo**. Maputo: MEC, 1977.

Recebido em: 20/08/2023
Aprovado em: 17/02/2024