

Lavinia Gasperini

Moçambique: educação e desenvolvimento rural



ISCOS

Moçambique: educação e desenvolvimento rural

Lavinia Gasperini

Edizioni Lavoro/Iscos

Iscos 8

Colecção do Instituto dos sindicatos para a cooperação
com os países em vias de desenvolvimento

©copyright 1989
Edizioni Lavoro Roma
via Boncompagni 19

capa de Aldo Gagliardi
acabado de imprimir em Março de 1989
tipografia Union Printing,
ss Cassia nord km 87, Viterbo

A fotografia da capa é de Lavinia Gasperini.
Tradução de Cristina Castro

Sumário

Introdução de Nino Sergi	p. 4
Prefácio	p. 7
Prólogo	p. 9
Abreviaturas	p. 10
Capítulo 1	
Direcção cultural colonial e sistema educativo	p. 11
a) O antagonismo entre escola e não-escola na formação social colonial	p. 11
b) A contradição no sistema escolar colonial entre escolas de não-trabalho e escolas de trabalho	p. 12
c) O retrato dos colonizados feito pelos colonos	p. 13
d) O Estatuto missionário e a Concordata	p. 15
e) O trabalho manual nas escolas missionárias	p. 19
f) Algumas considerações	p. 21
Capítulo 2	
A educação nas “zonas libertadas” pela Frelimo antes da independência	p. 22
a) A união estudo-trabalho na ideologia da Frelimo e a concepção educativa de Samora Machel	p. 22
b) As escolas primárias das zonas libertadas	p. 26
c) As escolas secundárias	p. 27
d) Algumas considerações	p. 28
Capítulo 3	
Continuidade e ruptura com a experiência das zonas libertadas: a independência	p. 31
a) As mudanças no sistema	p. 32
b) A democratização das escolas: a OP AE	p. 33
c) A escola primária	p. 35
d) Educação secundária	p. 37
e) O último ciclo (10ª e 11ª classes)	p. 39
Capítulo 4	
Algumas experiências	p. 40
a) Centro Piloto Januário Pedro	p. 40
b) Escola Filipe Elija Magaia: actividades nos meses de férias	p. 41
c) ... e outras escolas primárias	p. 42
d) Escola secundária da Frelimo de Mariri	p. 42
e) Escola secundária da Frelimo da Namahacha	p. 45
f) Gécua	p. 46
Capítulo 5	
Dois nós cruciais	p. 50
a) A formação dos professores primários	p. 50
b) A mudança de sistema: o sistema nacional de educação	p. 64
Capítulo 6	
A Universidade	p. 67
a) Antes e depois da independência	p. 67
b) As “actividades de Julho”	p. 68
c) A Faculdade de Educação: os cursos de formação de professores	p. 70
Capítulo 7	
Educação e desenvolvimento	p. 87
a) Educação e desenvolvimento rural	p. 87
b) Tentativa de formular o “princípio” da união estudo-trabalho com base na realidade educativa de Moçambique	p. 89
Notas	p. 93
Bibliografia	p. 98

Introdução

De Nino Sergi

(director do Iscos-Cisl)

A educação é a estrada mestra para a preparação dos recursos humanos necessários ao crescimento de um país e ao seu desenvolvimento. Em Moçambique, infelizmente, os programas educativos realizados após a independência estão hoje seriamente ameaçados por factores externos ao sistema educativo.

Ao declínio económico que se acentuou a partir de 1981, e às calamidades naturais como a seca e as cheias, juntaram-se os efeitos de uma guerra conduzida contra o governo por bandos armados pela Renamo, apoiados pela África do Sul e por ex-colonos portugueses.

As situações de emergência e as necessidades de defesa trouxeram graves cortes à despesa pública destinada à educação, e determinaram a estagnação do sistema educativo em termos quantitativos e qualitativos. As escolas foram um alvo privilegiado das acções de destruição e saque da Renamo, e milhares de estudantes e professores foram assassinados, raptados, mutilados.

Segundo o ministério da Educação, na sequência das acções dos bandidos armados, só 3.828 das 5.682 escolas primárias em actividade em 1981 ainda funcionavam em 1987, e cerca de meio milhão de alunos e 5 mil professores abandonaram a escola, em êxodo quer no interior quer no exterior do país. Foram fechadas 25% das escolas secundárias, atingindo 20% dos alunos e 12% dos professores.

No campo da educação, há ainda os custos humanos da guerra que, apesar de menos visíveis que a destruição dos edifícios escolares, são muito mais graves. As atrocidades que centenas de milhares de jovens sofreram e os traumas que daí vieram aumentam as responsabilidades do sistema de educação, que procura hoje responder às novas necessidades dos jovens através de acções especiais de reabilitação.

Estagnação, destruição física, qualidade de ensino baixa, falta de meios e uma juventude traumatizada vão precisar de recursos adicionais e mudanças profundas no sistema. Foi feito um apelo à Itália – que de resto já está presente sobretudo na formação universitária e profissional – e a outros países para que intensifiquem a sua intervenção de cooperação no sector da educação, e dediquem atenção especial à componente formativa dos projectos de cooperação.

A deterioração do sistema de educação torna mais difícil a solução dos problemas sociais e económicos e cria um círculo vicioso que compromete o futuro do país. Para sair desta situação é necessário encontrar políticas que revitalizem o ensino e os programas de formação, tendo em conta quer a situação actual quer os progressos e os limites das experiências do passado.

Muitas escolas analisadas neste volume foram teatro de atrocidades por parte da Renamo nos últimos anos. Inúmeras experiências inovativas foram abortadas à nascença, e a memória delas corre o risco de se perder. Trata-se de preservar o património de experiências que, apesar dos seus limites e erros, foram conduzidas nos anos em que o país pôde viver uma situação de relativa paz, de modo a constituírem inspiração e encorajamento para se prosseguir na procura de um caminho nacional original. O contributo deste volume deve ser visto neste sentido.

Aqui analisa-se em especial a forma como o sistema de educação construído depois da independência pode preparar os jovens que acabam a escola a inserirem-se nos trabalhos produtivos, sobretudo na agricultura, de modo a garantir a satisfação das necessidades primárias da população, e como pode contribuir para travar a tendência ao êxodo do campo para a cidade. Como pode, por outras palavras, contribuir para promover o desenvolvimento.

Moçambique, país nas prioridades da cooperação italiana – 405 biliões de liras nos últimos 7 anos e cerca de mil biliões em compromissos – faz parte do grupo dos 28 países mais pobres do mundo. A análise da realidade educativa moçambicana mostra de que maneira a situação nos países em vias de desenvolvimento é articulada e complexa, rica de história e de cultura, de especificidades e potencialidades próprias, e como a mesma pode dar indicações úteis a intervenções de cooperação, sobretudo no campo da formação e da educação para o desenvolvimento.

Este volume descreve como o sistema de educação herdado do período colonial era inadequado aos objectivos de autogoverno e de crescimento económico do novo país independente (cap. 1). Ainda antes da independência, nas zonas libertadas, e logo a seguir, pelo menos nos oito primeiros anos, a expansão quantitativa do sistema de educação de Moçambique consolidou-se gradualmente mas de forma consistente (cap.s 2 e 3) e foi acompanhada por um processo inovativo que, apesar de nem sempre ter sido linear e unívoco, atingiu todos os níveis do sistema (cap.s 4, 5 e 6).

Este estudo, realizado no âmbito da educação comparada, procura indicar na história do sistema de educação as possíveis identidades sob as aparentes diferenciações e contradições, e as substanciais diversidades sob as aparentes semelhanças.

Depois de ter sido procurado o aspecto recorrente e geral dos factos que aproximam a realidade específica de Moçambique aos traços mais característicos dos sistemas educativos dos numerosos países em vias de desenvolvimento, foram formulados alguns princípios (cap. 7) com o objectivo de contribuir para a reflexão que decorre em Moçambique à cerca da relação entre sistema educativo e exigências de desenvolvimento.

A educação e o desenvolvimento rural representam para Moçambique, como de resto para muitos outros países, o “fecho de abóbada” num caminho para uma maior autonomia, liberdade mais verdadeira, desenvolvimento mais real que, ao assumir o “novo”, tutele e enriqueça ao mesmo tempo o património cultural e a visão da sociedade e das relações humanas.

Ligado a Moçambique por uma estreita, sincera e profícua colaboração há muitos anos, o Iscos acolhe com interesse este estudo na sua colecção de publicações. Trata-se de uma tese de doutoramento de pesquisa apresentada à Sorbonne em 1987 pela autora, que pôde acompanhar de perto em Moçambique os primeiros anos após a independência, colaborando activamente na expansão do sistema de educação.

Lavinia Gasperini
Moçambique: educação e desenvolvimento rural

em memória de Nathaniel



Prefácio

Uma hipótese e algumas interrogações

Moçambique é um país independente desde 1975. Durante quase cinco séculos foi uma colónia portuguesa. A Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) passou a governar o país após uma guerra de libertação de 10 anos.

Tal como na maioria dos países do Terceiro Mundo, aqui desenvolvimento significa essencialmente desenvolvimento rural. A agricultura fornece cerca de 45% do Pib e ocupa 84% da população activa, a indústria 7% e o sector terciário 4%. Grande parte da produção agrícola é de tipo “familiar”, baseada sobretudo em técnicas de produção tradicionais, de baixo rendimento. A política da Frelimo definiu a agricultura como o eixo central do desenvolvimento e a indústria como o elemento de dinamização.

Após a independência, factores de natureza diversa como a conjuntura internacional desfavorável, as calamidades naturais e algumas escolhas na política económica determinaram uma progressiva flexão da produção agrícola. Esta situação, já de si difícil, foi agravada pela desestabilização por parte da resistência nacional moçambicana, Renamo. Na nossa tradição ocidental o termo resistência tem, *a priori*, uma conotação positiva. Mas em Moçambique não, pois significa resistência à mudança trazida pela independência, resistência ao novo governo; a mesma é financiada por ex-colonos portugueses e pela África do Sul e age contra toda a região da África Austral.

Hoje o conjunto da produção alimentar satisfaz menos de metade das necessidades mínimas da população, e centenas de milhares de pessoas encontram-se em constante perigo de vida. Por esse motivo o país recorre massivamente às ajudas internacionais, mas as potencialidades agrícolas são tantas que se acredita numa recuperação e desenvolvimento centrados nas mesmas. Basta recordar que a Frelimo, que nos primeiros anos depois da independência tinha privilegiado o sector estatal em prejuízo dos sectores familiar e cooperativo, voltou a dar atenção a estes dois. O primeiro fornece grande parte da produção alimentar actual, sendo por isso considerado um sector prioritário. Prevê-se o desenvolvimento a longo prazo da produção cooperativa, envolvendo a produção familiar. A Frente considera que a organização dos pequenos agricultores em associações vai economizar substancialmente recursos e esforços, para além de introduzir inovações tecnológicas necessárias ao aumento da produtividade no trabalho.

As cooperativas deverão passar a ser o fulcro da vida produtiva nas *Aldeias Comunitárias*. Estas aldeias comunitárias, que em 1983 não passavam de 300, vão reunir a população que vive espalhada, de modo a proporcionar ao maior número possível de pessoas os benefícios da acção do Estado, melhorando a qualidade de vida nas zonas rurais, concretamente no que se refere a serviços de saúde, escolas, transportes, comércio e fornecimento hídrico.

A Frelimo definiu o seu programa de desenvolvimento “socialista” sem basear-se em modelos ou princípios abstractos mas com o objectivo de transformar a organização social do campo e aumentar a produtividade do trabalho, em função das necessidades do país e da participação da população.

A avaliação da eficácia do sistema de educação deve ter em atenção estes programas de desenvolvimento. O sistema de educação contribuirá para a transformação auspiciada pela Frelimo se forem identificadas e resolvidas as contradições principais entre as exigências do desenvolvimento, a herança educativa colonial e algumas tendências surgidas após a independência que se mostraram resistentes à mudança. Trata-se de analisar se o novo sistema educativo prepara ou não os jovens a inserirem-se em trabalhos produtivos depois de acabarem a escola, sobretudo na agricultura, trabalhos esses que garantam a satisfação das necessidades primárias da população ou se, pelo contrário, os leva para o sector terciário e a urbanização. Em suma, se o sistema impede ou promove a transformação.

A hipótese desta pesquisa pode ser assim formulada:

A presença sistemática no sistema de educação da relação estudo-trabalho determina a eficácia e a coerência entre o próprio sistema e os programas de desenvolvimento.

A relação pode exprimir-se nos seguintes termos: eficácia do sistema de educação = f (presença sistemática da relação estudo-trabalho no sistema). Nesta relação foi destacada a ligação estudo-trabalho como variável independente, porque é vista como a principal característica da educação para o desenvolvimento em Moçambique. Com efeito, considera-se que as alterações da variável dependente (eficácia do sistema educativo) estejam associadas às de outras variáveis independentes como por exemplo a formação de professores, a rede escolar, os materiais didácticos, etc que, contudo, vão ser aqui tomados em consideração só na sua relação com as duas variáveis destacadas anteriormente.

Para verificar a hipótese é oportuno responder a algumas questões.

Trata-se de analisar:

- como eram o estudo e o trabalho na formação social moçambicana antes da independência, na escola colonial e nas zonas libertadas;
- em que medida, depois da independência, a vontade de renovação expressa na legislação e nas declarações oficiais se concretizou em experiências orgânicas e generalizadas;
- se a integração do estudo com o trabalho caracteriza o sistema educativo no seu conjunto ou se constitui essencialmente um tributo formal a um dogma;
- se as experiências de produção escolar difundiram-se por todo o sistema ou são excepção;
- se o trabalho produtivo na escola forneceu o fundamento de uma cultura que exprima uma nova maneira de pensar e de agir, ou se ficou reduzido a uma resposta contingente a necessidades imediatas ou a um ritual sem nenhum significado pedagógico;
- se os professores, nos diferentes níveis do sistema educativo, foram preparados para responder às necessidades do desenvolvimento rural através de acções de formação apropriadas;
- se os currículos, os meios didácticos e o calendário escolar foram elaborados de maneira a interligar de forma coerente o estudo e o trabalho;
- se os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que os jovens aprendem na escola projectam as suas aspirações para o mundo rural ou a urbanização;
- se o trabalho na escola é um instrumento de integração das regiões urbanas e rurais, dos diferentes estratos sociais e dos dois sexos ou se continua a agir como elemento de diferenciação.

Nem todas estas interrogações encontrarão uma resposta exaustiva e definitiva na presente pesquisa. Contudo, espera-se que ela possa trazer novos estudos que analisem com uma profundidade cada vez maior as diversas variáveis nas suas múltiplas relações.

Sucessos e insucessos do sistema educativo de Moçambique independente não vão ser analisados com base num “metro” absoluto e abstracto, ou num modelo de “sistema escolar socialista ideal”, a cuja legitimidade conceptual voltaremos mais adiante. Serão analisados como parte de uma experiência que teve de ser actuada improvisamente, em condições de extraordinária dificuldade, com recursos materiais e humanos desesperadamente inadequados, com uma guerra em curso junto à fronteira com a Rodésia no início e mais tarde em muitas zonas onde opera a Renamo, no interior do país.

Prólogo

A autora procurou sistematizar experiências e reflexões relacionadas com o trabalho de campo no sector da formação em Moçambique entre 1977 e 1985, em diversos ramos e níveis do sistema educativo. Estas circunstâncias levaram-na a estudar o passado, a conhecer as experiências educativas de diversas regiões do país, a participar em debates, a formular hipóteses e propostas. Na qualidade de jornalista, pôde também obter autorizações para viajar e conhecer realidades educativas em zonas muito diversas. A pouco e pouco amadureceu uma exigência de aprofundamento que a levou a analisar de forma explícita de que maneira se realizava a relação entre sistema educativo e necessidade de desenvolvimento.

Estabeleceu como limite temporal 1983, ano em qual foi introduzido o Sistema Nacional de Educação, cuja entrada em vigor foi feita gradualmente ao longo de dez anos. Qualquer avaliação seria, portanto, prematura.

Através de uma abordagem comparativa, estudou a história da educação de Moçambique para observar como é que se apresentou a relação estudo-trabalho nas diferentes formações sociais.

A primeira parte do volume é um estudo diacrónico centrado sobretudo na *educação colonial* e na experiência conduzida pela Frelimo durante a *guerra de libertação nacional*. A *educação tradicional* – as manifestações educativas de origem pré-colonial que se mantiveram até hoje – é apenas mencionada, uma vez que ainda não existe um conhecimento sistemático e aprofundado sobre a mesma.

Na segunda parte analisa-se a educação depois da independência.

A pesquisa baseia-se em:

- a. sistematização da experiência da autora em Moçambique no campo da formação;
- b. elaboração dos dados colhidos a partir de documentos orais, escritos e fotografados, provenientes do trabalho de campo;
- c. estudo de documentação pedagógica relacionada com a experiência de diversos países;
- d. documentação produzida para a pesquisa, constituída por:
 - entrevistas individuais e de grupo a estudantes, professores e responsáveis do sistema de educação a vários níveis (nacional, regional, provincial e de localidade);
 - pesquisas cognitivas em 32 escolas de diferentes ramos e níveis do sistema de educação, em 9 das 11 regiões de Moçambique;
 - debates e inquéritos realizados com alunos e docentes da universidade Eduardo Mondlane de Maputo, em especial da Faculdade de Ciências da Educação;
 - documentação produzida no decorrer das actividades realizadas na FCE como jornalista;
 - imagens (*slides* e fotografias).

Outras informações foram recolhidas nas bibliotecas da universidade Eduardo Mondlane de Maputo, nos arquivos dos órgãos de informação, no Centro nacional de documentação (Cedimo), no Ministério da Educação, no Arquivo Histórico de Moçambique, na biblioteca do Instituto para o Desenvolvimento da Educação (Inde) e no Ministério do Plano.

Abreviaturas

A.c.	Aldeias comunais
Aju's	Actividades de Julho
Cedimo	Centro de documentação e de informação de Moçambique
Cea	Centro de estudos africanos
Cfp	Curso de formação de professores
Cfpp	Curso de formação de professores primários
Frelimo	Frente de Libertação de Moçambique
Inde	Instituto nacional de desenvolvimento da educação
Mce	Movimento de cooperação educativa
Mec	Ministério da Educação e Cultura
Mpla	Movimento Popular de Libertação de Angola
Ojm	Organização da juventude moçambicana
Opae	Organização política e administrativa das escolas
Renamo	Resistência nacional moçambicana
Sne	Sistema nacional de educação
Uem	Universidade Eduardo Mondlane

Capítulo 1

Direcção cultural colonial e sistema educativo

Os graves problemas que afligem hoje Moçambique têm raízes profundas nos cinco séculos de colonização portuguesa. Tal como no resto de África, neste país a presença europeia significou distorção e destruição de processos delicados sócio-económicos e culturais locais e obstáculo a um desenvolvimento posterior ligado às necessidades da população(1). A divisão social do trabalho encarnou-se na divisão entre raças, contrapôs colonizados e colonizadores e fez com que o desenvolvimento de uns se transformasse na negação do desenvolvimento de outros. A mesma dinâmica caracterizou a história política, económica, social e cultural do país.

O estudo do período colonial fornece os elementos necessários à compreensão das escolhas efectuadas pelo governo moçambicano depois da independência, e da Frelimo nos anos da luta de libertação nacional. Ajuda a compreender o carácter inovador de algumas experiências e os seus limites.

A origem da mudança e da resistência às transformações pode ser compreendida melhor se analisarmos como é que a contradição entre colonizadores e colonizados se revelou no campo da educação. O antagonismo entre *educação através do trabalho* e *educação através do não-trabalho* é apresentado num primeiro momento como contradição entre *não-escola* e *escola* (2) e sucessivamente entre *escola de trabalho* e *escola de não-trabalho*.

a) O antagonismo entre escola e não-escola na formação social e colonial

Ao contrário do que aconteceu nas áreas de influência de outros países europeus, o sistema escolar colonial constituiu em Moçambique uma possibilidade formativa só para uma mínima parte da população. Durante quatro séculos o colonialismo português, caracterizado pelo tráfico de escravos e pela exploração indiscriminada de matérias primas, manteve-se exclusivamente através da força.

Os ideologistas daquele período apresentaram a colonização como uma obra iniciada no século XV, eminentemente cultural:

<<A colonização é o método para levar a civilização do fogo de onde ela resplandece até às regiões que vivem na anarquia e na violência e que têm necessidade absoluta que ela ali chegue para apaziguar ódios e rebeliões, como um arco-íris num céu escuro de tempestade. [...] A colonização requer a coesão destes três factores: político, económico e educativo. Foram utilizados essencialmente dois sistemas na colonização: o da penetração pacífica e o da conquista militar. Ao segundo há quem tenha chamado “sistema heróico” com o seu espectacular cortejo de expedições militares e outras operações do género [...]>>. (3)

São muitos os textos deste teor escritos por economistas, históricos ou educadores. Manuel Ferreira Rosa, director-geral da educação no Ultramar, escrevia:

<<Desde o início, os portugueses procuraram o convívio com os habitantes destes lugares distantes para:

- a. convertê-los ao cristianismo, cuidando em primeiro lugar da salvação das suas almas;
- b. transmitir-lhes o uso da língua nacional que conduz à integração de uma pátria comum;
- c. instruí-los”.

Por outras palavras, procuraram “libertar os nativos do seu primitivismo degradante, substituindo a sua cultura tradicional e rudimentar pela mais vasta e diversificada da metrópole”. [...] Na procura destes objectivos explícitos ou tácitos, os missionários acompanharam as armadas, como ardentes apóstolos da revelação evangélica e primeiros mestres da leitura, escrita e cálculo em língua portuguesa>>. (4)

Os actos desmentiram as palavras. Existem muitos estudos históricos, políticos e sócio-económicos que mostram os objectivos reais da colonização portuguesa e os seus efeitos. (5)

Na realidade, só na fase de transformação do país, no sentido capitalista da economia, é que surgiu a necessidade de lançar as bases de um aparelho escolar que formasse a classe dirigente portuguesa e difundisse entre colonizadores e colonizados uma cultura de legitimação da dominação. Assim, em 1974, momento da sua expansão máxima, o sistema educativo cobria pouco mais de meio milhão de alunos para uma população de dez milhões de habitantes. É por essa razão que na altura da independência a taxa de analfabetismo rondava os 94%. A percentagem do Pib que o governo colonial reservava à educação era a mais baixa de África – segundo Eicher e Orivel, em 1974 era de 0,95% enquanto o de Angola era de 2,29%, da Tanzânia 5,16%, da Nigéria 4,27%, de Portugal 2,38%, da França 5,09% e da Itália 5,23% (6) – e destinava-se sobretudo às áreas de fixação de colonos, zonas urbanas e costeiras. O resto do país estava quase completamente desprovido de escolas.

Tal como tinha acontecido no Ocidente na época da grande indústria, em Moçambique a escola como instituição educativa, separada da produção no espaço e no tempo, nasceu em função da necessidade de formação de uma elite, num contexto caracterizado pela oposição entre trabalho manual e intelectual. O sistema escolar colonial nasceu entre finais do séc. XIX e as primeiras décadas do séc. XX para preparar os colonos à direcção política e económica do país, em parte na sequência das resoluções da conferência de Berlim que, em 1884-85, reconhecia as possessões das potências europeias só dos territórios efectivamente ocupados.

O projecto colonial pedia a homogeneidade e a coesão ideológica dos seus protagonistas, que tinham uma proveniência sócio-económica e cultural bastante heterogénea. Nasceu assim a escola, baseada numa *educação através do não-trabalho*, separada da sociedade e da produção, com vista à reprodução da classe dominante.

Os moçambicanos, na sua maioria destinados a fornecer trabalho manual a baixo custo nas minas dos países vizinhos, à exploração agrícola do país e à construção de infraestruturas necessárias ao projecto colonial, vinculados ao trabalho forçado e às culturas obrigatórias e excluídos da escola, continuaram a viver o processo educativo nas modalidades tradicionais. Na educação tradicional a formação dos jovens, com a excepção do breve período dos ritos de iniciação, encontrava-se ligada à vida da comunidade e dos adultos. Não havia um espaço e um tempo destinados exclusivamente à transmissão cultural ou à produção, nem havia adultos qualificados unicamente para uma ou outra destas tarefas.

Quer se tratasse de bens quer de cultura, a produção e o usufruto eram inseparáveis. Esta “não-escola” era caracterizada pela união entre educação e trabalho, jovens e velhos, sociedade e formação, exactamente ao contrário da escola dos colonos, caracterizada pela sua separação.

Não vou aqui fazer a análise da educação tradicional em Moçambique porque sobre este tema ainda não existe um estudo sistemático e aprofundado. Se o governo moçambicano quiser criar um sistema educativo que responda às características e às necessidades da sua população deverá enfrentar seriamente o estudo desta realidade que, ainda que se tenha modificado com o tempo, ficou viva até hoje.

b) contradição no sistema escolar colonial entre escola de não-trabalho e escola de trabalho

A colonização do “ultramar” português teve lugar essencialmente através da coerção estatal, ou seja, da intervenção do exército e da administração colonial. Na sequência das chamadas “campanhas militares de pacificação”, entre os séc. XIX e XX a administração expulsou os camponeses das melhores terras, obrigando-os ao pagamento de um imposto individual em dinheiro. Impôs-lhes o trabalho forçado nas plantações das companhias monopolistas instaladas no território e a monocultura, e nas regiões do Sul eles eram recrutados para as minas da África do Sul

e da Rodésia. Em tudo isto o estado colonial tinha um papel de intermediário entre a força de trabalho moçambicana e o capital português e internacional.

Nesta realidade, os camponeses, que constituíam a grande maioria da população, deixavam de ter a possibilidade de organizar a sua própria produção, sendo obrigados a realizar uma actividade alheia às suas necessidades. Perdiam o produto do seu trabalho mas também a cultura rural que lhes tinha sido transmitida através dos séculos, formada por conhecimentos sobre o ambiente, o ciclo agrícola, a organização técnica da produção e as habilidades que lhes tinham permitido dominar o ciclo produtivo e garantir a sobrevivência até aquela altura.

As autoridades coloniais viam com desconfiança a escolarização dos moçambicanos. Podia significar dar-lhes a possibilidade de planificarem a produção para seu próprio benefício e até criarem embriões de revolta. Era também considerado perigoso fornecer-lhes qualificações que os colocassem em concorrência com os europeus. Sobre esta questão, as autoridades exprimiam-se assim:

“De entre os indígenas certamente haverá muitos com uma marcada tendência para as artes e os ofícios. Apesar disso não seria conveniente encorajá-los a dedicarem-se a estas ocupações porque há o risco de condená-los a uma vida de dificuldades e de miséria, uma vez que não terão a possibilidade de exercitar actividades no ramo artístico e industrial. Nestas condições poder-se-ia criar um espírito de revolta acentuado. [...] A colonização inglesa colheu resultados muito perniciosos desta posição. Favoreceu de forma exagerada a formação de um número grande de pessoas com preparação e conhecimentos superiores às necessidades do seu ambiente, e chegou ao ponto de colocá-las politicamente no mesmo plano dos cidadãos da metrópole. [...] Muito pelo contrário, convém educar o indígena de maneira a torná-lo colaborador útil e consciente da obra colonial”. (7)

Só quando nos anos trinta o salazarismo se dedicou à defesa e consolidação do capital português nas colónias é que o sistema educativo se voltou, ainda que de modo bastante reduzido, aos “indígenas”. A coacção estatal tinha-se revelado muito dispendiosa e ineficaz na manutenção do domínio das colónias. A imposição da hegemonia cultural da “metrópole” era vista como um complemento indispensável da intervenção estatal. A escola para os moçambicanos destinava-se mais à submissão ideológica e cultural da mão-de-obra do que à sua formação técnica e profissional. Custava menos impor o *chibalo* (ou seja, o trabalho forçado, fonte de acumulação de mais-valia absoluta) a uma força de trabalho tornada dócil e resignada por uma ideologia de legitimação da dominação do que impô-lo só com a coerção. O ensino da leitura, escrita e rudimentos de uma profissão tornavam-se veículo de uma cultura de submissão, que ensinava o desprezo pelas tradições locais e a aceitação acrítica de tudo o que viesse da metrópole.

c) o retrato dos colonizados feito pelos colonos

A escola criava nos colonizados uma imagem de si funcional em relação ao papel que ocupavam na divisão do trabalho. Ensinava-lhes que a hierarquia social era o resultado de uma vontade sobrenatural e hereditariedade biológica, e o poder político a manifestação de uma ordem metafísica. Segundo a doutrina de Salazar e Caetano, cada classe devia respeitar a sua hierarquia interna onde contava o mérito. Pretender superar esses limites era um esforço contra a natureza e contra Deus, que criava instabilidade na vida de cada um, anarquia e sofrimento social. (8) A resignação e a aceitação da própria posição social indicavam um comportamento de bom cristão e de bom cidadão. A revolta era sinónimo de desobediência à vontade divina que o Estado, sua manifestação terrena, tinha o dever de mandar respeitar.

Esta ideologia totalitária, não muito distante da filosofia que inspirou os regimes totalitários da Europa entre as duas grandes guerras, identificava hierarquia social e racial. A quem detivesse o

poder, ela atribuía as capacidades de direcção, criatividade, iniciativa, organização e responsabilidade. Estas qualidades legitimavam o domínio.

A passividade, a preguiça, a incapacidade de raciocínio científico e abstracto e a incapacidade de autogoverno eram, pelo contrário, as características atribuídas aos africanos, legitimavam a sua submissão.

O “preto”, por definição, era considerado pueril:

“As crianças e os selvagens têm uma inteligência prática, mais de *homo faber* do que de *homo sapiens*. Quer as crianças quer os não civilizados têm mais tendência para o concreto, o maleável, o intuitivo, o assistemático. Revelam limites enormes no pensamento abstracto, lógico, especulativo. [...] Nesta inteligência prática, o pensamento, impregnado de elementos mágicos, está dissociado da acção” [...]. Para eles a escola deve ser baseada “quase exclusivamente no uso das mãos”. (9)

Nos anos cinquenta foram introduzidos em Moçambique os “testes de inteligência geral”. As características psicológicas e culturais do grupo social dominante eram tomadas como unidade de medida do comportamento inteligente. Tal como em muitas outras ocasiões, os testes também foram aqui usados para justificar a discriminação social e racial. Forneciam argumentação pseudo-científica para a defesa da tese de que a posição subordinada dos pretos na sociedade era uma consequência inevitável da sua inferioridade intelectual, de natureza hereditária.

António Augusto, chefe dos “Serviços de psicotecnica de Moçambique”, afirmava, num congresso realizado em 1956 em Coimbra, ter verificado a partir da aplicação de testes que o “nível intelectual médio das crianças indígenas era muito inferior ao das crianças europeias”. Com base nos testes ele construiu um gráfico que aqui apresento (ver figura 1). (10)

Segundo o gráfico, um “indígena de 11 anos teria um nível intelectual inferior ao de um menino de Lisboa de 8 anos. Baseando-se nos testes, o autor sentia-se autorizado a afirmar que:

“Considerando o estado selvagem dos indígenas cuja civilização tem de obedecer às leis da evolução, e tendo em conta que não conhecem a língua portuguesa, impunha-se a necessidade de uma organização especial do ensino primário para o indígena que o levasse à civilização e à língua portuguesa [...]. A frequência simultânea de crianças europeias e indígenas seria prejudicial para todas”.

O sistema escolar discriminatório era apresentado como uma resposta natural e inevitável a necessidades, tradições e capacidades desiguais. A escola para o *homo sapiens* era branca, urbana, laica, cultivava o pensamento, as ciências, o “saber dizer” em prejuízo do “saber fazer”.

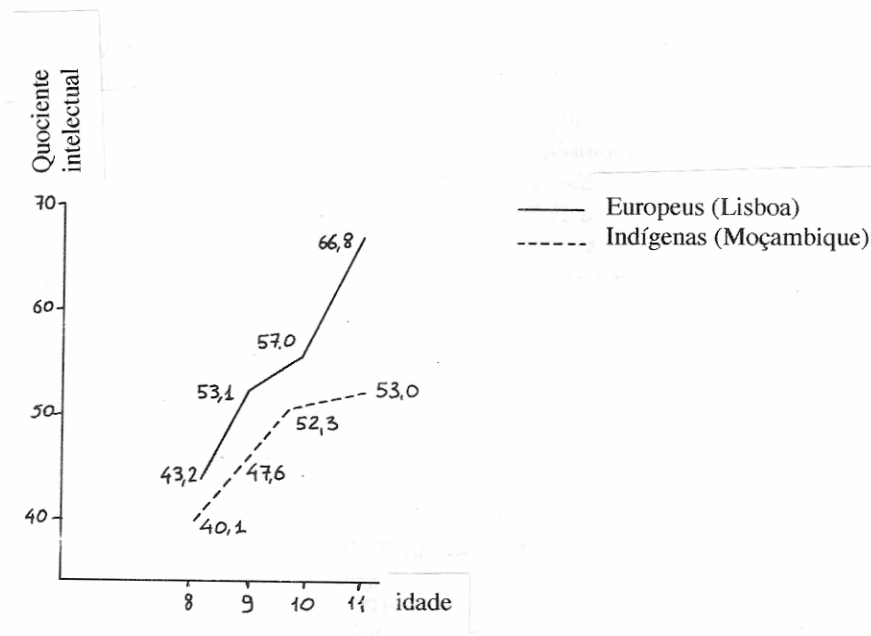
A escola para o *homo faber*, preto, trabalhador manual, rural, era religiosa e prática. Ambas mutilavam a personalidade dos seus alunos privando-os de um desenvolvimento completo que integrasse pensamento e acção, “saber pensar” e “saber fazer”, “saber dizer” e “saber ser”, ciência e técnica.

A teorização da inferioridade do preto, expressão de uma ideologia racista, era um instrumento de dominação. O colonizado era definido “ser de segunda categoria” em função da cor da sua pele. Com base nisto, o processo de alienação era conduzido de maneira aos moçambicanos, reduzidos à passividade, não conseguirem ver nenhuma possibilidade de libertação, e passarem eles próprios a ser difusores da teoria da resignação e instrumento do sistema colonial. (11)

O empenho dedicado pelo governo colonial à destruição da cultura local era ratificado juridicamente através da instituição da figura do “assimilado”, ou seja, aquele que mostrava ter cortado com a tradição e seguido a língua e cultura portuguesas. Ele poderia aceder a determinados lugares da administração e gozar de alguns direitos civis, ao contrário do resto da população, “os indígenas”, a quem não era reconhecido nenhum direito.

Em 1950, de cerca de 5,7 milhões de pretos, apenas 4.349 tinham o estatuto de “assimilado”. Só os filhos dos assimilados eram admitidos nas escolas coloniais. Com base no artigo 60 do “Estatuto missionário”, o ensino “para os indígenas” consistia num curso elementar de 3 anos, após o qual, *depois de um exame*, era concedido um diploma, indispensável para ser considerado “assimilado”.

Figura 1. Nível intelectual médio das crianças indígenas e europeias.



Fonte: M. D. Belchior, *Evolução política do ensino em Moçambique*, in Moçambique, Curso de extensão universitária, Universidade técnica, Instituto superior de ciências sociais e política ultramarina, Lisboa 1964-65.

d) O Estatuto missionário e a Concordata

Na procura de complementaridade entre dominação coerciva e direcção cultural, o Estado colonial plasmava um sistema educativo dualístico que exprimia e reproduzia as contradições da formação social moçambicana.

O governo mantinha a formação da classe dominante através da gestão de escolas *oficiais*, laicas, estatais, concentradas exclusivamente onde a fixação branca o justificasse. Eram escolas urbanas, escolas de “não-trabalho” que tinham pessoal, meios e edifícios bastante melhores do que as escolas rurais destinadas à população preta.

Uma vez que o sistema oficial tinha como objectivo a formação da classe dirigente, o currículo da escola primária era concebido em função da continuação dos estudos no liceu. Tinha um carácter “geral e desinteressado” de preparação aos ciclos sucessivos. Todo o ensino era pensado em função de estudantes de língua materna portuguesa que vivessem num ambiente sócio-económico e cultural estimulante e abastado.

Os liceus localizavam-se nas zonas com maior fixação de colonos, mas as escolas técnicas, que formavam os quadros médios para a administração e o aparelho produtivo, encontravam-se distribuídas de forma mais homogénea por todo o país, pois também aceitavam, ainda que de forma reduzida, estudantes pretos. A rede escolar dos liceus e das escolas técnicas na altura da independência vem ilustrada nos dois mapas (figuras 2 e 3).

Em relação aos colonizados, o Estado mantinha para si a função de dominação directa e exercitava-a através da força, mas delegava a direcção cultural à igreja católica. A unidade e a complementaridade entre dominação directa e direcção cultural foi sancionada em 1940 pela Concordata entre Estado e Igreja, e em 1941 pelo “Estatuto Missionário”. Este estabelecia que a

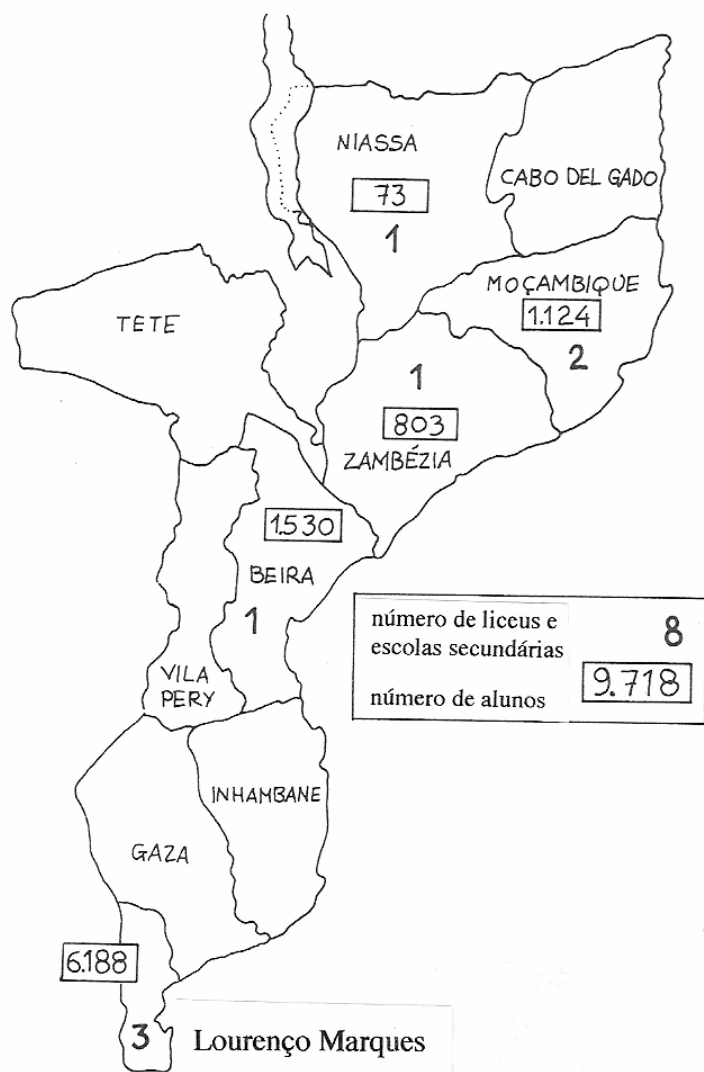
partir daquele momento o “ensino indígena” criado em 1930 fosse entregue exclusivamente a religiosos, ratificando assim uma praxe consolidada.

Com a legislação escolar de 1941, o governo português pré-fixava a “nacionalização perfeita (12), a moralização dos indígenas e a aquisição (por parte deles) de *hábitos e atitudes de trabalho*, de acordo com o sexo, condições e conveniência das economias regionais; [...] a moralização, o abandono do ócio e a preparação dos futuros *trabalhadores rurais* [...]”. Por consequência, o “ensino indígena” devia ser essencialmente *nacionalista e prático*. (13)

No “ensino indígena” a religião era o conteúdo de ensino principal. Tal como M.F.Monica mostrou no seu estudo, uma das características do salazarismo foi considerar que quer na metrópole quer nas colónias a escola para as classes subalternas tinha que “inculcar virtudes” em lugar de fornecer uma preparação profissional. (14) Foi por este motivo que o ensino religioso foi considerado o mais apropriado.

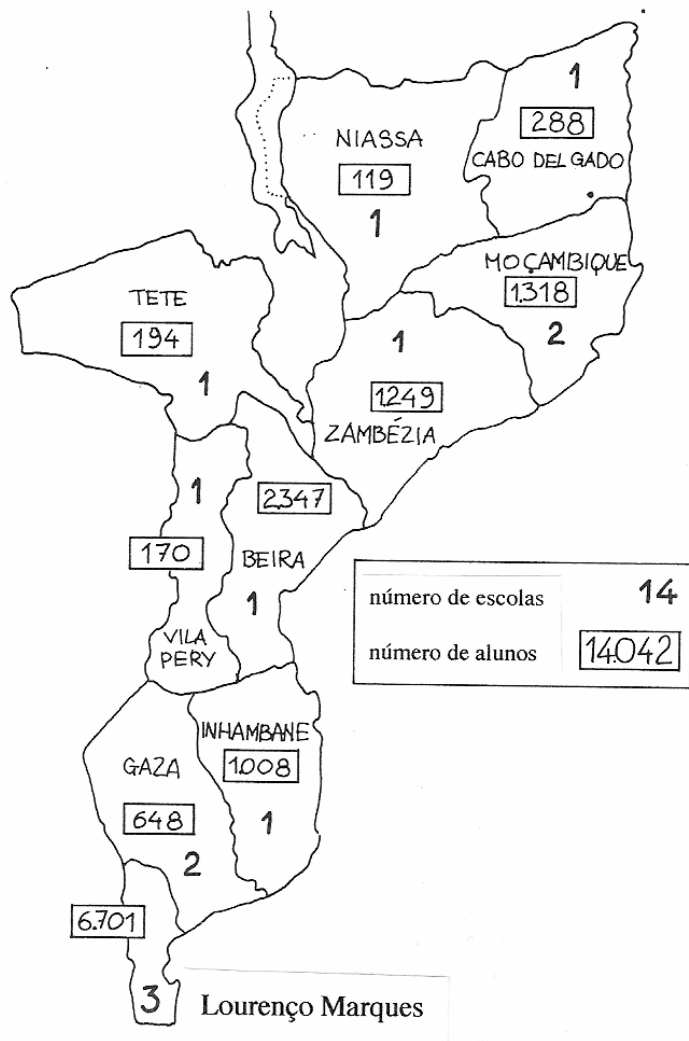
Se para os brancos, filhos dos colonos, o percurso escolar era de 11 anos (4 de escola primária e 7 de liceu), para o pretos era de 14. Estes deviam frequentar, antes do ciclo primário, 3 anos de “ensino de adaptação” (também chamado “ensino rudimentar”). Na verdade, o processo constituía mais um obstáculo à sua escolarização. Mondlane descreveu como isto se verificava.

Figura 2. Liceus (1973-74)



Fonte: J. Moure, *O professor em Moçambique no tempo colonial*, in “Jornal do Professor”, Ministério da Educação e Cultura, Maputo, ano II, Set-Out 1982.

Figura 3. Escolas industriais e comerciais



Fonte: idem.

“O ensino de adaptação”, equivalente ao jardim de infância, está destinado, em teoria, a familiarizar as crianças africanas com a língua portuguesa e com os rudimentos da literatura, escrita e cálculo para poder levá-los, no início da escola primária, ao nível dos meninos portugueses. Mas em muitas regiões os filhos dos mulatos e dos asiáticos são obrigados a frequentar o “ensino rudimentar” apesar de terem crescido num ambiente de língua portuguesa e de poderem ser considerados ao mesmo nível linguístico dos meninos portugueses. [...] Dado que os 13 anos são o limite máximo para se poder ser admitido na escola primária, um grande número de crianças fica de fora”. (15)

Ainda segundo Mondlane, a entrada para a escola primária das crianças africanas tinha um atraso devido a duas ordens de factores. A primeira ligava-se à organização do trabalho na agricultura familiar: na tradição, as crianças dos 7 aos 12 anos dedicavam-se à pastorícia. Geralmente por volta dos 12 anos eram substituídos por um irmão mais novo, e assim o mais velho podia começar a frequentar a escola.

O segundo factor era o elevado número de reprovações sobretudo nos primeiros anos de escola, devido ao facto de o ensino ser em português, uma língua estranha à experiência da maior parte dos meninos moçambicanos. Segundo Belchior, todos os africanos durante o primeiro ciclo escolar repetiam pelo menos uma vez. (16) Assim, normalmente não conseguiam concluir o “ensino de adaptação” antes dos 12 ou 14 anos, e desta forma já não podiam ter acesso à escola primária normal.

O dualismo do sistema escolar colonial mantinha-se também nos níveis seguintes do ensino primário. Das escolas “oficiais” os filhos dos colonos transitavam directamente para o liceu e dali para a universidade. A maior parte dos moçambicanos que frequentavam as escolas “indígenas” não superava os primeiros três ou quatro anos de escolaridade. Os poucos que prosseguiram os estudos continuavam a frequentar um sistema escolar de segunda categoria, constituído sobretudo por escolas profissionais e por seminários. Em 1966-67, 70% dos africanos que frequentavam as escolas secundárias estudava nas escolas técnico-profissionais.

Para reforçar a dominação ideológica nos territórios do ultramar, o governo português servia-se também dos seminários católicos. Os sacerdotes pretos, de origem camponesa, eram usados como mediadores entre os outros africanos e o colono. O mesmo sucedia com os professores formados nas escolas do magistério primário para pretos. Sem o saberem, uns e outros assumiam o papel de funcionários do estado colonial e de mediadores da economia.

A concepção do mundo difundida pela Igreja através do clero local no contacto com os “simples” traduzia-se assim em resignação e passividade. O governo português manipulava as convicções populares para obter, com custos muito inferiores, os mesmos efeitos que teria usando a força.

Os seminários constituíam uma forte atracção para os jovens moçambicanos porque representavam para eles a única possibilidade de continuar os estudos depois da escola primária. Ao contrário do sistema escolar laico, onde a discriminação era defendida por lei, eles mostravam-se como um organismo democrático, ainda que paternalista. No seu interior, o filho de um camponês ou de um artesão – se inteligente e capaz, se suficientemente maleável para ser “assimilado” pela estrutura eclesiástica, para sentir o espírito de pertença e a validade dos interesses presentes e futuros do Estado aos quais a Igreja se tinha aliado através da Concordata – podia, teoricamente, continuar os estudos na universidade de Teologia, e chegar a cardeal e até a papa.

Foi exactamente nos seminários que se formou a maior parte dos dirigentes actuais de Moçambique e nasceu o núcleo que nos anos sessenta deu origem à Frelimo. A juventude instruída pôde dispor dos instrumentos culturais que lhe permitiu tomar consciência das situações de injustiça e pôr em causa a realidade que a rodeava. Verificou-se assim também no campo educativo um processo dialéctico que produziu resultados contrários aos objectivos da instituição escolar. O sistema educativo, que devia manter e reproduzir o sistema social, acabava por formar aqueles que o iriam contestar.

Dos anos Trinta até à independência o sistema educativo colonial foi objecto de várias reformas. Porém, nenhuma delas mudou substancialmente a sua natureza discriminatória. A própria abolição legislativa da distinção entre escola para brancos e escola para pretos de 1964, contemporânea a uma série de outras iniciativas destinadas a melhorar a imagem da colonização portuguesa, quer no interior quer no exterior do país, para contrabalançar a influência ideológica dos movimentos de libertação nacional incipientes e as críticas expressas pelas Nações Unidas, era apenas uma mudança de fachada.

Tal como já tinha sucedido aquando da abolição formal do trabalho forçado, do estatuto jurídico do indígena e do assimilado, a reforma educativa não teria trazido mudanças substanciais ao dualismo do sistema que, abolido juridicamente, era reproduzido por mecanismos de carácter sócio-económico e cultural. Mesmo depois da reforma, os mesmos factores que bloqueavam o acesso dos pretos à escola impediam o prosseguimento dos estudos a quem tivesse conseguido acabar a instrução primária.

Em 1966-67, numa população de 444.983 africanos escolarizados em Moçambique 439.979 frequentavam a escola primária. Na escola secundária os pretos representavam apenas 1,1%, como já referido, 705 frequentavam escolas técnicas, profissionais e seminários, e apenas 29,8% o liceu. Com estas premissas, não é de admirar que os pretos que frequentavam a universidade pudessem contar-se literalmente pelos dedos das mãos: de um número total de 614 estudantes, apenas 9 eram pretos (figura 4). (17)

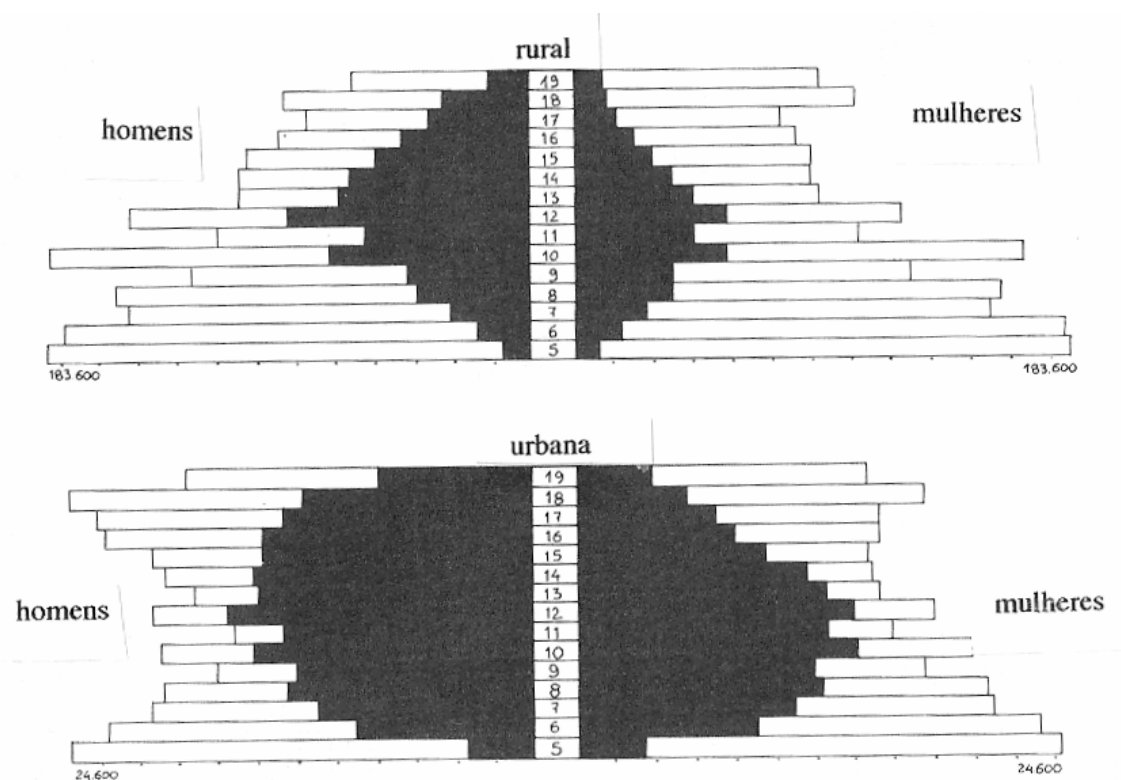
Foi portanto afirmado, e com razão, (18) que apesar da expansão do ensino primário e técnico verificada nos anos Sessenta e a africanização dos manuais, os objectivos e a estrutura do sistema

não diferiam substancialmente daqueles auspiciados em 1881 por uma das figuras principais da colonização portuguesa, Mouzinho de Albuquerque, para a educação dos “indígenas”:
 “O melhor que podemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver em termos práticos as suas atitudes para o trabalho manual colhendo vantagens na exploração da província”. (19)

e) O trabalho manual nas escolas missionárias

As escolas frequentadas pelos moçambicanos dedicavam uma boa parte do tempo ao trabalho manual. A documentação e os testemunhos que pude recolher mostram que a produção era organizada, abundante e variada. Trago aqui os passos de algumas entrevistas que recolhi junto de pessoas que estudaram nas missões antes da independência:

Figura 4. Pirâmide de idades: população total e população escolarizada (urbana e rural).
 Recenseamento de 1980



Fonte: Conselho coordenador do recenseamento, *Educação, população e escolarização, I Recenseamento geral da população de 1980*, Cct/Dne, Maputo 1984.

“Estudei entre 1956 e 1959 em Namarroi, até à terceira classe rudimentar. Enquanto uma classe estava a estudar, a outra ia para o campo. Havia um “mandador” que orientava o nosso trabalho, ajudado por um monitor. Nessa altura a colheita era grande: amendoim, feijão, couve, arroz, bananas. Tínhamos também 20 cabritos. Nós é que pilávamos a comida e cozinhávamos. Mas havia um chefe que controlava tudo. Metade daquilo que produzíamos era vendida”.

“Eu estudei no centro de Mitúcue de 1956 a 1961. O “monitor” distribuía o trabalho e as enxadas e verificava se as devolvíamos até ao fim do dia. Produzíamos milho, feijão, mandioca, ervilhas, mexoeira e arroz. Nós não sabíamos quanto dinheiro ganhávamos com a nossa produção. Tínhamos

um moinho que nos poupava trabalho, não tínhamos que pilar. Nos dias de festa davam mais um saco de arroz, que era distribuído pelos rapazes e raparigas. Havia muitos animais, nem sei quantos, porcos, cabritos, animais de pequena espécie. Nós é que tínhamos que comprar o material escolar, mas davam-nos roupa e uma manta. Na missão os estudantes tinham que limpar a pocilga e os animais e trabalhar no campo. Para a construção havia um pedreiro que preparava os tijolos e as telhas, e os alunos trabalhavam com ele”. (20)

Dores, uma estudante que frequentava a universidade de Maputo em 1982, contou-me que na Missão de Gécua, onde estive de 1970 a 1974, “os alunos estavam divididos em dois grupos: os que pagavam e os que não pagavam o colégio. Viviam separados quer no refeitório quer nos dormitórios. A produção era praticada só por aqueles que não pagavam, como forma de retribuir à missão aquilo que consumiam. Enquanto estes alunos trabalhavam no campo, os outros jogavam ou estudavam. Não existia convívio entre os dois grupos. Só se viam durante as lições. Dos 500 alunos internos, cerca de 200 participavam na produção”.

A produção dos estudantes nas missões destinava-se à sua própria alimentação e à do pessoal. O excedente era vendido e contribuía para as finanças da instituição. A roupa dos estudantes, o material didáctico e os salários dos professores eram pagos com a venda dos excedentes da produção. O apoio financeiro do Estado às escolas missionárias era quase nulo. A produção escolar era organizada como numa verdadeira empresa agrícola, e os lucros serviam para o seu funcionamento e para os novos investimentos. A obra de catequização e a multiplicação de missões traziam um contributo financeiro considerável.

A estes testemunhos que mostram sobretudo os resultados produtivos do trabalho nas escolas missionárias contrapõem-se outros que o apresentam como algo semelhante ao trabalho forçado a que eram submetidos os adultos. (21)

Uma reconstrução deste período devia tomar em consideração os dois pontos de vista.

Depois da independência, o desejo de superar rapidamente um passado de sofrimento levou a combater os aspectos mais deletérios do sistema escolar colonial. Mas por vezes também impediu que se analisasse a realidade na sua complexidade, que se compreendesse a sua natureza contraditória e que se destacasse, juntamente com os elementos negativos, aqueles positivos. Também impediu que se fizesse uma distinção entre produtividade do trabalho e finalidades.

A produção nas escolas missionárias expandiu-se bastante, garantindo muitas vezes a autosuficiência às missões e escolas, até com margens de lucro. O critério para avaliar o trabalho dos estudantes não pode ser *quanto* era produzido mas *porquê, para quem e em que condições* o mesmo era realizado. A produtividade do trabalho e o aspecto pedagógico de ter introduzido o trabalho nas escolas não constituem um valor em si, independente das finalidades da produção. Aparentemente nas escolas missionárias os jovens trabalhavam para financiar os seus próprios estudos; comiam e dormiam na missão, recebiam livros, cadernos e aulas. Podia parecer que o trabalho produtivo se destinasse ao benefício deles, mas era só aparência. Na verdade servia para libertar o Estado das despesas de formação de uma classe social intermédia necessária à reprodução do aparelho colonial.

Recaíam assim nos moçambicanos os custos de formação dos funcionários do aparelho destinado a sufocar a sua própria independência, expropriando-os da sua identidade sócio-cultural. Apesar da sua origem e interesses, eles acabaram por trabalhar para o projecto colonial. Os filhos de camponeses e artesãos, depois de terem estudado e pago com o seu trabalho os anos de estudo, iam trabalhar como “pides” (informadores da polícia política), “capatazes” (supervisores de produção), administradores, “sipaios” (auxiliares da polícia), intérpretes, padres ou professores.

Como agentes da administração colonial tinham a tarefa de fazer respeitar as leis. Como supervisores de produção controlavam a força de trabalho. Como funcionários da ideologia, legitimavam o regime. Para assegurar coerção e consenso faziam de intermediários entre os estrangeiros e os seus compatriotas. Os jovens moçambicanos que estudavam e produziam ao mesmo tempo estavam “perdidos” para a sua gente. O “assimilado” assemelhava-se ao colono

porque dele tinha absorvido a cultura e tornara-se funcionário do estado e da ideologia colonial, que defendia a cultura dominante contra a cultura subalterna.

Com a Concordata, a Igreja tornava-se instrumento deste projecto. Pode dizer-se, segundo as palavras de um dos muitos missionários que estavam em desacordo com o compromisso entre a hierarquia eclesiástica e o regime português, a “Igreja foi a melhor realizadora por conta do governo da Lusitanização e integração das colónias”. (22)

Há que reconhecer que a escola missionária teve o mérito de introduzir a produção na escola. Mas esta medida agia como elemento de discriminação, uma vez que dizia respeito só à população preta. Era portanto um dos principais elementos de diferenciação em relação às escolas laicas, destinadas exclusivamente aos brancos. A produção revelava-se também um elemento de discriminação no interior do próprio ensino missionário, entre os estudantes que pagavam as propinas e os que não pagavam. No sistema escolar colonial só produziam os alunos pretos e, de entre estes, só os pretos mais pobres.

É verdade que nas escolas missionárias o trabalho era organizado de modo eficaz e tinha alta produtividade, mas as entrevistas mostraram que os estudantes não tinham algum controlo da utilização dos produtos e proventos da sua actividade. Beneficiavam só de uma parte da produção recebendo alimentação, alojamento e, às vezes, roupa e material didáctico. Em todo o caso, estas vantagens não devem ser confundidas com a finalidade global da produção escolar.

Para além do mais, dos testemunhos recolhidos transparece a ausência de uma valência pedagógica na decisão de introduzir a produção nas escolas. A finalidade principal era sobretudo de carácter económico e sócio-político.

f) Algumas considerações

Esta descrição sumária da educação colonial leva-me a formular algumas considerações.

O sistema educativo, instrumento de direcção cultural estatal, teve uma relação de complementaridade com a dominação política portuguesa.

A contradição entre burguesia colonial e camponeses moçambicanos manifestou-se inicialmente como *oposição entre escola e não-escola*. A escola dos colonos era sinónimo de “não-trabalho”, enquanto a educação dos moçambicanos pretos, através do trabalho e no contexto tradicional, era sinónimo de *não-escola*. Se inicialmente o colonialismo se recusava a educar os colonizados deixando-os aos influxos educativos tradicionais, com o salazarismo passou a delegar ao clero a educação dos “indígenas”, mantendo-a contudo bastante limitada. A oposição inicial entre “escola e não-escola” era assim reforçada pelas contradições, internas ao sistema educativo, entre *escolas oficiais e escolas indígenas, escolas laicas e escolas missionárias, liceu e escolas profissionais*.

Ciência e técnica, pensamento e acção, teoria e prática, ócio e trabalho, produção e consumo estavam divididos entre escolas para brancos e escolas para pretos. Quer a contradição entre escola e não-escola quer aquela entre escola para brancos e escola para pretos expressaram o *antagonismo entre educação através do não-trabalho, para os colonos, e educação através do trabalho, para os colonizados*. A primeira destinava-se a formar as classes dirigentes e intermédias com vista à transformação das colónias portuguesas no sentido capitalista. A segunda devia retardar o desenvolvimento dos moçambicanos no campo económico, político, social e cultural, e ajudar a impedir o nascimento de uma pequena burguesia rural africana que fizesse concorrência àquela portuguesa.

O carácter supersticioso de muitas das crenças tradicionais, a estranheza da escola ao tecido sócio-económico e cultural do país, o ensino metafísico e a exclusão do ensino científico nas escolas missionárias impediam o desenvolvimento das forças produtivas no sector agrícola familiar e na esfera cultural, social e política.

A aliança entre Estado e Igreja realizou a unidade entre sistemas educativos opostos. Apesar da aparente contradição entre “escola” e não-escola”, as *escolas oficiais* e as *escolas indígenas* tiveram um papel complementar na organização, reforço e reprodução do colonialismo em Moçambique.

Capítulo 2

A educação nas “zonas libertadas” pela Frelimo antes da independência

Se por um lado a escola colonial defendia o projecto de dominação com a difusão de uma cultura estranha à realidade local e a criação de um estrato de “assimilados”, por outro ela produzia as contradições que a levariam à sua destruição. Juntamente a uma “consciência alienada” ia-se formando o embrião de uma nova consciência. A cultura colonial e a organização política, económica e social dos territórios do ultramar efectivamente entravam em contraste com as necessidades, os interesses e as aspirações dos jovens “aculturados”. Alguns deles, mais sensíveis, começavam a aperceber-se do contraste irremediável entre as promessas de igualdade e de democratização, com as quais o regime procurava ganhar credibilidade nas colónias e no estrangeiro, e as condições de discriminação em que vivia a população. Criavam-se assim, no início dos anos ’50, as premissas para o nascimento, em 1962, da frente de Libertação de Moçambique.

Em 1964 a Frente iniciava uma “guerra de libertação nacional” tirando à dominação portuguesa, de forma progressiva, várias regiões. Com o alastramento destes territórios, chamados “zonas libertadas”, iam-se definindo também no seio da Frente duas linhas antagónicas quanto ao significado a ser atribuído à libertação. Quem iria gerir o novo poder? Com que finalidade e com que métodos? Nos finais dos anos ’60 a linha chamada “revolucionária”, representada entre outros pelo primeiro presidente da Frelimo, Eduardo Mondlane, e por Samora Machel, prevalecia sobre a “neocolonial”, defendendo uma concepção segundo a qual a guerra de libertação era parte de uma “estratégia total” de emancipação social.

No seu programa, a Frelimo propunha uma “revolução democrática e popular” no campo político e militar mas também na transformação da economia e da sociedade civil. A destruição da hegemonia estatal colonial na sua dupla expressão de dominação coerciva e direcção cultural era considerada uma condição necessária à transformação das relações de produção e ao desenvolvimento das forças produtivas. A Frente defendia, ao contrário de outros movimentos ou partidos políticos africanos, que a opressão colonial seria substituída por novas formas de exploração se a libertação política e militar não fosse acompanhada por uma libertação económica e cultural. É desta concepção que deriva a importância atribuída à elaboração de uma nova cultura e à realização de um novo sistema de educação.

a) A união entre estudo e trabalho na ideologia da Frelimo e a concepção educativa de Samora Machel

A concepção educativa elaborada pela Frelimo no período da guerra de libertação vem documentada numa série de discursos de Samora Machel. (1) A “revolução” é concebida como um processo com raízes na contradição entre forças produtivas e relações de produção (2) mas também, e sobretudo, na relação entre direcção política, militar e ideológica de uma vanguarda e consciência e acção das massas. O desenvolvimento é visto como o resultado de uma luta em diversos planos – económico, político, militar, social e cultural – necessária quer antes quer depois da tomada do poder.

Segundo a Frelimo, o processo de libertação nacional e social e de desenvolvimento económico e cultural podia ter início e crescer se a oposição do povo ao colonialismo a nível económico e político se tornasse consciente através da “ofensiva ideológica e organizativa” de uma vanguarda. Uma nova ideologia, como parte de uma nova cultura e portanto de uma nova maneira de agir, de pensar e de sentir (3) realizada pelas massas tornar-se-ia uma “força material imensa”, capaz de levar o povo a derrubar a ordem antiga e construir uma nova sociedade “enfrentando qualquer agressão”. (4)

“Sem teoria não há prática revolucionária.” Machel retomava as palavras de Lenin e considerava a renovação das consciências imprescindível para um projecto de desenvolvimento. Todo e qualquer esforço corria o risco de falir se não tivesse como base uma transformação cultural. (5)

Por outro lado, as forças produtivas não podiam desenvolver-se sem a transformação do homem, responsável pela mudança das relações de produção. Segundo a Frelimo, o subdesenvolvimento, expressão da oposição entre trabalho e propriedade privada dos meios de produção, devia ser enfrentado através de uma estratégia global, uma revolução ao mesmo tempo estrutural e super-estrutural. A consciência alienada devia ser substituída por uma nova cultura. No caminho para o desenvolvimento e independência, ela poderia identificar as soluções favoráveis aos interesses populares e contradições, expressão do antagonismo entre exploradores e explorados.

Mas apareceram outras contradições que “camuflavam” aquela fundamental: entre raças, tribos e regiões, entre políticos e militares, entre intelectuais e produtores, entre trabalho manual e intelectual, estudo e trabalho, professor e aluno, prepotência e passividade, homem e mulher, médico e enfermeiro, e assim por diante.

Samora Machel insistia na necessidade de enfrentar estes problemas sem ter que esperar pela independência para os resolver, porque se fossem descuidados poderiam vir a consolidar-se e destruir o novo poder. Ele defendia que era necessário “vencer o crocodilo quando ele era ainda pequeno, na margem do rio, porque com a espera ele ficaria grande e iria refugiar-se nas águas profundas, o que significaria ter que enfrentar dificuldades e sacrifícios inúteis”. (6)

Para além da guerra contra a potência colonial e da luta política e cultural no interior da frente contra a linha “neocolonial”, era necessário abrir um conflito no interior de cada indivíduo. Um conflito cultural para destruir as trincheiras mais perigosas do inimigo, “as posições reacionárias nas nossas cabeças”. (7)

Samora Machel propunha que os aparelhos políticos e militares da Frelimo fossem culturais e que os aparelhos culturais fossem também políticos e militares. No exército devia-se combater mas também educar e produzir. Na escola das “zonas libertadas” devia-se educar mas também produzir e combater. O exército, vanguarda da Frente num momento histórico em que o partido ainda não existia, devia assumir a função educativa do povo, libertá-lo da hegemonia cultural colonial e tribal e ao mesmo tempo combater através da força a dominação política e militar. O próprio educador devia fazer uma luta interior para superar as lacerações que exprimiam a velha hegemonia, juntando o empenho político ao empenho militar, a actividade produtiva à cultural.

A escola era a “base a partir da qual o povo toma o poder”, e propunha a superação das brechas criadas pela divisão capitalista do trabalho, ligando o estudo à produção e integrando-se na comunidade.

Pedia-se aos professores e aos alunos das escolas das “zonas libertadas” para serem ao mesmo tempo produtores, combatentes e militantes empenhados na concretização da democracia no ensino. O ensino e a ajuda mútua, a cooperação entre professores e alunos, a gestão colectiva e democrática da escola, a luta contra o autoritarismo e a burocracia, a ligação teoria-prática eram os temas habituais que Machel enfrentava nos encontros com os estudantes e professores. Ele falava da exigência de uma contradição entre objectividade e subjectividade: “A luta e a instauração do poder popular desenvolvem-se mais rapidamente do que a consciência e a capacidade dos quadros”.(8) Afirmava também que quer antes quer depois da libertação, o manter ou perder o poder dependia da capacidade de transformar uma consciência “atrasada” (em relação às transformações políticas e exprimindo ainda a sobrevivência da hegemonia cultural colonial em contraste com a nova direcção).

A educação pedia que se acelerasse a transformação das consciências de maneira a pôr em acção o projecto da Frelimo.

A ideologia da Frelimo coloca-se no interior da tradição filosófica do materialismo histórico e dialéctico, e considera o trabalho como actividade criativa e essência da natureza humana. Desde a origem da Frente, houve membros que tomaram como ponto de referência o marxismo. Durante a luta de libertação nacional eles estudavam os textos de Lenin, de Mao e dos vietnamitas, mas

insistiam no facto de os conceitos e análises marxistas terem passado a assumir relevância para eles a partir do contraste com as exigências do país.

O primeiro presidente da Frente, Eduardo Mondlane, escrevia a este propósito:

“O marxismo-leninismo implantou-se entre nós como produto da nossa luta e do debate no interior da própria Frelimo. Subestimar isto significa privá-lo da força vital que possui em Moçambique, reduzi-lo a “slogans” e estereótipos abstractos, a cópias fracas das realidades exteriores. O “materialismo histórico” deve ser estudado relacionando-o com a sociedade moçambicana e as circunstâncias específicas da sua evolução histórica[...]. Estes estudos não devem ser feitos de forma abstracta, independentemente da realidade moçambicana”.

Samora Machel dizia: “Os africanos devem usar o marxismo, não o marxismo usar os africanos”. (9) Quer para Mondlane quer para Machel a *filosofia da praxis* devia fornecer uma indicação de método, não de princípios absolutos. Esta tomada de posição foi recentemente lembrada num texto produzido pela universidade de Maputo. Nas conclusões do volume lia-se, entre outras coisas:

“Não há uma somente uma “linha justa” na tradição marxista, o marxismo é uma ciência que cresce, como todas as ciências, e o debate continua [...]. O “marxismo-leninismo” nalguns casos tornou-se, por obra dos que detinham o poder, mais uma racionalização hegemónica das suas posições que uma verdadeira ciência e instrumento de libertação. O índice mais revelador deste tipo de “marxismo congelado” é a perda de importância da relação dialéctica entre os elementos”. (10)

Os conceitos de “trabalho” e de “interligação entre estudo e trabalho”, e por consequência também a concepção educativa da Frelimo, desenvolveram-se durante o período da guerra de libertação nacional a partir do encontro entre a análise da situação concreta do país e a *filosofia da praxis*. O materialismo dialéctico era um método para enfrentar a especificidade de Moçambique.

Na proposta política da Frente, sintetizada nos discursos de Machel, o trabalho ocupou um lugar central. Machel começava sempre por mostrar o carácter negativo que o trabalho tinha assumido em Moçambique no período colonial: no início trabalho de escravos, depois trabalho forçado, trabalho nas minas em troca de salários de fome, trabalho tornado propriedade de outros, estranha ao trabalhador, e por isso mesmo prejudicial e funesto. A realização do trabalho representava privação e enfraquecimento do trabalhador.

A este propósito, mostro aqui algumas das passagens mais significativas de um discurso de Machel antes da independência:

“Para muitos o trabalho surge como um rito, uma necessidade, alguma coisa que somos obrigados a fazer para comer e vestir-nos. É evidente que a produção deve satisfazer as nossas necessidades biológicas fundamentais, mas ela é necessária para nos libertarmos da miséria, necessária para conhecermos, dominarmos e utilizarmos a natureza [...]. A produção na zona do inimigo significa exploração, enquanto a produção na nossa zona liberta o homem. Estamos a falar da mesma enxada, do mesmo homem, do mesmo gesto de abrir a terra. Porquê, então, esta diferença? [...]

Um camponês produz arroz na região de Gaza, mas para que serve a sua produção? Para dar de comer e satisfazer as necessidades da sua família? Talvez, numa certa medida. Com a sua produção ele sobretudo paga os impostos coloniais, impostos esses que financiam a polícia que o prende, o salário do administrador que o oprime, impostos para comprar as armas dos soldados que amanhã vão expulsar esse mesmo camponês da sua terra, impostos para pagar os transportes e a instalação de colonos que vão ocupar a terra do camponês. O camponês produz para pagar impostos e assim o seu trabalho financia a opressão da qual é vítima. [...] Ele necessita de muitas coisas que tem que ir comprar à loja. Para as poder comprar ele precisa de dinheiro e o dinheiro não cai do céu. [...] Portanto vende os seus produtos por preços baixos e compra artigos por preços quatro ou cinco vezes mais altos. Com um saco de algodão podem ser fabricados muitos metros de tecido, muitas camisetas. Mas quando ele vende um saco de algodão, o dinheiro que recebe não chega para comprar uma camiseta. O nosso suor só traz benefícios ao comerciante, não a nós. [...]

Estas são as formas menos cruéis de exploração. Há outras piores. Há a venda de trabalhadores nas minas [...]. Quem beneficia do trabalho não é quem trabalha, quem está a suar na terra, quem arrisca a vida nas minas [...]”. (11)

Para a Frelimo, o colonialismo tinha reduzido o trabalho – manifestação da vida – a uma expropriação da vida. Tinha retirado o seu carácter de actividade livre e consciente. Ao *mais-trabalho* de uns era contraposto o *menos-trabalho*, trabalho não produtivo, ócio dos outros:

“Na zona do inimigo, o trabalhador com o seu trabalho dá riqueza a quem não trabalha e ganha para si a miséria. Na zona do inimigo, o trabalho manual, o trabalho que cria todas as coisas é dos pobres, dos “feios”, dos “selvagens”, dos “analfabetos”. Quanto menos se trabalhar mais educados somos. Quanto menos se trabalhar mais civilizados somos [...]. Em todo o lado se ensina o desprezo pelo trabalho manual [...]”. (12)

Para a Frelimo os moçambicanos só iriam eliminar esta situação de renúncia à sua actividade vital se superassem as relações de produção que caracterizavam o colonialismo. Poderiam satisfazer as suas próprias exigências económicas, sociais e culturais se pusessem fim à divisão do trabalho que torna cada homem incompleto, e se se apropriassem dos instrumentos de produção e das forças produtivas. A Frente propunha a recomposição do trabalho e da riqueza, da direcção e da actividade, da propriedade dos meios de produção e dos produtores através de um programa de cooperativização do campo.

A tese de Samora da união entre estudo e trabalho não se reduz portanto às habituais hipóteses de um trabalho com um objectivo meramente profissional, com uma função didáctica de aquisição e verificação das noções teóricas, com fins morais de educação e formação de uma atitude de respeito pelo trabalho e por quem trabalha. Compreende o conjunto destes aspectos e vai muito além.

“Por vezes alguns admiram-se pelo facto de nas nossas escolas (das zonas libertadas) os alunos dedicarem muitas horas à produção. [...] Talvez considerem isso absurdo e achem que teria sido melhor os alunos dedicarem esse tempo à leitura de livros ou a aulas. [...] Mas nós também aprendemos através da produção. [...] As nossas ideias não caem do céu como a chuva. [...] Podemos estudar muito, ler muito, mas para que servem todas estas toneladas de conhecimentos se não as levarmos às massas, se não produzirmos? Se mantivermos as sementes de milho na gaveta podemos colher a maçaroca? [...] Um gravador poderá repetir muitos passos de obras científicas, de obras revolucionárias, mas ao longo de toda a sua vida não cria nem uma página nova. [...] A sua inteligência permanece estéril como a semente fechada na gaveta. Para desenvolver as nossas consciências e fazer com que o trabalho e a produção progridam temos que as aplicar continuamente. [...] E não chega aplicar. Também é preciso estudar. A inteligência sem a prática fica estéril. A poça sem inteligência, sem conhecimento, fica cega. Um elefante é mais forte do que um homem, mas dado que o homem é mais inteligente pode construir uma máquina que transporta mais do que um elefante”. (13)

Em muitas outras ocasiões Machel retomou o tema do trabalho e da consciência, da teoria e da prática. Por exemplo, em 1976, ou seja pouco tempo depois da independência, num discurso na universidade dizia:

“O trabalho produz um crescimento permanente dos conhecimentos humanos que se incorporam no próprio homem e assim, através de uma acumulação de conhecimentos, substituem a ciência. [...] A ciência é a soma do saber proveniente da prática e do desenvolvimento através do trabalho no processo de produção. [...] Recusamos a divisão artificial da filosofia burguesa entre teoria e prática. Ela é fruto de uma concepção que despreza o trabalho manual, destinando-o aos explorados, e sobrevaloriza o trabalho intelectual, que o capitalismo destina a uma casta considerada superior”. (14)

Machel considerava o trabalho como base de toda a questão da emancipação do homem e do seu povo, e dizia que era necessário superar as condições históricas que faziam com que se tornasse um elemento negativo. Não seria certamente a escola por si só ou a ligação entre estudo e trabalho no interior da escola que fariam alcançar a meta do homem plenamente desenvolvido, ultrapassar a alienação. Contudo, dada a relação dialéctica entre escola e sociedade, a ligação entre estudo e trabalho iria permitir um processo mais amplo de recomposição do trabalho e da riqueza.

Mondlane e Machel, e muitos outros membros da Frente que se identificavam com as posições dos dois, viam como consolidado que o marxismo iria fornecer indicações de método e não princípios absolutos. Por outro lado, nem em Marx nem em Engels podemos encontrar esquemas e modelos de uma nova sociedade.

Durante a luta de libertação nacional, a Frelimo adoptou esta posição também para a educação. Considerava que, não havendo leis económicas universais mas sim leis características dos diversos modos de produção, também não existiam princípios pedagógicos universais. As experiências, os modelos, as teorizações elaboradas em períodos ou países diferentes forneciam sem dúvida um elemento útil de comparação e de reflexão, mas não respostas às exigências específicas do país.

A principal indicação de método que a Frente colhia do materialismo dialéctico era a de deduzir a exigência de ligar estudo e trabalho a partir das mesmas contradições da produção social da sua época. Nem sempre este programa adoptado pela Frelimo na primeira fase da sua existência se traduziu em prática. Em algumas ocasiões, sobretudo depois da independência, a escolha programática de uma educação integral surgiu mais de uma exigência abstracta, utópica, de reproduzir modelos estrangeiros do que uma análise atenta das necessidades do país e do projecto de um sistema educativo com essas bases.

b) As escolas primárias das zonas libertadas (15)

A abertura de novas escolas primárias e a organização da alfabetização e da educação de adultos eram duas das primeiras acções da Frelimo quando libertava uma nova zona do país. Quando foi fundada em 1962 a Frelimo, através do seu programa, empenhou-se em “liquidar a educação e a cultura colonialista e imperialista para desenvolver a instrução, a educação e a cultura ao serviço da libertação do povo moçambicano”.(16)

Nas zonas libertadas assistia-se a uma transformação qualitativa das instituições formativas e ao seu crescimento numérico. As escolas nasciam devido a duas necessidades, uma de carácter estrutural e outra super-estrutural. Uma nova maneira de pensar, sentir e agir era necessária para reorganizar a produção e o consumo e melhorar as condições de existência. Os hábitos e as concepções tradicionais, que bloqueavam a iniciativa e a criatividade, eram postas em discussão pela primeira vez. A difusão dos conhecimentos científicos, ainda que elementares, permitia a introdução de novos métodos de trabalho para aumentar a produção e também responder às necessidades crescentes da situação de guerra.

Por outro lado, a expansão e a agudização do conflito militar criavam a necessidade de dotar o exército popular de instrumentos como a leitura, a escrita e o cálculo, indispensáveis na utilização de armamento moderno e na adopção de uma estratégia complexa. Para responder a estas exigências, nasceram algumas centenas de *escolas debaixo de árvores*. Esta característica era a consequência da falta de meios e da necessidade de adaptar-se à situação de guerra, onde as construções fixas seriam um alvo fácil para o inimigo.

“Quando havia um ataque – contou-me um professor – tínhamos que evacuar a escola com todo o material, até os quadros, para podermos continuar as aulas sem perder tempo, em qualquer parte onde estivéssemos refugiados”.

Nestas escolas, chamadas “Centros pilotos”, para além do estudo, os alunos dedicavam várias horas do dia à produção agrícola e artesanal, à construção de abrigos anti-aéreos, à alfabetização de

adultos. A carne para a sua alimentação vinha da criação de pequenos animais ou da caça. Entre a escola e os habitantes da zona havia uma relação de ajuda mútua através de trocas de produtos e de serviços. Os professores e os alunos recebiam treino militar, segundo a idade, que os preparava para enfrentar as situações criadas pela guerra. Os professores tinham, em muitos casos, apenas mais um ano de escolaridade do que os seus alunos. Com a necessidade crescente de instrução, a Frelimo aplicava o princípio de que quem tinha estudado devia ensinar aquilo que sabia a quem ainda o não tivesse podido fazer.

Trabalhava-se em condições difíceis. Até 1968, por exemplo, os professores não tinham manuais de orientação. Com os breves cursos de formação e os encontros frequentes de preparação resolvia-se, em parte, esta situação. Nas reuniões de província ou de distrito, os que tinham maior experiência davam esclarecimentos aos outros quanto a objectivos, conteúdos e métodos de cada lição do mês seguinte, e juntos discutiam os problemas políticos, sociais e militares que cada um tinha encontrado.

Os alunos também não tinham nem livros nem cadernos. A “iniciativa criadora” era chamada em causa para enfrentar as dificuldades. Em lugar do quadro usava-se um pedaço de madeira escura. A mandioca seca substituíam o giz e desenhavam-se mapas geográficos no chão de areia.

c) As escolas secundárias

Tal como no campo militar, no campo da educação a Frelimo contava com o apoio dos países amigos na formação dos seus quadros, nomeadamente da Argélia, China e Tanzânia, através de bolsas de estudo em vários países da Europa ocidental e países socialistas, bem como no “Instituto moçambicano” criado em Dar Es Salam, na Tanzânia, em 1963.

Este instituto pretendia cobrir a diferença que existia entre a formação dos jovens moçambicanos e o nível exigido pelos liceus tanzanianos e pelos cursos médios e superiores de outros países. Por decisão da Frelimo, os estudantes do Instituto iam um mês por ano para as zonas libertadas e aqui participavam nos diferentes momentos da vida das comunidades camponesas. Trabalhavam na produção, transportavam material bélico e alimentos, alfabetizavam os adultos, participavam na guerra. Para a Frelimo, o objectivo era impedir que os estudantes se alheassem da realidade do seu país, da produção e da luta de libertação. O mesmo princípio foi mantido a seguir para os estudantes da escola secundária de Bagamoio, criada para substituir o Instituto moçambicano um ano e meio após o seu fecho, que teve lugar em 1968.

Gabriel Afonso Nhacuembe contou-me em 1982 um episódio significativo daquele período:

“Quando chegaram eram 30, no dia 21 de novembro de 1972, de Bagamoio ao centro piloto de Nangade. Vinham para trabalhar na alfabetização de adultos. No dia seguinte alguns deles pediram para ir tomar banho ao rio Mtambe. Depois estenderam a sua roupa ao ar livre. Não tinham nenhuma experiência de guerra. Não sabiam que para não serem descobertos pelo inimigo tinham que estender a roupa debaixo das árvores para que não fosse vista do alto. Às 11 chegaram de Nangade dois bombardeiros directos a Moeda. Viram a roupa junto do rio. Começaram a voar a uma altura de 50 metros, procurando saber de que lado do mato tinham vindo os jovens. Nós tínhamos ido para os abrigos. A seguir chegaram helicópteros. Foram chamados pelos caças através da rádio. Os alunos do Centro piloto fugiram para os abrigos no mato. É assim que se deve fazer nestas situações. Mas os de Bagamoio não estavam habituados à guerra e demoraram-se. Os portugueses começaram a disparar, queimaram as nossas coisas e trouxeram cães treinados para procurar as pessoas. Um rapaz de 16 anos de Bagamoio morreu quando tentava fugir do abrigo para o mato. Chamava-se Januário Pedro”. (17)

Nhacuembe comentava o episódio de Januário Pedro criticando a separação entre teoria e prática na formação dos jovens das escolas secundárias. A teoria tornava-se estéril e a prática inadequada. O

momento em que os estudantes tinham que enfrentar a realidade sentiam-se perdidos. As mesmas considerações eram válidas quer para a produção quer para a guerra.

Nos centros educativos da Frelimo a relação de forças nem sempre foi a favor da inovação e da democratização. Em algumas ocasiões prevaleceram concepções, valores e comportamentos que constituíram obstáculo à consolidação do projecto da Frente. De entre as diversas crises que se verificaram nas instituições educativas, a que teve lugar em 1968 no Instituto moçambicano de Dar Es Salam, envolvendo 160 estudantes da escola secundária, pode ser considerada a mais grave. Os jovens opunham-se à orientação de participarem durante as férias escolares nas actividades produtivas, militares e educativas das zonas libertadas. Para além disso manifestavam atitudes racistas em relação aos professores brancos. Consideravam natural que os camponeses tivessem que produzir e combater e eles apenas estudar. Pensavam que, em troca, os estudantes um dia guiariam o país independente. A Frelimo achava que, pelo contrário, se se formassem distantes da sua gente ter-se-iam tornado dirigentes “contra” o seu próprio país e não “a favor” dele.

O ponto de vista dos jovens não oferecia nenhuma garantia. A posição dos estudantes coincidia com uma linha minoritária que no interior da Frente defendia a separação entre quadros “políticos” e quadros “militares”, entre “dirigentes” e “dirigidos”. Segundo esta facção os camponeses, analfabetos, deviam combater e os estudantes deviam ser os seus dirigentes. Para acabar com esta tendência, a direcção da Frente decidiu fechar o Instituto em 1968. Um ano e meio depois foi aberta em Bagamoio uma nova escola secundária, centrada na ligação entre estudo e produção, assim como na ligação entre escola e vida do país.

O comité central da Frente comentava a propósito do episódio do Instituto moçambicano:

“Alguns moçambicanos querem privilégios agora e depois da independência. [...] É isto, hoje, o que está na origem da atitude da maioria dos estudantes secundários do Instituto moçambicano. Querem estudar e ao mesmo tempo querem a independência sem ter que participar na luta para poder alcançar este objectivo. Acham que depois da independência não vão ser os que combateram que irão governar mas os que estiveram a estudar. Os chamados “intelectuais”. (18)

Em 1982 Patrícia Saul e Rui Fonseca, pesquisadores do Instituto nacional de desenvolvimento da educação (Inde), num estudo retrospectivo, consideraram a crise do Instituto como o resultado da sobrevalorização do aspecto quantitativo da formação em relação ao qualitativo. Os programas eram importados sobretudo do Brasil. Os objectivos e os conteúdos do ensino não eram questionados. Os princípios da Frente não tinham sido interiorizados pelos estudantes, apesar de claramente definidos no primeiro congresso. Por estas razões subsistia ainda uma perspectiva neocolonial da qual um professor da escola, padre Gwengere, era expressão. Saul e Fonseca consideravam que da experiência do Instituto moçambicano poder-se-iam colher ensinamentos úteis para o presente. O primeiro era que a ênfase excessiva dada ao aspecto quantitativo da formação desfavorecia a qualidade. O segundo era que os objectivos da democratização da Frelimo podiam ser destruídos se o princípio da ligação estudo-trabalho não fosse interiorizado e concretizado.

d) Algumas considerações

Depois da independência, o governo de Moçambique usou muitas vezes a experiência da luta de libertação nacional como ponto de referência e de inspiração para o novo sistema de educação. Só que havia a tendência de realçar os aspectos positivos daquele período esquecendo as crises surgidas e os ensinamentos que daí se podiam tirar.

Durante o período da luta de libertação nacional a Frelimo não negava a existência de contradições que depois, na prática, vieram a dar origem a problemas, nem justificava o que acontecia. Pelo contrário, procurava acelerar a transformação através das oposições, guiando-as para uma superação das mesmas. A teoria política e educativa não era nem enfática nem propagandística. Ao opor-se a

tradição do colonialismo, mostrava ser essencialmente crítica. Os textos escritos por Samora Machel atestam esta perspectiva.

A teoria pedagógica do movimento de libertação surgia da sua prática e propunha melhorá-la constantemente, transformando-a. Machel tinha sublinhado muitas vezes que conhecer a contradição dos factos significava abrir caminho para a sua transformação, e que não era negando um dos dois polos da contradição da realidade educativa que se dava origem a uma inovação genuína e consistente, mas assumindo-a e ultrapassando-a.

Escreveu, por exemplo: “a existência de contradições é um fenómeno natural e inevitável para o progresso”. (19)

A sua posição estava, por outro lado, de acordo com a *filosofia da praxis* segundo a qual o que caracteriza o movimento dialéctico é precisamente a coexistência dos dois lados da contradição, a luta entre ambos e a sua fusão numa nova categoria. Se for eliminado o lado negativo da contradição, elimina-se o movimento dialéctico.

Quem faz uma análise da realidade educativa das zonas libertadas, raramente toma em consideração a interacção dos elementos positivo e negativo. Se por um lado tende-se a omitir os lados positivos da educação colonial, ainda que poucos, por outro é frequente ignorar os momentos de crise da educação nas zonas libertadas.

De uma análise dos factos sabe-se que nas zonas libertadas estavam também presentes as duas tendências. Uma propunha escolhas educativas que respondessem às exigências de uma pequena elite urbana. Outra queria interpretar as exigências de toda a população através de uma intervenção formativa inédita. Os que pertenciam ao segundo grupo achavam que os problemas não deviam ser negados mas enfrentados imediatamente, antes que a sua pressão pudesse destruir as conquistas do movimento.

A luta entre a velha e a nova direcção cultural trouxe, quer nas zonas libertadas quer na Tanzania, episódios de recusa do trabalho produtivo, manifestações de racismo ou de tribalismo e a prevalência do “centralismo burocrático” sobre uma real democracia na escola. O individualismo, a concorrência, os complexos de superioridade e de inferioridade, a passividade dos alunos e professores eram atitudes que representavam para a Frelimo uma força destrutiva moral tão nociva quanto a destruição física realizada pelo exército colonial. O atraso da transformação cultural comparado com a transformação política e económica era considerado fatal para o desenvolvimento quer naquele momento quer num futuro estado independente. (20)

Nas zonas libertadas, a relação da Frelimo com a população pode ser considerada pedagógica, de confrontação permanente, que tendia a unir teoria e prática, consciência e realidade, estudo e trabalho. Nem uma “descolarização” e retorno puro e simples às origens, nem a adopção do modelo escolar colonial eram consideradas respostas adequadas às novas necessidades da população. Nos “Centros pilotos” a educação passava a ser um processo intencional, sistemático, organizado e entrelaçado com a vida. Entre *transformação e trabalho*, entre educadores e comunidade instaurava-se uma relação de *unidade e não identidade* que substituíra quer a identidade característica entre os dois termos da educação tradicional quer a oposição que a educação colonial tinha criado entre ambos. A participação nas actividades produtivas era considerada um factor de educação e um meio para contribuir para a produção de bens sociais.

As transformações realizadas no terreno da formação eram vistas como uma consequência de um processo exterior ao mesmo, mas também como condição de um seu desenvolvimento futuro. A estratégia da Frente consistia em preceder com uma intervenção político-educativa a ofensiva militar nas zonas onde seria aberta uma nova frente de combate. A guerrilha só começava a agir quando a Frente tivesse a certeza de ter conseguido o apoio da população. A experiência tinha mostrado que o exército popular crescia e conseguia sucessos onde a população compreendesse a necessidade de uma guerra.

Os dirigentes da Frelimo afirmavam que o êxito político e militar poderia consolidar-se e alargar-se a novas zonas se o movimento de libertação, tornado dominante, se tivesse preocupado em aprofundar a sua hegemonia cultural. Isto explica a atenção dedicada à escola.

A alfabetização dos adultos, que não existia no período colonial, começou com o movimento de libertação. Durante o período da “luta de libertação nacional” a Frente criou mais de duzentos

centros de educação primária em zonas nunca antes cobertas pela rede escolar colonial. Da intenção de abolir o dualismo *escola de trabalho e escola de não-trabalho*, característica do sistema educativo nas regiões governadas por Portugal, nascia um novo tipo de formação, unitária, integrada na vida e confiada à responsabilidade da comunidade, caracterizada por uma interligação entre estudo e trabalho. A nova direcção cultural defendia a laicização do ensino e opunha-se à discriminação racial, tribal e sexual.

A educação tradicional tinha sido um processo informal. (21) Salvo alguns momentos de excepção, como o caso dos ritos de iniciação, era caracterizada por uma relação de transmissão e apropriação cultural não organizada intencionalmente. As identidades educação-trabalho, educadores-comunidade tinham sido uma sua peculiaridade.

O sistema de formação colonial tinha dado à relação pedagógica um carácter intencional, organizado e sistemático. Tinha criado para uma elite um espaço e um tempo educativo específico, separado do trabalho. Quando o ensino missionário, ainda que em medida reduzida, foi aberto aos moçambicanos, separou-se no seu interior o estudo da produção assim como no seu exterior se opôs a escolarização ao trabalho. O sistema tinha isolado o processo de formação da vida, contrapondo assim o professor, considerado o único detentor de cultura, aos alunos e à comunidade educativa, que vinham desresponsabilizados e puerilizados.

As escolas das zonas libertadas constituíam a superação da educação tradicional e colonial, não a sua destruição. Nas escolas da Frelimo verificava-se a síntese das características que opunham os dois caminhos de formação. Os espaços e os tempos educativos apresentavam-se ao lado dos produtivos, já não separados ou contrapostos. Cada aluno dedicava-se quer ao estudo quer ao trabalho. A escola inseria-se na vida da comunidade e na dos adultos, e mantinha com ela uma relação de troca e de solidariedade de carácter económico, social, cultural, político e militar. A responsabilidade da intervenção formativa era ao mesmo tempo do pessoal especificamente destinado à mesma e da colectividade.

O que era principalmente ensinado naquele período, em minha opinião, era a *capacidade de construir o novo a partir da superação dialéctica do passado* (não da sua negação), ou seja, a partir da síntese dos aspectos positivos e da rejeição dos negativos.

A análise desta experiência leva-me a formular uma questão à qual tentarei dar uma resposta nos capítulos seguintes:

Quando um movimento passa a partido no poder num estado independente, continua a manter a contradição entre teoria e prática, característica da experiência do movimento de libertação? A teoria e os princípios nascem da experiência ou são impostos? Constituem estímulo à inovação ou são dogma e travão?

Capítulo 3

Continuidade e ruptura com a experiência das zonas libertadas: a independência

A 7 de setembro de 1974 os acordos de Lusaka punham fim à guerra. A 25 de Junho de 1975 Moçambique tornava-se independente. A Frelimo estendia a sua hegemonia política a todo o país. O presidente da República, Samora Machel, no discurso de tomada do poder, indicava a experiência das zonas libertadas como fonte de inspiração para a estratégia de desenvolvimento do novo Estado. “Ao definirmos uma estratégia de desenvolvimento, devemos valorizar o que constitui a nossa força principal, ou seja, a mobilização e a organização da população. Por este motivo temos que olhar para a nossa própria experiência, especialmente para a experiência das zonas libertadas. [...] Não devemos procurar soluções para os nossos problemas em paleativos milagrosos vindos do estrangeiro, mas devemos contar sobretudo com as nossas forças”. (1)

A experiência das zonas libertadas, ainda que rica e consolidada durante uma década, não tinha atingido até à altura da sua máxima expansão mais de 10% da população, distribuída por cerca de 1/5 do território moçambicano. Não era uma questão de transpor mecanicamente em tempo de paz ao Centro e ao Sul do país a experiência vivida no Norte durante a luta de libertação. O discurso de Machel não era um convite a transferir *modelos* mas a aplicar um *método* de democracia nascido e desenvolvido nas zonas libertadas. (2)

Nas zonas que permaneceram debaixo do controlo do exército português até à independência, em especial nas cidades, a hegemonia cultural colonial ainda estava presente e criava dificuldades ao programa do novo governo. Por muito tempo as pessoas tinham sido vítimas passivas das autoridades coloniais, obedecendo a funcionários e burocratas, sem possibilidades nem capacidade de organizar a própria produção e vida. Aprender a ser livre começava a ser um processo de formação longo e complexo. Pedia o desenvolvimento da confiança em si mesmos, do sentido de responsabilidade e do domínio de conhecimentos científicos e técnicos necessários para trabalhar nos ramos mais importantes da produção. A Frelimo insistia na necessidade de uma transformação profunda que levasse a ultrapassar a consciência alienada criada pelo colonialismo e a fornecer conhecimentos e habilidades necessárias aos planos de desenvolvimento.

Na estratégia da Frente, o homem era o elemento central, actor e não espectador, da reconstrução nacional. A independência, conquistada no plano político com a luta de libertação, tinha agora que ser procurada também no plano económico, social e cultural.

Ao contrário do que tinha acontecido nas zonas libertadas, em 1975 a Frente encontrava-se numa posição “dominante” em regiões onde ainda não tinha passado a “dirigente”.

O exercício da soberania nacional e a promoção de um desenvolvimento endógeno postulavam em primeiro lugar a criação de recursos humanos indispensáveis para enfrentar eficazmente as novas tarefas. Uma nova direcção cultural tornava-se tão necessária à promoção do desenvolvimento como o tinha sido na conquista da independência. Faltavam quadros dirigentes com uma formação cultural e profissional sólida. Os guerrilheiros da Frelimo, formados durante a luta de libertação, tinham que passar a enfrentar responsabilidades que pediam conhecimentos e habilidades de que muitas vezes ainda não possuíam, e iam adquirindo conhecimentos no “próprio terreno”, agindo por tentativas e cometendo erros. Havia falta de técnicos médios e de pessoal qualificado nos diferentes sectores da vida do país. Por esse motivo a transformação do sistema de educação colonial, baseada no método amadurecido nas zonas libertadas, era considerada essencial para consolidar a independência e promover o desenvolvimento.(3)

Na análise da transformação do sistema de educação apresentada nas páginas seguintes distinguem-se duas fases. A primeira, que vai da independência até 1982, foi caracterizada por mudanças no *sistema* herdado do colonialismo. A segunda, iniciada em 1983, é apresentada pelas autoridades moçambicanas como uma *mudança de sistema*.(4)

a) As mudanças no sistema

Na altura da independência, a pirâmide escolar apresentava grande disparidade entre a base e o topo. Diferenças notáveis opunham a escolarização dos brancos à dos pretos, a dos rapazes à das raparigas, as escolas e os professores das zonas rurais às dos centros urbanos. A rede escolar insuficiente contribuía para acentuar o fenómeno da fuga do campo para a cidade.

A todos os níveis e ramos do sistema de educação, o êxodo massivo de portugueses determinou uma dramática falta de professores. A formação e a maturidade dos que ficavam era muitas vezes inadequada às metas e responsabilidades crescentes da nova situação.

Em muitos centros de educação a tradição cultural herdada do colonialismo produzia uma forte resistência à transformação. Recolhi, por exemplo, o testemunho de alguns professores que assistiram a verdadeiros actos de sabotagem na cidade da Beira. Eles contaram que alguns colegas portugueses que tinham decidido deixar o país depois da independência faziam troça das directivas da Frelimo de introduzir nas escolas o trabalho manual, e mandavam os estudantes construir, com as despesas pagas pelo fundo escolar, contentores para as suas bagagens pessoais. Cinicamente chamavam a esta actividade *produzir para ir* (Eles produzem para nós podermos partir.).

Em síntese foi esta a situação que o novo governo encontrou pela frente. As linhas directivas do programa de desenvolvimento previam, de entre outras coisas, e para enfrentar a “reconstrução nacional”, a garantia do direito ao estudo a toda a população e a formação de quadros a todos os níveis, de modo a responder às necessidades do desenvolvimento.(5)

Dado que cerca de 87% da população de Moçambique vivia num ambiente rural e o programa da Frelimo considerava “a agricultura como base e a indústria um factor de dinamização”, o sistema escolar colonial, de carácter elitista e urbano, revelava-se inadequado aos objectivos do governo.

Os primeiros sete anos de independência foram caracterizados por uma reforma destinada a realizar algumas *mudanças no sistema herdado*, para evitar o colapso da única estrutura de formação de que o país dispunha, e por uma tentativa de resolver a curto prazo a falta de quadros.

A continuidade com o sistema educativo anterior, no seu conjunto, não impediu a ruptura com os elementos que se consideravam em contradição com a Constituição do novo Estado independente. É assim que a 24 de Julho de 1975, um mês após a independência, teve lugar a nacionalização das escolas. Foram abolidos todos os tipos de ensino particular. A Igreja ficou proibida de gerir instituições de formação e o ensino da religião foi retirado dos programas escolares.

A abolição do ensino particular quis acabar com uma instituição que tinha sido até aquele momento um dos principais factores de discriminação racial e social. Muitos religiosos que continuaram a trabalhar nas escolas passaram a ser funcionários do estado, com as mesmas condições dos outros professores.

As premissas da reforma dos conteúdos dos programas remontam ao “Seminário da Beira” que teve lugar na capital da região de Sofala em Janeiro de 1975. O objectivo do seminário era retirar do programa tudo aquilo que fosse contrário à ideologia da Frelimo”. Nessa ocasião foi dada uma ênfase especial à *necessidade de estender as actividades produtivas às escolas* para aplicar o princípio da ligação estudo-produção e teoria-prática.(6)

Começou também um processo de “africanização” dos conteúdos dos programas, fenómeno verificado em grande parte dos países africanos no período pós-colonial. Foram retirados da circulação todos os manuais de professor e livros de texto do período colonial, em especial os de história, geografia e português. Estas disciplinas centravam-se numa realidade portuguesa e na obra de “civilização” do colonialismo e transmitiam uma mensagem de alienação cultural incompatível com o programa do novo governo.

Ao longo de muitos anos, até serem elaborados a nível central os novos manuais, foram produzidos localmente textos de apoio impressos e até manuscritos pelos grupos de professores. Muitas vezes foram o único instrumento didáctico à disposição, e testemunham a criatividade e o empenho dos seus autores, só que os novos conteúdos eram inseridos numa estrutura velha, o que por vezes sufocava o seu carácter inovativo.

Os métodos dogmáticos e “catequísticos” da escola de elite, livresca e “não essencial” não recebiam uma mudança significativa em função dos novos objectivos e necessidades da população escolar

pós-independência. Efectivamente, esta população apresentava características culturais bastante diferentes das dos jovens colonos.

Apesar do empenho notável de transformação, a escola continuava ainda distante da vida e da produção. Ela mantinha um carácter urbano herdado do sistema anterior apesar de, na nova fase, ter sido decididamente aberta às populações das zonas rurais.

b) A democratização das escolas: a Opae

Se até 1983 a estrutura global do sistema de educação não sofreu grandes alterações, logo após a independência assistiu-se a mudanças internas significativas nas escolas que, a todos os níveis, eram reorganizadas com base na experiência da Frelimo nas zonas libertadas. É assim que em 1975 foi instituída a cadeira de Organização política e administrativa das escolas (Opae) e a direcção individual das escolas passava a ser substituída por uma direcção colectiva.

O ministro da Educação explicou esta inovação da seguinte maneira:

“Nas escolas libertadas do regime colonial [...] democratizámos as estruturas a todos os níveis, transformando a direcção num órgão colectivo em que os professores e alunos participam no processo de reconstrução nacional”.(7)

Os métodos democráticos de direcção deviam constituir uma “oportunidade de aprendizagem do exercício do poder” para professores, alunos e funcionários da escola. A Opae organizava-os em colectivos de trabalho em que se discutia e se tomavam decisões sobre muitos aspectos da vida escolar.

As estruturas colectivas dos alunos eram os “grupos de estudo” e a “turma”. Cada grupo de estudo era dirigido por um responsável eleito. O conjunto dos grupos de estudo constituía a turma, dirigida por um “conselho de turma” que reunia os responsáveis dos vários grupos de estudo, um aluno “responsável de turma” e um professor escolhido pelos alunos como “director de turma”. Nestes organismos discutiam-se as questões ligadas à turma como o comportamento e os resultados escolares de cada um dos estudantes, os métodos de ensino, as relações interpessoais, as maneiras de pôr em prática os princípios da nova escola (como a ligação com a comunidade e a ligação estudo-trabalho e teoria-prática).

Os professores encontravam-se organizados em colectivos segundo as disciplinas que leccionavam. Discutiam em conjunto a planificação didáctica e trocavam entre si as suas experiências. Era uma oportunidade de formação e requalificação quer para os mais jovens quer para os mais velhos.

Nos colectivos dos funcionários discutiam-se questões específicas como as condições de trabalho, as relações com os outros componentes da vida escolar e os problemas políticos e sociais. Para muitos, estes momentos constituíam a primeira oportunidade para se exprimirem e discutirem livremente, para conhecerem a política da Frelimo e uma ideologia que punha em discussão ideias e valores que não tinham sido discutidos durante séculos.

Os colectivos dos alunos, professores e funcionários reuniam-se com as “secções”, grupos que se dedicavam a diversos aspectos da vida escolar. Havia, por exemplo, secções de cultura, desporto, saúde e higiene, disciplina e problemas sociais, escola-comunidade, administração e estudo-trabalho. A direcção da escola era gerida por um colectivo constituído por um director pedagógico, um director administrativo e um director político, ajudados por um “conselho da escola”. No conselho participavam os representantes dos estudantes, dos pais, do grupo dinamizador do bairro e da Organização da juventude moçambicana.

Mencionava-se muitas vezes, lembrando a tradição da Frelimo nas zonas libertadas, que a colectivização da direcção não devia excluir o princípio do “centralismo democrático”, ou seja, da subordinação das instâncias inferiores às superiores.

Mas no passado a Frelimo também tinha sublinhado que

“é graças à participação constante da base na elaboração das decisões que podemos assegurar que o centralismo seja democrático e não burocrático”.(8)

Samora Machel durante o período da guerra de libertação opôs à famosa definição leninista de “centralismo democrático” o seu contrário, sob forma de caricatura: o “centralismo burocrático”, que ameaça constantemente a democracia interna no partido e no Estado, podendo desvirtuar a política e dando ao seu poder um cunho policial.

A burocracia é a cristalização dos dirigentes, que se apoderam do Estado como se fosse sua propriedade privada e passam a formar uma casta. Esta casta tem como objectivo defender apenas os seus próprios interesses, esquecendo que assumiu um papel em nome daqueles que, pelo contrário, submete ao seu poder. Para Machel o carácter democrático só podia pertencer a um centralismo que fosse sensível às sugestões da base e capaz de reelaborá-las graças a uma organização sólida do aparelho de direcção, que assegurasse a continuidade e a acumulação de experiências e, portanto, o desenvolvimento.

O centralismo democrático constrói a unidade entre dirigentes e dirigidos não por conformismo acrítico mas com movimento, que na escola significa confrontação e troca entre a direcção, os professores e os alunos.

No *centralismo burocrático* a relação dialéctica entre dirigentes e dirigidos desaparece e os primeiros consideram-se detentores do monopólio do saber e das decisões.

Depois da independência, apareceu nas escolas uma tendência burocrática e centralizadora que esvaziava aos poucos o sentido dado pela Frelimo ao “centralismo democrático”, e até reduzia gradualmente o espaço para a criatividade e para as iniciativas da base. Este fenómeno pode ser interpretado como uma consequência da formação inadequada e da falta de experiência dos novos quadros dirigentes. Muitas vezes os directores eram jovens, tal como os professores, e pouco mais velhos que os estudantes. Procuravam garantir a sua autoridade criando uma certa distância em relação ao resto do corpo docente e aos alunos, para evitar uma confrontação franca e aberta.

A chamada à ordem, à disciplina e ao tratamento da roupa vinha substituir cada vez mais a chamada à criatividade e à inovação. Formalismo e autoritarismo tomavam o lugar de uma gestão democrática da escola, inspirada nos métodos das zonas libertadas. Muitas vezes isto revelava o aparecimento e a consolidação de uma classe média, que na nova situação tendia a garantir para si lugares de poder no aparelho estatal e a transformá-lo gradualmente para seu proveito.

No funcionamento da Opae houve sem dúvida dificuldades objectivas. Este tipo de organização revelou-se trabalhoso, sobretudo para os estudantes mais jovens. Os próprios professores, que tinham em média 30 horas semanais de leccionação e um salário relativamente modesto comparado com outros trabalhos que exigiam as mesmas habilitações, encontravam dificuldades e sentiam-se pouco motivados para realizar as funções previstas pela nova organização escolar. Em 1979 um discurso do ministro da educação trouxe esperanças quanto a medidas que tornassem a Opae mais funcional, sem contudo alterar os seus objectivos:

“A concretização da Opae não obteve até agora os resultados que esperávamos. Temos que analisar a razão da existência destes limites e descobrir como é que o exercício do poder popular nas escolas pode ser uma realidade”.(9)

Mas aconteceu o contrário, assistiu-se a um esvaziamento progressivo do poder de decisão e de representação dos estudantes e professores. Em nome do centralismo democrático foi reintroduzida a direcção individual nas escolas. A iniciativa de base ficou prejudicada com a centralização do poder nos vértices provinciais, regionais e nacionais.

Antes da independência a Frente afirmava que o exercício da democracia era a melhor escola para formar uma mentalidade adequada ao programa de transformação e desenvolvimento do país. A garantia de uma nova ordem dependia da capacidade de autogoverno da população moçambicana. A democracia na escola e a união entre o ensino e a aprendizagem dos professores e alunos eram vistos como passos necessários para superar as contradições dirigente-dirigido e trabalho manual-intelectual na sociedade, e evitar que nascessem “novos exploradores”.

A Frelimo, mesmo depois da independência, tinha posto as pessoas de sobreaviso em relação aos perigos de uma gestão antidemocrática dos diversos sectores da vida do país. Em 1980, Machel conduziu pessoalmente uma “ofensiva política organizacional” com a intenção de consolidar os métodos de direcção democráticos.

Para combater a burocracia, a Frelimo insistiu na necessidade de desenvolver, ao lado da planificação, a criatividade e a iniciativa de base. Apesar disso, após os primeiros anos de independência, quer na escola quer nos outros sectores da vida do país, o *centralismo burocrático* prevaleceu sobre o “centralismo democrático”.

Esta tendência levou alguns a afirmar que a direcção da escola, sendo uma expressão do Estado e por isso mesmo do “poder popular”, só por si poderia tutelar os interesses do país inteiro, e por conseguinte dos estudantes. A representação dos estudantes nos órgãos de direcção foi abolida. Para justificar estas medidas, algumas figuras influentes, como por exemplo o director da faculdade de educação, disseram que os jovens não tinham maturidade para participar na organização da vida da escola. Este argumento faz lembrar um outro semelhante usado pelo governo português para justificar a dominação europeia: a “imaturidade dos africanos”.

A Frelimo, servindo-se da experiência das zonas libertadas, contestou este tipo de posição. Demonstrou que a gestão democrática da escola, tal como na sociedade em geral, era o único método eficaz de desenvolvimento. Todavia a participação dos professores na direcção das escolas ficou reduzida e a dos funcionários uma breve experiência sem continuidade.

A tendência a voltar a propor escolhas e comportamentos já contestados pela Frelimo ao sistema educativo colonial, sem alterações substanciais e modificando apenas o nome, instalava-se agora no seio da nova hierarquia da educação. O processo de democratização da educação começava gradualmente a cristalizar-se. O “marxismo formal” punha uma etiqueta nova a posições tradicionais que dantes tinham sido criticadas. Passava a ser uma transcrição de teorias e escolhas convencionais com um carácter “sagrado” de dogma, protegidas da crítica dos progressistas. (10)

Era um fenómeno latente, que procedia ao lado de declarações oficiais de posição oposta. Poucos tiveram consciência disto. Vale a pena, a este propósito, citar um desses poucos, Adolfo Casal:

“Qualquer instituição social tem funções explícitas e, paralelamente, funções latentes, involuntárias ou inconscientes. Estas funções, que geralmente escapam a uma análise dos não especialistas, se não forem individualizadas a tempo, podem assumir uma tal importância que passam de elementos contraditórios na organização a fundamentos de uma anti-instituição”.(11)

c) A escola primária

O incremento mais significativo da população escolar depois da independência teve lugar na escola primária. O número de inscritos passou de 672.000 em 1975 a 1.428.000 em 1980.(12)

Para fazer frente às insuficiências da rede escolar colonial e responder à procura crescente de instrução, foi instituído o sistema de dois turnos, que duplicou a capacidade formativa do ciclo primário. Foram criadas, sob iniciativa local e central, várias centenas de escolas novas, muitas das quais nas zonas rurais, em especial nas “aldeias comunais”.

Em Moçambique, de acordo com o recenseamento de 1980, 87% da população residia nas zonas rurais. Apesar disso, esta categoria possuía apenas 57% dos alunos inscritos nas escolas primárias. A população urbana representava apenas 13% do total da população moçambicana, mas constituía 43% da população escolar.(13) Estes dados mostram, do ponto de vista quantitativo, como as contraposições cidade-campo e cultura-trabalho e a relação privilegiada da população urbana com a escola, herdadas do colonialismo, eram ainda uma realidade fortemente enraizada. O gráfico (14) mostra o desequilíbrio entre a escolarização da população rural e urbana em termos absolutos.

A expansão da escola foi considerada em si um facto positivo. As escolas das zonas rurais e das “aldeias comunais” tinham objectivos, conteúdos e metodologias de ensino iguais às escolas da cidade. Mas o modelo urbano, teórico e separado da vida e da produção foi estendido às outras

regiões do país sem ser posto em discussão. A escola que durante o período colonial estava reservada a uma elite, foi estendida às classes subalternas a partir da independência, mantendo porém as suas características essenciais. A preparação à escola secundária mantinha-se como finalidade principal.

Este tipo de escola primária não preparava os jovens, que acabavam por abandoná-la antes de chegarem à escola secundária, integrando-se na agricultura familiar e no movimento cooperativo. Era um estímulo para o êxodo da juventude das zonas rurais para a cidade, e para a separação entre as gerações. Com a esperança de encontrar trabalho na administração ou serviços, ou de conseguir uma inscrição na escola secundária, desenraizados do seu ambiente, muitos jovens foram juntar-se ao grupo de desempregados dos grandes centros urbanos, passando a viver de expedientes.

Incapaz de enfrentar correctamente as origens deste problema e de intervir nas suas diferentes causas, o Estado recorreu à *coerção*. O trabalho foi imposto pela força. Em 1983, dezenas de milhares de pessoas foram deportadas durante a tristemente célebre *Operação Produção* (15) das cidades para as zonas rurais onde, na maior parte dos casos, não tinham sido criadas as condições para a sua chegada e inserção. Muitos perderam a vida. Muitos fugiram. Muitos passaram para as fileiras da Renamo. Muitos eram jovens. Em qualquer dos casos a popularidade do partido foi abalada. O consenso, que até àquela altura era praticamente total, baixou. A Renamo encontrou um terreno fértil no qual “trabalhar”.

Temos consciência que muitos dos problemas descritos não são uma característica exclusiva de Moçambique. Mas o programa da Frelimo feito pelo governo independente tinha criado novas expectativas na população, sobretudo nos camponeses, que tinham sido os principais apoiantes da Frente de libertação desde a luta armada. A importância atribuída à questão, expressa nas declarações oficiais e nos textos sobre o desenvolvimento rural, levaram-nos a pensar que iriam ser tomadas medidas coerentes também no campo da educação.

A “democratização” e a “universalização” da educação foram declaradas “princípios” do sistema educativo independente.(16) A nacionalização das escolas generalizou o controlo do sistema educativo por parte do novo Estado, e trouxe a abolição do dualismo racial que existia no sistema escolar colonial.

Os conteúdos dos programas foram “africanizados”. Por exemplo substituiu-se a história e a geografia de Portugal pela de Moçambique, e a leitura de autores moçambicanos veio em lugar da dos clássicos portugueses.

Estas transformações foram sem dúvida uma inovação considerável em relação ao passado, mas não foram suficientes para tornar o sistema de educação funcional para os programas de desenvolvimento do país, que eram sobretudo de desenvolvimento rural. Não houve uma tentativa de criar um sistema educativo novo a partir da realidade e das necessidades do mundo rural.

A vida dos camponeses era desconhecida da maior parte dos professores e técnicos que, a nível central, trabalhavam na reforma do sistema. De origem urbana, este grupo mostrava ignorância e falta de interesse pela vida da população das zonas rurais, por vezes até de desprezo. O fenómeno verificou-se igualmente em algumas pessoas pertencentes a famílias urbanizadas há pouco tempo, onde o desejo de ascensão social levava a uma recusa das ligações com o ambiente rural.

Por exemplo, em 1981, no decorrer de um estudo conduzido em zonas rurais da região do Niassa, para fazer o levantamento da rede de escolas primárias daquela zona com dois estudantes da faculdade de Educação – que hoje são responsáveis da educação – constatou-se que a sua atitude em relação aos interlocutores locais (responsáveis distritais da educação, directores de escola, professores) era de crítica, de ensinamento de comando. Eles achavam que só pelo facto de virem da cidade capital e da universidade lhes era devido respeito e submissão, ao ponto de exigirem que fossem preparadas refeições acima das possibilidades de quem nos alojava, ainda que fosse evidente a dificuldade que isso implicava para eles. Quando foi preciso deslocar-se a uma aldeia a dois dias de viagem da capital regional, de “land-rover” e por picada, um dos estudantes recusou-se a ir.

Apesar das inovações introduzidas no sistema de educação, Moçambique não saía da lógica de estender o modelo formativo urbano ao campo, por falta de um estudo sobre as especificidades e exigências do mundo rural. A escola, mesmo que se tenha espalhado *pelas* zonas rurais, ainda não é *para* elas. O tipo de educação que aí se realiza leva a pensar que a solução dos problemas das

populações rurais como a fome, a nudez e a doença encontra-se nas cidades, a nível individual. Isto quebra a tradição, tipicamente africana, de solidariedade na vida quotidiana entre os membros de um mesmo grupo social e a procura de soluções para os problemas comuns.

Este tipo de escola, não integrada no ambiente rural, está deste modo a trabalhar contra os planos da Frelimo que apontam, entre outras coisas, a necessidade do desenvolvimento rural no caminho para sair da miséria.(17)

A introdução da produção nas actividades escolares pode contribuir para voltar a integrar a escola na vida das comunidades rurais e fornecer elementos para uma alternativa pedagógica.

A planificação dos programas devia ser feita a partir das experiências das zonas rurais, povoações e “aldeias comunais”, mas até ao momento foi realizada nos escritórios do Instituto nacional de desenvolvimento da educação e do Ministério da Educação, para depois ser “transplantada” no resto do país.

d) Educação secundária

A explosão escolar que se verificou na escola primária determinou o aumento gradual da população na escola secundária. Em cinco anos os alunos das escolas secundárias passaram de 30.000 para mais de 80.000. Apesar de a população destas escolas ter triplicado, no seu conjunto a pirâmide escolar continuou a apresentar um desequilíbrio grande entre a base e o vértice. A maior parte dos estudantes abandonou a escola primária sem chegar à secundária. Um estudo conduzido pelo Ministério da Educação em 1982 verificou que menos de 10% dos alunos que começava a escola concluía a 4ª classe quatro anos depois. O índice de abandono era de 21% por ano e o de reprovações era de 30%.(18) O desequilíbrio da pirâmide escolar agravava-se de maneira ainda mais drástica depois da 6ª classe (figura 5).

Foram muitas as causas que contribuíram para esta situação. As principais foram as características do sistema educativo herdado do período colonial e a situação sócio-económica dos estudantes. O crescimento da população escolar não foi acompanhado por um crescimento adequado do número de escolas e de professores. Isto trouxe salas apinhadas de alunos, sobrecarga de trabalho para os professores e declínio da qualidade do ensino. O rendimento escolar foi afectado e a percentagem de abandonos e de reprovações aumentou bastante.

Por exemplo, em 1978 o Ministério da Educação calculou que na 9ª classe cerca de 50% dos alunos era repetente.(19) Uma análise da situação educativa de 1979 levou o Comité Central da Frelimo a achar necessária uma planificação da educação, fazendo com que o crescimento da população escolar fosse compatível com o número de escolas e de professores, restringindo provisoriamente o acesso às escolas secundárias através de critérios como a idade e o rendimento escolar.

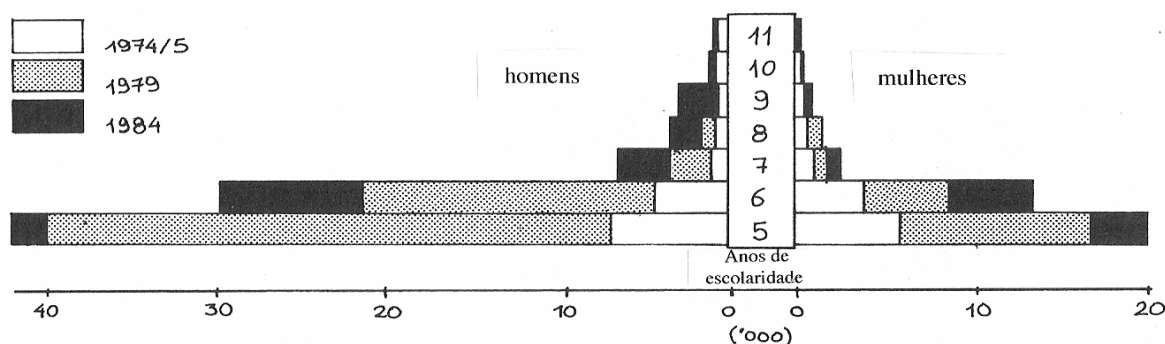
Nas escolas secundárias a maioria dos estudantes estava concentrada no ciclo preparatório (5ª e 6ª classes) e apenas uma pequena parte concluía a 9ª classe. Acentuava-se assim ainda mais o desequilíbrio entre estudantes das zonas rurais e estudantes de origem urbana, já verificado nas escolas primárias.

Em 1980 os estudantes das zonas rurais constituíam apenas 36% do total da população escolar do ensino secundário geral, 16,6% do ensino técnico e 13% do ensino superior.(20) A este nível, os fenómenos de abandono e de repetição de ano também diziam respeito sobretudo a alunos das zonas rurais.(21) O tipo de distribuição da rede escolar secundária contribuiu para acentuar o abandono dos estudos.

Havia escolas preparatórias na maioria das capitais de distrito e de província, mas as escolas secundárias gerais (7ª-9ª classes) encontravam-se sobretudo nas capitais provinciais e o último ciclo (10ª-11ª classes) só existia em algumas capitais provinciais (Beira, Nampula e Maputo).

Ainda que a independência tivesse aberto a escola a utentes que até ali estavam excluídos, mantiveram-se muitos dos mecanismos que jogavam a desfavor dos jovens das zonas rurais. Com efeito, a decisão política sempre foi mais rápida do que as mudanças estruturais, que dependiam de vários factores.

Figura 5. Pirâmide das entradas na educação geral secundária por ano de escolaridade (1974-75, 1979, 1984)



Fonte: A. Johnston, *Educação em Moçambique*, Sida, Stockholm, Março de 1986, p.77.

As características sócio-económicas dos estudantes concorriam para acentuar os fenómenos de abandono e de repetição do ano. Uma alimentação insuficiente e incompleta, as doenças endémicas, a falta de roupa e as grandes distâncias a percorrer criavam dificuldades a uma frequência normal. Nas zonas rurais de todo o país, os alunos percorriam a pé distâncias de dezenas de quilómetros para ir à escola. Isto verificava-se quer como consequência da insuficiência da rede escolar, quer pela extrema dispersão da população. A média nacional da densidade da população estimada pelo recenseamento de 1980 era de 15,8 habitantes por km² e atingia os pontos mais baixos nas províncias do Niassa, Tete e Cabo Delgado onde era, respectivamente, de 4,1- 8,6 -11,8.

Os movimentos migratórios devidos à seca em algumas regiões e a inundações noutras, e também devidos à guerra acentuaram os fenómenos de abandono escolar e de repetições de ano. Neste último influi também o ambiente bilingue e até plurilingue da maior parte dos jovens moçambicanos, para os quais a escolarização tem lugar numa língua diferente da sua língua materna. O português, língua oficial de Moçambique e portanto língua de ensino, é efectivamente a primeira língua para apenas um número insignificante de moçambicanos. As repetições e as desistências são também consequência do facto de os jovens das zonas rurais terem, na tradição, que ajudar as famílias na agricultura de subsistência.

O calendário escolar não toma em consideração o calendário agrícola. Assim, no período da colheita, as deserções aumentam e, quando não se transformam em abandono definitivo da escola, comprometem o rendimento escolar.

Eu entrevistei alguns jovens de Cabo Delgado que no período das férias escolares, em Agosto, para ajudar as famílias nos trabalhos do campo, percorriam a pé 200 quilómetros, dormindo e comendo pelo caminho onde e o que calhava. Ficavam em casa só poucos dias e retomavam o caminho de volta. Alguns deles não voltavam.

Devido à grande distância entre as escolas e os lugares de residência dos estudantes, muitas delas, sobretudo secundárias do ciclo preparatório, são também internatos. Os alunos frequentam-nas gratuitamente, e o alojamento e alimentação são a cargo do Estado. Mas nem todos conseguem um lugar nos internatos.

Para as famílias camponesas, manter um filho a estudar implica enormes sacrifícios. Para além de ficarem com menos um salário ou uma pessoa a trabalhar na produção familiar, passam a ter as despesas para manter o filho na cidade. Isto é um peso enorme para a economia de muitas famílias e por vezes até algo impossível de realizar.

Por vezes constata-se que na escola os filhos desenvolvem o desprezo pelo trabalho e um “espírito de sabe tudo”, faltando ao respeito aos mais velhos e afastando-se do campo. Este comportamento põe em crise a organização económica familiar e pode ameaçar a sobrevivência do grupo. Há pais que decidem mandar interromper os estudos dos filhos.

Nas regiões de Nampula e Cabo Delgado, de forte tradição islâmica, existe outra razão que faz com que os jovens se afastem do sistema de instrução que é a frequência às escolas corânicas. Alguns aspectos da tradição tribal, como os ritos de iniciação e os casamentos prematuros dos jovens contribuem também para acentuar os fenómenos de abandono da escola e das repetições de ano.

e) O último ciclo (10^a e 11^a classes)

O último nível do ensino secundário foi suspenso de 1977 a 1980, devido às medidas de emergência tomadas para enfrentar a urgente necessidade de pessoal com um nível médio de instrução nos diversos sectores de actividade do país, para substituir os portugueses que se iam embora. Os alunos que deviam ter frequentado a 10^a e 11^a classe naquela altura – cerca de 600 em 1977 e não mais de mil nos anos seguintes – foram distribuídos pelos diversos sectores como o ensino e a defesa, ou pelos cursos médios para técnicos de agricultura. Uma parte deles foi escolhida para continuar os estudos na universidade. Aqui organizaram-se cursos “propedêuticos” destinados a acelerar o tempo de formação e fornecer num ano um nível de preparação equivalente à 11^a classe. Os alunos vinham para Maputo, provenientes das várias regiões, e as despesas de transporte, alojamento e alimentação tornavam-se um enorme encargo que o Estado tinha que suportar com este tipo de formação. Os resultados escarços desta formação anual fizeram com que, bem depressa, os cursos passassem a durar dois anos, mas isto tornava-os decididamente anti-económicos.

Capítulo 4

Algumas experiências

Se as zonas rurais e as aldeias comunais deviam ser para Moçambique a “coluna vertebral do desenvolvimento”, a escola não podia desenvolver-se a partir de modelos elaborados na cidade. Efectivamente há uma cultura urbana e uma cultura rural. Foi a primeira a determinar até agora as características de todo o sistema de educação, apesar de corresponder apenas a uma pequena parte da população de Moçambique.

Os objectivos, conteúdos dos programas, as metodologias de ensino e a própria língua adoptada como veículo de instrução foram adaptados às características culturais dos jovens citadinos, e respondem mais às necessidades do mercado do trabalho urbano do que às dos camponeses e do mercado do trabalho rural. Preparam mais para o trabalho dependente no sector terciário do que para o trabalho independente na agricultura, comércio ou artesanato do ambiente rural. A população urbana recebe muitas mais vantagens da escola do que a população rural.

Para que da experiência das zonas rurais sobressaia uma proposta de formação capaz de preparar os jovens a organizar, dirigir e melhorar a sua produção e a sua vida em harmonia com o seu ambiente, é necessária uma profunda ruptura com o modelo escolar urbano.

Da análise feita ao problema chave da interligação produção-estudo pode nascer um contributo para melhorar a eficácia interna e externa do sistema educativo.

Este capítulo, que aponta algumas experiências representativas do que foi feito entre 1975 e 1982 nas escolas primárias e secundárias, procura ser um contributo nesse sentido.

a) Centro-piloto Januário Pedro

Os “centros-piloto” são escolas primárias situadas nas zonas libertadas pela Frelimo antes da independência. O seu nome deriva do facto de elas deverem ser um modelo para as escolas do país inteiro. Apesar de estarem subordinadas ao Ministério da Educação, dispõem de uma certa autonomia em relação à tutela que a Frelimo exerce. Durante a guerra de libertação, a Frente tinha assumido a responsabilidade perante os combatentes, que eram sobretudo camponeses, de encarregar-se da instrução dos seus filhos quer durante a guerra quer depois. Os estudantes dos “centros-piloto” são portanto filhos de ex combatentes, órfãos de guerra e membros da Frelimo que tenham tido mérito. Em todo o caso, o único privilégio destes centros era terem prioridade na distribuição dos escassos recursos humanos e materiais que havia à disposição.

Em agosto de 1981 havia 382 estudantes a frequentarem a 3^a e a 4^a classe no Centro piloto Januário Pedro. O mesmo encontrava-se no distrito de Mocimboa da Praia, em Cabo Delgado, no norte de Moçambique. Situado numa zona rural, tinha sido construído pela população local. Apresentava por isso mesmo as características daquela região: as suas infraestruturas – salas de aula, dormitórios de alunos e professores, refeitório, biblioteca, cozinha e latrinas – tinham sido feitas segundo a tradição do lugar. Amplas e limpas, eram de terra batida e bambu, e tinham o telhado de caniço.

A comunidade escolar no seu conjunto vivia em condições modestas mas não miseráveis, sem abundância, conforto ou desperdícios. O ambiente era digno e sereno, e o empenho no estudo e na produção juntava-se à alegria e descontração dos momentos de pausa, nos quais os alunos e os professores se dedicavam espontaneamente a jogos, cantos, danças, brincadeiras e contos.

Acordavam às 5 da manhã. Das 7 ao meio dia estudavam e à tarde, das 14 às 16, participavam nas actividades produtivas. Os mais velhos, dos 15 aos 18 anos, desmatavam e preparavam o terreno para a agricultura, restauravam as construções velhas ou construía novas. Nestes trabalhos recebiam por vezes a ajuda dos habitantes da zona e de alguns familiares. Os mais jovens, dos 10 aos 15 anos, cortavam cana para as construções, capinavam, apanhavam lenha para a cozinha, limpavam as capoeiras e davam de comer aos animais. Todos, independentemente da idade, trabalhavam na horta.

A seca, agravada nos anos seguintes, tinha impedido já naquela altura de atingir as metas de produção agrícola que a escola tinha estabelecido. Não tinham sido alcançados nem sequer os resultados do ano anterior, altura em que a escola tinha produzido 6.000 kg de arroz e 600 de feijão para além de outras coisas. Tinham também cabras, porcos e patos.

A produção do Centro Januário Pedro, mesmo com dificuldades, constituía sem dúvida uma inovação em relação à maioria das escolas primárias do país. A actividade didáctica realizava-se segundo os programas do ministério, só que sem nenhuma ligação entre as suas finalidades, conteúdos e métodos e a actividade produtiva. Por outro lado, a preparação de base do corpo de professores não lhes permitia elaborar a nível local uma alternativa.

Do ministério podia ter surgido uma iniciativa de enviar pessoas que pudessem recolher, elaborar e unificar a experiência didáctica e produtiva do Centro, depois de ter lá vivido um período significativo. Mas isto nunca aconteceu nem no Centro Januário Pedro nem nos outros centros-piloto. Talvez em parte devido à falta de especialistas capazes de realizar um trabalho de estudo que depois propusesse e testasse novos métodos e conteúdos para o sistema educativo, e em parte por causa da falta de compreensão a nível central de uma intervenção desse tipo ou a inexistência de uma vontade política nesse sentido.

Em 1981, por exemplo, nem sequer foi tomado em consideração um projecto com estes objectivos apresentado ao director da faculdade de Educação e ao vice-reitor da universidade de Maputo.

Apesar dos limites indicados, era positivo o facto de a produção deste centro-piloto aliviar o Estado de parte das despesas da sua gestão. Também era positivo os estudantes continuarem no centro as actividades a que estavam habituados a fazer na produção familiar, e deste modo a escola não os contrapunha à comunidade e à vida rural. Se, depois de acabarem a instrução primária, voltassem ao seu ambiente de origem, iriam enriquecidos com aquilo que tinham aprendido na escola, em todos os sentidos.

Por exemplo, nessa região dá-se pouca importância à criação de pequenas espécies. Os tabus religiosos e a tradição determinam uma alimentação carente em proteínas e pouco variada, constituída basicamente por milho e mandioca. Cultiva-se pouca fruta e pouca hortalíça na agricultura familiar.

Mas no centro os tabus alimentares foram postos em discussão. Apesar da forte tradição muçulmana da região, os alunos comiam carne de porco e alimentavam-se de forma regular até durante o Ramadão. Aprendiam a cultivar hortalíças, leguminosas e fruta e a compreender o valor de uma dieta rica e variada.

Ao contrário do que acontecia no âmbito familiar, no centro-piloto as actividades eram iguais para ambos os sexos. Os estudantes desenvolviam as diferentes tarefas num sistema de rotação, baseada apenas na força física e na idade de cada um. As alunas, que eram 46, trabalhavam com os seus companheiros no desmatamento, e os rapazes ajudavam na cozinha, transportavam lenha e água e pilavam.

Fora do centro estas actividades são normalmente feitas por mulheres, de acordo com a tradição. Para a maior parte dos jovens a vida organizada no centro foi uma novidade. Estudavam e trabalhavam com regularidade. No início alguns deles tinham dificuldade em integrar-se no programa da escola porque nas suas famílias a vida era diferente. Em casa não havia disciplina e regularidade nos compromissos ligados à produção nem havia o hábito de programar. A maior parte do trabalho recaía sobre as mulheres e as meninas, e os rapazes dispunham de muito tempo livre. No centro, pelo contrário, a igualdade entre os sexos transformava o ritmo dos dias dos rapazes.

Os professores seguiam os alunos nos trabalhos de produção, cada um deles era responsável por uma classe e acompanhava-a nas diversas actividades.

b) Escola Filipe Elija Magaia: actividades nos meses de férias

A escola primária Filipe Elija Magaia era anexa à escola de formação de professores primários com o mesmo nome, em Maputo. No fim do ano escolar, um dos dois meses de férias era dedicado a

actividades produtivas. Em 1981 estas tiveram lugar nos viveiros da câmara, em Maputo. Aqui, das 7.30 às 11.30h, os alunos da escola capinavam, separavam as sementes, limpavam os vasos e apanhavam flores para serem vendidas ao público. A participação dos estudantes nestas actividades era obrigatória.

Os professores deviam acompanhá-los, mas faziam resistência. O responsável dos viveiros achava pouco significativo do ponto de vista económico o contributo dos estudantes.

Esta actividade de um mês por ano, para além do mais, não era considerada actividade didáctica, mas vista como acção esporádica, um tributo formal ao “princípio da pedagogia socialista” estabelecido pelo vértice e aplicado mecanicamente pela base.

Não satisfazia nem exigências económicas nem exigências formativas de integração de ensinamentos teóricos e práticos. Os próprios professores em formação no centro Filipe Elija Magaia não eram preparados neste sentido.

O caso desta escola é uma amostra da situação no resto do país.

c) ... e outras escolas primárias

A escola de Maluana (em Gaza) em 1982 era frequentada por 387 estudantes externos. A actividade produtiva realizava-se durante apenas uma hora e meia por semana, ao sábado, das 8.00 às 9.30. Os alunos e os professores trabalhavam na horta da escola onde produziam pequenas quantidades de amendoim, mandioca, milho e feijão. Era uma produção simbólica, sem ligação com os estudos. Mais do que uma exigência económica ou formativa maturada a nível local, a produção escolar foi introduzida em Maluana para responder às orientações a nível central.

Na escola primária “7 de Abril”, no distrito da Manhica, numa zona rural tal como a escola de Maluana, não havia uma actividade produtiva regular. Esporadicamente os alunos trabalhavam para resolver os problemas contingentes. Por exemplo, cortavam caniço para restaurar as construções da escola. Mais do que actividades produtivas planificadas com uma finalidade formativa, eram uma resposta pontual a uma necessidade do momento.

A escola Alua, em Nampula, constituída por 3^{as} e 4^{as} classes, possuía em 1982 uma boa carpintaria onde eram construídos bancos e móveis escolares, mesas e cadeiras para a escola e para venda. Havia uma horta com 10 hectares de arroz e 2 de hortaliças e, em preparação, um bananal e uma plantação de papaieiras. A escola possuía também 60 porcos. Os alunos trabalhavam em grupo nas diversas actividades, em parte de manhã e em parte à tarde, durante duas horas por dia. A sua actividade produzia resultados económicos efectivos. Aqui também, contudo, como no resto do país, não havia ligação entre o estudo e a actividade produtiva.

d) Escola Secundária da Frelimo de Mariri

Como todas as escolas secundárias do país, o curriculum da escola secundária da Frelimo previa, ao lado das cadeiras habituais, a realização de actividades “de trabalho”. Ao contrário da maior parte das escolas secundárias onde não se realizava nenhuma actividade “de trabalho”, os estudantes da escola secundária de Mariri dedicavam, em 1981, duas horas por dia, 5 dias por semana, a actividades manuais.

A escola era frequentada por 542 rapazes e 55 raparigas inscritos no ciclo preparatório, ou seja, na 5^a e 6^a classes, e no ensino geral, da 7^a à 9^a classe. Havia 24 professores e 45 funcionários. Um plano semanal estabelecia para cada classe, segundo um esquema rotativo, o trabalho a ser realizado nos vários sectores produtivos da escola. Os planos semanais eram decididos em função do plano anual da escola.(1)

Para cada um dos sectores de trabalho, as classes escolhiam um estudante responsável, a direcção da escola também destacava um professor responsável, e a orientação das actividades de cada sector era feita por um professor escolhido pela direcção. Todas as semanas os alunos activistas e um professor responsável analisavam se o plano tinha sido levado a cabo e elaboravam uma proposta para a semana seguinte. Esse plano era depois analisado, discutido e aprovado pela direcção. A seguir era afixado e toda a escola tomava conhecimento do mesmo e preparava-se para o realizar.

O sector da produção agro-zootécnica tinha ligação com as secções de fruticultura, horticultura, culturas gerais e pecuária. No pomar havia tangerinas, laranjas, limões, goiabas, bananas, papaias, atas, mangas e cocos. A escola tinha também plantações de árvores de caju, muito bem tratadas. Em 1980-81 produziu 10 toneladas de castanhas de caju que, vendidas, renderam mais de 64.000 meticais, ou seja, 1.600 dólares.

Cada aluno era responsável por uma árvore de fruto, e cada professor por duas. Deviam regá-las pelo menos duas vezes por semana, limpá-las e podá-las. Os “activistas da produção” deviam verificar estas actividades e chamavam à atenção quem não cumprisse, anunciando também os que tivessem tido melhores resultados nas colheitas.

A horta, um terreno com um hectar e meio, era dividida pelas várias classes. Cada classe ficava responsável por uma parte, cuidava do terreno, da sementeira, dos viveiros, do transplante e da rega seguindo o ciclo de cada cultura. Naquele ano, no período de quatro meses, a horta deu, entre outras coisas, 1.833 kg de couve, 45 de rabanetes, e nas últimas semanas 978 de tomate. As culturas “gerais” como o milho, feijão, sorgo, mandioca, batata, abóbora e amendoim ocupavam um terreno de 55 hectares.

A produção era abundante e variada, mas ainda assim a escola estava longe da autosuficiência. Em Mariri a seca provocou alguns danos, por exemplo o milho rendeu apenas 2.230 kgs ao lugar dos 10.600 kgs de 1978 e dos 9.000 de 1979, e as restantes culturas também sofreram. Como se não bastasse, a bomba da água da escola estava avariada, e não era fácil encontrar peças sobressalentes. Os alunos e os professores construíram uma bomba manual e fizeram todos os dias turnos de 8 estudantes que enchiam de água dois bidões velhos de lata colocados a um nível mais alto do que a horta. O motor era a energia muscular dos alunos que levantavam a água, e o resto acontecia pelo princípio dos vasos comunicantes, explicavam, satisfeitos, os estudantes.

O sector de zootecnia possuía 65 porcos, 70 galinhas, 22 cabritos e alguns coelhos. O número de animais já tinha sido maior, mas nos últimos anos muitos animais tinham morrido porque a direcção provincial da agricultura não garantia à escola um fornecimento regular de ração.

Este era o reflexo de uma política agrária que equiparava a produção escolar à produção agrícola familiar, e subordinava ambas a empresas agrícolas estatais no que diz respeito à distribuição dos meios de produção.

A escola não conseguia assim aumentar o número de animais de forma proporcional às necessidades alimentares dos seus 600 alunos. A quantidade de proteínas nas suas refeições vinha esporadicamente da pesca. Aos sábados à tarde, por exemplo, os alunos munidos de redes e anzóis pescavam na lagoa perto da escola cerca de 200 kgs de peixe, que era consumido em duas refeições. O sector da higiene organizava actividades de limpeza geral da escola, a construção de latrinas, a recolha de caniço para a cobertura e a manutenção dos edifícios. A cerca de 10 quilómetros da escola, os alunos extraíam cal para poderem pintar as casas. Em 1980 eles extraíam em quinze dias 6.963 kgs de cal, que serviu para pintar a escola, outras escolas próximas e até a sede da Frelimo da localidade.

Todos os alunos, por turnos, participaram na criação de um “parque de repouso” sob a iniciativa da Organização da Juventude Moçambicana, OJM. Construíram bancos e cadeiras de descanso, plantaram flores e consertaram barcos para a lagoa. A escola dispunha de uma carpintaria e de uma serração. Até aquele momento tinham sido os alunos a cortar a madeira para fornecer ambas. Em 1982 a empresa estatal de madeiras, a Mademo, assumiu o compromisso, por contrato, de fornecer a matéria prima necessária à carpintaria da escola. Assim, Mariri podia produzir e vender uma maior quantidade de móveis escolares e de tábuas de madeira, preparadas na serração, às pequenas empresas da zona. Os alunos também aprenderam a fazer caixões de madeira em talha. A sua venda, bem como a de outros produtos, constituía uma das fontes de financiamento da escola.

Os professores participavam nas actividades manuais com os alunos, duas tardes por semana. Nos outros dias preparavam as suas lições e dedicavam-se aos sectores da escola onde tinham responsabilidades, como os sectores da política, da pedagogia, da administração, da cultura, do desporto e da recreação. Todos os professores tinham uma tarde por semana reservada à análise da vida do centro no conselho de docentes.

O trabalho dos estudantes era distribuído com base na idade. As classes frequentadas por jovens dos 10 aos 12 anos realizavam trabalhos mais leves. Por exemplo os mais velhos transportavam sacos de alimentos e os mais novos dedicavam-se às limpezas. Os rapazes e as raparigas faziam as mesmas actividades, iam juntos para a oficina consertar motores ou para a cozinha pilar o milho e a mapira para as refeições.

Quatro alunos e um professor formavam a comissão das actividades de ligação escola-comunidade. A comissão reunia-se periodicamente com os representantes das quatro aldeias comunais da zona, Naúa, Campia, Marremane e Mariri, para programar em conjunto as actividades de ajuda recíproca. A população das aldeias comunais participava na limpeza da plantação de caju da escola, e os alunos por sua vez ajudavam na construção ou na limpeza das aldeias e na preparação dos campos para a sementeira.

A comissão escola-comunidade também organizava, nas quatro aldeias, a alfabetização dos adultos. Em 1981, vinte estudantes de Mariri da 7^a, 8^a e 9^a classes deram 10 horas de aulas por semana a 360 adultos. Destes, 235 frequentavam cursos de alfabetização, que correspondiam à 1^a e 2^a classes do sistema normal de instrução. Os outros 125 estavam inscritos nos cursos de educação para adultos, na 3^a, 4^a e 5^a classes. A 5^a classe era composta pelos trabalhadores da escola e pelos professores primários das aldeias. Os professores de Mariri ajudavam os estudantes a preparar as lições. Dois estudantes de cada aldeia colaboravam com os responsáveis políticos locais na planificação de diversas actividades como o festejo de datas comemorativas, a colheita do algodão e a preparação de novos terrenos agrícolas.

Nos primeiros anos, a escola secundária da Frelimo de Mariri ocupou as instalações de uma missão que tinha sido nacionalizada. Por esse motivo teve algumas dificuldades de relacionamento com a população local no início. As pessoas estavam habituadas a ver lá os missionários e considerava a escola uma “intrusa”. Não compreendia que agora era uma escola destinada aos seus filhos, uma escola para a população (explicava o director).

As actividades desenvolvidas contribuíram para superar a distância, e a situação mudou a tal ponto que, se surgisse um problema na aldeia os habitantes, para o resolver, dirigiam-se à escola ao lugar de procurarem as autoridades políticas e administrativas locais.

A experiência de Mariri foi o resultado de diversas variáveis positivas. O número de estudantes envolvidos, a qualidade da sua participação, o empenho da direcção e dos professores e, por outro lado, a qualidade da terra permitiram atingir bons resultados na produção. Apesar de a autosuficiência ser um objectivo ainda distante, não havia dúvidas quanto ao valor económico das actividades produtivas realizadas.

O trabalho dos estudantes permitia diversificar e enriquecer a sua alimentação, e ao mesmo tempo apoiava financeiramente a escola. Em ambos os casos Mariri constituía um exemplo para a maioria das escolas secundárias de Moçambique. Não está em discussão a utilidade social das actividades produtivas e daquelas de ligação escola-comunidade. No sentido lato, deve sobretudo reconhecer-se a valência formativa do trabalho dos estudantes. Com efeito, na escola de Mariri os jovens não usufruíam passivamente de um serviço social mas aprendiam a produzir bens e serviços socialmente úteis.

O limite desta experiência, mais um vez, encontrava-se na falta de ligação sistemática entre o trabalho e as finalidades, métodos e conteúdos de ensino. Neste caso os currículos elaborados a nível central, a formação inadequada dos professores e os recursos didácticos escassos também bloqueavam a iniciativa local e a inovação.

A escola de Mariri fez muito, se a compararmos com as outras escolas. Mas apesar disso, o entusiasmo e a dedicação dos estudantes, dos professores e da direcção da escola, a boa colaboração do pessoal e da comunidade não foram suficientes porque faltaram competências e meios por parte das instâncias centrais da educação.

Muitas vezes a tarefa era superior às forças à disposição e o entusiasmo, no decorrer do tempo, ia dando lugar ao cansaço e à desilusão. A experiência de Mariri, se apoiada e desenvolvida, teria podido constituir um ponto de referência e de inspiração importante para o novo sistema de educação. Não se soube, pôde ou quis apoiá-la? É uma pergunta à qual parece difícil dar uma resposta convincente.

e) A Escola secundária da Frelimo da Namahacha

Em 1982 o currículo da escola secundária da Frelimo da Namahacha previa por dia, para além das cadeiras habituais, duas horas e meia de trabalho na horta da escola, no campo de milho, na plantação de bananas ou na criação de pequenas espécies.

Outras duas horas por semana eram dedicadas à “teoria da produção agro-zootécnica”, cadeira que estava directamente ligada às actividades desenvolvidas. Os temas de estudo eram, por exemplo, o ciclo do milho, a rotação das culturas e a criação de suínos. As actividades produtivas articulavam-se nos sectores da agricultura, da carpintaria, da confecção de lãs, da limpeza da escola e da cozinha.

A teoria e a prática da produção eram avaliadas tal como as outras cadeiras, e faziam parte da classificação final semestral e anual de cada aluno. Os estudantes discutiam a avaliação com o professor e o resto da classe, e cada semana afixava-se a lista com os nomes dos alunos que tinham obtido os melhores resultados na produção e no estudo.

Na assembleia semanal da escola, a direcção entregava um quadro com um desenho de Lenin, para pendurar na sala de aulas, à turma que tivesse obtido os melhores resultados nos estudos e no trabalho. Àquela que tivesse tido os piores, um quadro com um caracol.

A turma do caracol tinha que trabalhar mais para poder ver-se livre dele. As outras esforçavam-se para poder receber o quadro de Lenin. A emulação era forte, e dificilmente um dos dois quadros ficava mais do que uma semana na mesma turma. Eram as chamadas “actividades de emulação socialista”.

Seria oportuno reflectir sobre esta iniciativa. A “emulação”, apesar do seu aspecto simpático, corria o risco de voltar a propor, com outra cara, uma competição incompatível com os objectivos da cooperação e sociabilidade.

A escola da Namahacha tinha 448 estudantes internos e 14 professores. Para resolver a falta de professores, os melhores estudantes da 9ª classe davam aulas às primeiras classes da escola, a 6ª e 7ª. O despertador tocava às 5 horas, e das 6.45 às 12.15 decorriam as aulas. Depois do almoço, às 13.45, fazia-se uma reunião geral de toda a escola onde se distribuía as “actividades produtivas”. Das 14 às 16.45 os estudantes trabalhavam nos diferentes sectores, e uma tarde por semana era inteiramente dedicada ao desporto e às “actividades culturais”. Das 18.30 às 21, depois do jantar, havia o “estudo” individual ou em grupo.

Na realização das actividades produtivas havia algumas dificuldades. Tal como em Mariri, o órgão local do ministério da Agricultura não considerava a escola como uma das empresas prioritárias na distribuição de sementes, ração para animais ou instrumentos de trabalho. Infelizmente dava prioridade às empresas estatais de grande capital, e considerava a produção escolar ao mesmo nível da produção agrícola familiar e, por conseguinte, de importância secundária. Se havia falta de produtos reduzia a sua quota-parte em benefício das primeiras. Deste modo a escola não conseguia obter o que precisava. Por exemplo, a falta de ração implicou a redução do número de galinhas de 300 para 23. Muitos coelhos morreram e as coelhas, mal alimentadas, não davam crias.

A produção agrícola era constituída por uma plantação de bananas, um campo de milho e uma horta. Gondryng Muhaia, aluno eleito pelos estudantes como “responsável da produção”, comentava a situação, apreensivo:

“ao lugar de 40 sacos de ração para animais recebemos só 21. Morreram 25 animais em 5 meses. Ficaram 107 que correm o risco de morrer. Os nossos 61 bovinos, no período seco de Maio a

Outubro, também podem morrer. Nunca recebemos medicamentos para os animais, e muitas vezes quando abatemos um animal para consumir acabamos por deitar fora a carne porque estava doente. Não recebemos ração nem sementes há um ano. Dantes produzíamos também cenouras, alface e repolho, e já conseguimos ganhar 41.000 meticais com a venda do excedente. Neste momento na nossa horta só há feijão e couve. O que é que vamos comer no futuro?

Temos falta de adubo. Usamos o estrume dos nossos animais, mas não temos nem botas nem mangueiras para lavar os estábulos e as pocilgas. Desta maneira espalham-se doenças nos estudantes e nos animais. Somos 448 alunos mas só temos 120 enxadas e não há maneira de comprarmos mais, porque não temos prioridade na distribuição estabelecida pelo ministério da Agricultura. Por isso produzimos muito menos daquilo que poderíamos”.

Por todas estas dificuldades, em 1982 a escola só produziu 2,663 toneladas de milho em 17 hectares, ou seja, 0,15 toneladas por hectare. (Um rendimento bastante fraco se compararmos com a média já de si baixa da agricultura familiar de 0,5 toneladas por hectare, ou o rendimento de uma empresa privada de zonas férteis como Manica e Angónia, de 2 toneladas por hectare, ou ainda a empresa estatal de Unango no Niassa, onde a produtividade chegou a ser, em determinados períodos, de 4 toneladas. Num país europeu que disponha de água, máquinas e pesticidas o rendimento pode atingir uma média de 8 toneladas por hectare).

Cerca de 2.000 kg de milho destinam-se ao consumo, uma centena à alimentação dos animais e 500 foram postos de lado para semente. O excedente de couve foi comercializado a um preço inferior ao de mercado e rendeu 50.000 meticais à escola.

A oficina de confecção de lãs funcionava como uma pequena empresa. Nela trabalhavam 37 mulheres e todas as tardes juntavam-se 12 alunas durante a hora de “actividades produtivas”. Faziam camisolas e cobertores de lã para a escola e para vender. Com o dinheiro das vendas pagavam-se os salários das trabalhadoras e uma pequena parte ia para a caixa escolar. A matéria prima era oferecida pela Caritas internacional, e a supervisão do trabalho das lãs era feita por uma freira. Em praticamente todos os sectores os rapazes e as raparigas trabalhavam juntos, mas neste das lãs só havia mulheres e raparigas, o que não era normal numa escola da Frelimo. A explicação era que nenhum rapaz, num futuro, iria trabalhar com lãs.

Durante as férias, a escola colaborava na colheita do algodão nas empresas estatais próximas, no corte da cana de açúcar na empresa agrícola da Maragra e na limpeza do hospital da Namahacha. Os estudantes davam aulas de alfabetização em 5 centros situados nas proximidades da escola. Eles tinham um calendário de actividades cheio e absorvente. Tal como em Mariri, o empenho e a organização eram elementos que distinguiam as escolas da Frelimo das escolas secundárias normais. Os professores notavam uma maior disciplina nos estudantes que vinham dos “centros-piloto” que naqueles das outras escolas primárias, geralmente pouco habituados ao ritmo intenso da escola e à vida de comunidade. Da parte destes verificaram-se casos de recusa do trabalho manual. Pelo contrário, nos alunos dos “centros-piloto” havia quase sempre uma maior consciência do valor do trabalho.

“Mesmo que possamos ir para a universidade – disse um estudante – um dia cada um vai ter em casa a sua horta para não depender só do mercado. A fome está ainda muito presente no nosso país. É bom termos os produtos no nosso campo, porque podem faltar no mercado. Esta questão é válida também para a nossa escola”.

f) Gécua

O centro educacional de Gécua, na região de Manica, junto à fronteira com o Zimbabwe, e que visitei em Julho de 1982, tinha sido anteriormente uma escola missionária. Foi nacionalizada com a independência, herdando do período colonial um edifício muito grande e uma empresa agrícola produtiva. Quando os missionários se foram embora, perdeu-se a competência que tinha permitido à

empresa agrícola uma gestão activa e lucrativa. Após alguns anos de crise, a produção da escola recomeçou a subir quando foi contratado como cooperante um missionário italiano que já morava há muitos anos em Moçambique, Emilio Bertuletti. A empresa da escola tornou-se assim, a pouco e pouco, um exemplo para as outras empresas agrícolas da região.

No ciclo primário estavam inscritos 768 estudantes e no secundário 816. Cerca de 300 alunos dos dois ciclos residiam na escola. O centro de Gécua tinha sido criado para receber apenas 150 alunos internos, mas em 1982 o número ultrapassava a capacidade das suas instalações, que se degradavam rapidamente. As condições higiénicas também deixavam muito a desejar. Os professores do ciclo primário eram 12, e 18 os do secundário. A maioria deles residia na escola.

O número excessivo de alunos era agravado pela situação de insegurança que se vivia na região, originada pela Renamo. Muitos estudantes que não encontravam lugar no internato tinham que percorrer 20 ou 25 Km por dia para ir e vir de casa, correndo graves perigos. Precisamente nesses dias um rapaz tinha sido morto quando ia para a escola.

Com o dinheiro obtido com a produção, Gécua tinha comprado um camião para transportar os alunos. Mas a polícia proibiu-o porque “o veículo não estava habilitado ao transporte de pessoas”, uma argumentação que não tomava em consideração as distâncias e a insegurança da situação militar que os alunos enfrentavam, o que determinou um aumento das desistências. Em três meses mais de 50 estudantes e as suas famílias passaram a fronteira para se refugiarem no Zimbabwe. Este êxodo continuou e aumentou a seguir.

O terreno que a escola tinha herdado da missão era de cerca de 1.000 hectares. 400 hectares da superfície total estavam cultivados, e o resto encontrava-se coberto por bosques e eucaliptos.

A plantação de *litchis* ocupava 21 hectares e tinha 2.100 árvores. Em 1981 a comercialização dos *litchis* tinha rendido à escola 1.500.000 meticais, ou seja, cerca de 37.500 dólares americanos. Bertuletti, com uma autorização das autoridades locais, pois era uma excepção às normas de comercialização, ia vender uma parte do produto ao Zimbabwe para obter moeda externa e com ela comprar peças sobressalentes para as máquinas agrícolas e para as sementes, difíceis de encontrar em Moçambique naquela altura.

Gécua produzia também citrinos para o consumo interno e para a comercialização. Em 1982 Bertuletti introduziu a produção de “vinho” de toranja (tingindo-o de vermelho com um corante trazido da Itália). A venda rendeu num ano cerca de 100.000 meticais, o equivalente a 2.500 dólares. A plantação de pêssegos tinha dado no ano anterior mais de 300.000 meticais e os 8 hectares de horta 500.000 meticais, sem contar com o consumo interno. Os 13 hectares de milho tinham rendido 70 toneladas.

O sector zootécnico possuía 146 porcos, 150 galinhas poedeiras, 356 coelhos e 100 patos.

Na empresa agrícola da escola trabalhavam 82 assalariados, cujos ordenados eram pagos com parte dos lucros obtidos. A produção de Gécua era vendida em primeiro lugar a outros centros escolares com internato, como o “Lar de Chimoio” ou a escola secundária de “Amatongas”. O resto era comprado pelas empresas da região ou pela população local.

A escola tinha assinado um contrato com a Ifloma, companhia florestal estatal, através do qual a escola fornecia uma certa quantidade de produtos em troca de apoio periódico em tractores, sementes e ajuda na construção de uma capoeira para 5.000 animais.

Gécua possuía uma alfaiataria com duas velhas máquinas Singer a pedais, e sob a orientação de duas freiras espanholas os estudantes de ambos os sexos aprendiam a arranjar a sua própria roupa.

Nas instalações da ex-missão havia dois centros de alfabetização de adultos com 170 inscritos, e as aulas eram dadas por 13 estudantes.

Mas no seu conjunto, os professores e os alunos não estavam motivados para o trabalho e procuravam evitá-lo a todo o custo. Uma norma, que lembrava o período colonial, estabelecia uma discriminação entre internos e externos, pois com base nela os primeiros trabalhavam duas horas por dia e os outros apenas duas horas por semana.

Ambos os grupos eram obrigados a trabalhar sob a ameaça de punição aos faltosos. O director pedagógico castigava os estudantes que não trabalhassem, impedindo-os de comer. A seguir substituiu esta punição pela limpeza das latrinas. Os professores também fugiam ao trabalho apesar

de terem meio dia livre. Para os convencer a participar, o director tinha estabelecido uma rotação obrigatória entre eles, e penalizava quem faltasse descontando-lhes 20% do seu salário diário. Por sua vez, o director, ao contrário do que acontecia nas escolas da Frelimo, nunca tinha trabalhado na produção. Segundo o responsável do sector, a falta de participação de toda a população escolar na produção fazia com que os resultados, ainda que consideráveis se comparados com outras escolas, estivessem muito abaixo das potencialidades da empresa agrícola.

Depois de ter seguido as actividades da escola de Gécua durante alguns dias, juntamente com o responsável nacional da produção escolar, e para tentar compreender as razões da desmotivação em relação ao trabalho, fez-se um encontro com a direcção, os professores e a assembleia dos estudantes. Reproduzem-se aqui as passagens mais significativas do mesmo.

Um estudante: “Produzimos muito. Couve, tomate, cebola e outras coisas, mas comemos somente couve. Porquê? Isto desanima-nos”.

Outro: “Um aluno quando tem fome não consegue trabalhar”.

Outro ainda: “ estamos a vender produtos que não comemos, por exemplo coelhos. Não sabemos onde vai a nossa produção, se há lucro ou não, e para onde vai esse lucro”.

O responsável nacional: “(dirigindo-se à direcção) Dissemos que a prioridade da produção escolar é dar aos alunos a alimentação de que precisam. Produzir para ter comida suficiente e vender o excedente para comprar cobertores, mesas, camiões e tractores para produzir mais e também para fornecer comida a outros centros escolares. Aquele estudante que diz que não tem vontade de produzir porque não sabe para que serve a produção, tem razão. Para se produzir é preciso saber para quê e para quem se trabalha. Mas temos que compreender uma coisa (dirigindo-se aos estudantes). Ontem, quando disse que têm que comer bem, vocês queriam esvaziar a despensa. Não é assim. É preciso consumir com ordem, sem esbanjar. Falei com o encarregado da despensa, ele tem que aprender a racionalizar melhor os alimentos. Não podemos comer agora as sardinhas e o feijão, deixando apodrecer os produtos no campo, e depois sofrer a fome no verão quando a horta não dá nada”.

Um outro estudante: “Antigamente não havia nada para comer. Disseram-nos “cada um procure qualquer coisa no campo”. Mas eu pergunto, as nossas galinhas não põem ovos? Os campos não estão cheios de couve? Porquê não há nada para comer?”.

O responsável: “Tem que haver uma ligação maior entre a direcção, os responsáveis da produção e da despensa e os alunos. Mais organização. Verifiquei que também há falta de organização entre vocês quando trabalham. Vocês vão para o campo em grupos de 30 ou 40 estudantes ao lugar de se distribuírem. Se forem em grupos de 6 é mais fácil o responsável dar enxadas e recolhê-las ao fim do dia, de modo a não perder nenhuma.

No fim do mês pode afixar-se um painel com o resultado da produção, quanto foi consumido, quanto se vendeu, o que foi guardado, como investir o lucro obtido, e discutir em conjunto a melhor maneira de aplicar o fruto da nossa produção”.

Em Gécua a desmotivação dos estudantes em relação ao trabalho provinha de diversos factores. Sob a ameaça de castigos trabalhavam a custo, e a actividade perdia qualquer valor formativo. A falta de coordenação entre o director pedagógico e o responsável da produção era um sinal desta deseducação. Não havia planificação e controlo das diversas fases da produção, e os alunos eram considerados apenas como mão-de-obra. Não eram chamados a participar na planificação e gestão dos bens produzidos, nem informados sobre o andamento do sector. Não lhes eram atribuídas responsabilidades e procuravam escapar a uma actividade da qual não viam benefícios.

Efectivamente fazia impressão ver o contraste entre a riqueza e a variedade da produção e a pobreza da alimentação deles.

A ausência de professores e da direcção na produção era um mau exemplo, mas havia outros comportamentos que também desmotivavam os estudantes. Por exemplo o responsável provincial da educação não ia a Gécua há um ano e, quando o fez, parou só o suficiente para carregar o Land-rover de serviço com sacos de feijão e de milho para si, e partiu. Não mostrou nenhum interesse pelos problemas de uma realidade educativa da qual ele era responsável.

Eu pude constatar que este tipo de atitudes – contra as quais a Frelimo dantes era muito crítica – se tinha alastrado nos últimos anos no seio daqueles que ocupam cargos de responsabilidade. Eles tendem a utilizar o Estado como sua propriedade para obter vantagens pessoais. Procurando justificar-se com a agudização das dificuldades económicas do país e a complexidade da organização estatal, contrastam com os objectivos do projecto formativo e constituem inevitavelmente um obstáculo à mudança.

O centro de Gécua tinha 80 trabalhadores agrícolas a tempo inteiro. O ministério da Educação pagava o salário de metade deles, e os outros eram pagos pelas finanças da escola. O facto de esta figura profissional estar presente na escola fazia com que os alunos aprendessem dela. Mas pude verificar que em Gécua e noutras escolas, faltando uma intervenção específica de carácter educativo voltado a respeitar o trabalho manual, os estudantes tendiam a considerar estes trabalhadores “ao seu serviço”.

Capítulo 5

Dois nós cruciais

a) A formação dos professores primários

Uma das principais dificuldades em integrar o trabalho no curriculum escolar deve ser atribuída à falta de preparação dos professores. Em geral, eles sentem que têm pouca competência para mandar os alunos realizar actividades produtivas, e ainda mais impreparados para desenvolver uma ligação entre estas e a actividade didáctica, uma vez que eles próprios não receberam nenhuma formação neste campo. Por isso evitam participar nelas, e com o seu exemplo condicionam o comportamento dos alunos.

Nos sete anos que se seguiram à independência, o número de professores da escola primária duplicou passando de 10.281 em 1974-75 a 20.584 em 1982. Mesmo assim, não satisfiz o grande crescimento da população escolar. (1)

O aumento quantitativo não foi acompanhado de uma melhoria qualitativa substancial do ensino. Em parte isto deveu-se ao número elevado de alunos por professor (que oscilava entre 85:1 e 65:1 em 1982), e em parte à falta de material didáctico e ao grande número de horas de trabalho por professor. Porém, a razão fundamental encontra-se na qualidade da formação dos professores.

Em 1981, 64% dos 18.751 professores primários não tinha uma formação específica para a profissão. Destes, 10.016 tinham apenas quatro anos de escolaridade, outros a 6ª classe. Segundo dados oficiais, pelos cursos de formação de um ano, criados após a independência, passaram 14.355 professores em sete anos. Com a entrada em vigor do Sistema nacional da educação (Sne), previa-se que 6 dos 17 centros de formação de professores primários existentes (Cfie ou Cfpp), mantivessem a formação de um ano e os outros a prolongassem até três. Muitos daqueles que os frequentaram mudaram depois de profissão.

Os cursos previam, para além das cadeiras habituais, algumas de formação profissional e “actividades de produção”. Os objectivos dos Cfpp eram “formar um corpo docente capaz de actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação da escola e da sociedade no respeito das massas trabalhadoras”. Apesar disso, o currículo era constituído por um conjunto de cadeiras sem ligação entre elas. As lições não faziam nenhuma referência à vida quotidiana. Entre a teoria – geral ou profissional – e a prática não havia ligação. Nos Cfpp as lições eram conduzidas com métodos tradicionais de ensino. Centradas na actividade do docente, inibiam a participação e a criatividade do discente. Os conteúdos de ensino não respondiam aos objectivos do curso e a um perfil profissional específico.

Elaborados para serem equivalentes ao ensino geral, eram fruto de uma adaptação.

A formação psicopedagógica e didáctica constituía um sector em si que não interagira com as outras áreas do currículo. Encontrava-se distante da realidade em que o futuro professor iria trabalhar, não fornecia os instrumentos para intervir eficazmente. Por conseguinte, o ensino primário reduzia-se a uma actividade meramente teórica, baseada na oralidade, que descurava a escrita e a actividade dos alunos.

Os professores, em geral, apresentavam definições que os alunos tinham que memorizar repetindo-as em coro. A capacidade de reflexão, a criatividade e a autonomia intelectual eram seriamente comprometidas por esta metodologia baseada numa repetição sem atitude crítica, que muitas vezes constitui a premissa do “analfabetismo de retorno”.

Durante a sua formação, os professores não estavam em contacto com o mundo da produção, nem recebiam uma preparação que os levasse a trabalharem na produção da escola, de que ignoravam os aspectos formativos, económicos e técnicos. Quando iam trabalhar para as escolas, ao lugar de serem um polo de irradiação de inovação para o desenvolvimento rural, eram eles que se inspiravam nas técnicas rudimentares dos camponeses. É por esse motivo que o voluntarismo, a impreparação e a improvisação caracterizavam as actividades produtivas nas escolas.

A este propósito há um exemplo passado em 1978. Nessa altura o ministério da Educação tinha dado a orientação às escolas de mandar cada aluno plantar duas árvores de fruto. Os directores

deram ordens para abrir covas e colocar lá as árvores. Mas ninguém conhecia a vida das plantas, os períodos agrícolas, as técnicas de irrigação e os tratamentos anti-parasitas. Assim, a maioria dessas árvores morreu.

Durante o período colonial, nos anos sessenta, a formação dos professores para as “escolas dos pretos” previa o ensino de “práticas de agricultura e zootecnia e trabalhos rurais”, que era uma cadeira com avaliação e exame final tal como qualquer outra.

Segundo diversos testemunhos por mim recolhidos, foi considerado positivo aquele tipo de ensino. Por exemplo, em 1983 o responsável da produção escolar da província do Niassa, que tinha estudado de 1968 a 1972 na “escola de formação de professores primários de **Marrerere**”, contou-me que tinha duas vezes por semana aulas teóricas e práticas orientadas por um técnico agrícola.

Alguns dos temas tratados, cuja utilidade se lembrava bem no trabalho profissional que realizou dali em diante, consistiam na preparação do solo, das sementeiras, dos adubos e na rotação dos terrenos. Na escola eram usadas técnicas agrícolas inovativas. Contou um exemplo:

“Nós cultivámos bananas. Primeiro estudámos o solo e escolhemos um terreno não arenoso. Pusemos estrume e regámos todos os dias até as plantas “pegarem”. Em seguida bastou regar uma vez por semana, e depois, quando as plantas começaram a nascer, já não era necessário regar. A população, na tradição, cultivava as bananeiras junto dos rios, perto de formigueiros ou em zonas onde habitualmente se deita o lixo, porque são terrenos húmidos. É por isso que os camponeses ficavam admirados ao verem que a escola conseguia cultivar bananas noutras condições técnicas e queriam aprender. Hoje acontece o contrário, os professores vão aprender com os camponeses”.

Nessa mesma região, em 1982 foi possível constatar que o curriculum do Centro de formação de professores de **Unango** previa “actividades produtivas”. Mas a única actividade que realizavam sob este nome era capinar, que não podia ser considerado um trabalho produtivo de utilidade social, responsável, criativo e socializante. Não tinha, para além do mais, nenhum valor económico. O absurdo do tempo empregue a capinar era sublinhado pela pobreza da alimentação dos estudantes, reduzida a farinha de milho e chá, fornecidos pelo governo.

Em Unango os estudantes do Centro de formação de professores pediam uma preparação zootécnica. “Para semear – diziam – temos que conhecer as épocas próprias, os métodos, a adubação, a irrigação e as doenças das plantas. Sem isso estamos só a perder tempo. “Capinar não é produzir”, diziam. Se já naquela altura, em que eram ainda estudantes, se sentiam imprevistos para melhorar as suas condições de vida, não é realístico pensar que mais tarde, como professores, estivessem prontos a enfrentar essa questão nas escolas primárias onde iriam trabalhar.

O “Centro de estudos africanos” (Cea), numa análise da formação dos professores para as escolas primárias (2) criticou a introdução das “práticas de agricultura” nos cursos do período colonial. Considerou-as uma medida demagógica voltada a ganhar o consenso dos camponeses para contrabalançar a ofensiva dos movimentos de libertação das colónias portuguesas, e o impacto do processo de descolonização dos anos sessenta. Porém o Cea, na conclusão da sua pesquisa, propôs a introdução de uma cadeira análoga na formação dos professores primários e secundários.

Em minha opinião é necessário reconhecer no passado a interação contraditória de factores positivos e negativos, superar os primeiros e desenvolver os segundos. O embrião da mudança está no próprio sistema colonial que criou juntamente a si os factores da sua destruição. O dogmatismo consiste, também neste caso, em recusar pura e simplesmente uma realidade, negando as contradições que surgem e impedindo o desenvolvimento.

“A presença da contradição é um fenómeno natural e inevitável para o progresso”, escrevia Samora Machel antes da independência. Depois da independência, a história é muitas vezes apresentada como uma realidade linear, percorrida por uma tendência evolutiva incessante, e o presente como o resultado da destruição do passado e não da sua superação. Manifesta-se assim, mais uma vez, a contradição entre os objectivos pedagógicos e políticos da transformação democrática e uma resistência à mudança por parte das novas classes dirigentes.

A primeira e a terceira fotografia aqui apresentadas foram gentilmente cedidas pela revista “Tempo”, as restantes são da autora.



Uma escola primária de Lourenço Marques para brancos e “assimilados” durante o período colonial.

DUSS BARRIOS
MARIA LUIZA CARROSSO E SILVA



POR PORTUGAL
DITOSA PÁTRIA
LIVRO DE LEITUR
4ª CLASSE

Um livro de leitura adoptado para as escolas primárias de Moçambique no período colonial.



Uma escola das zonas controladas pela Frelimo durante a guerra de libertação nacional.



Samora Machel, Presidente da República, Maputo de 1982.



Um momento da IX Assembleia Popular, em que foi aprovada a lei do Sistema Nacional de Educação, Maputo 1982.



Niassa, alunos de uma escola primária durante uma lição (1981).



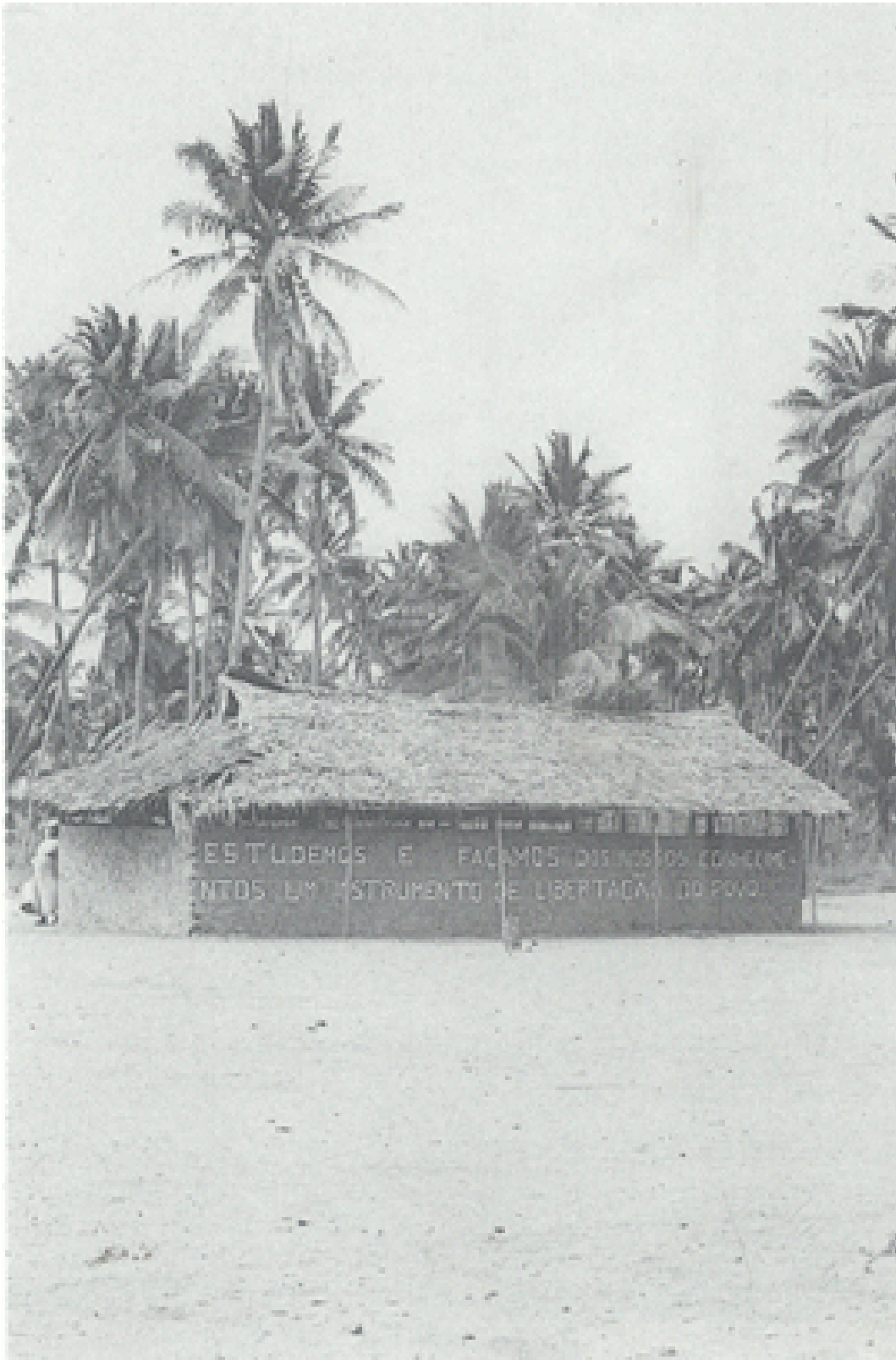
Cabo Delgado, Centro Piloto Januário Pedro, reunião das 14 horas, onde são distribuídas actividades produtivas (1982).



Centro Piloto Januário Pedro, os estudantes preparam o terreno para a sementeira.



Centro Piloto Januário Pedro, o almoço.



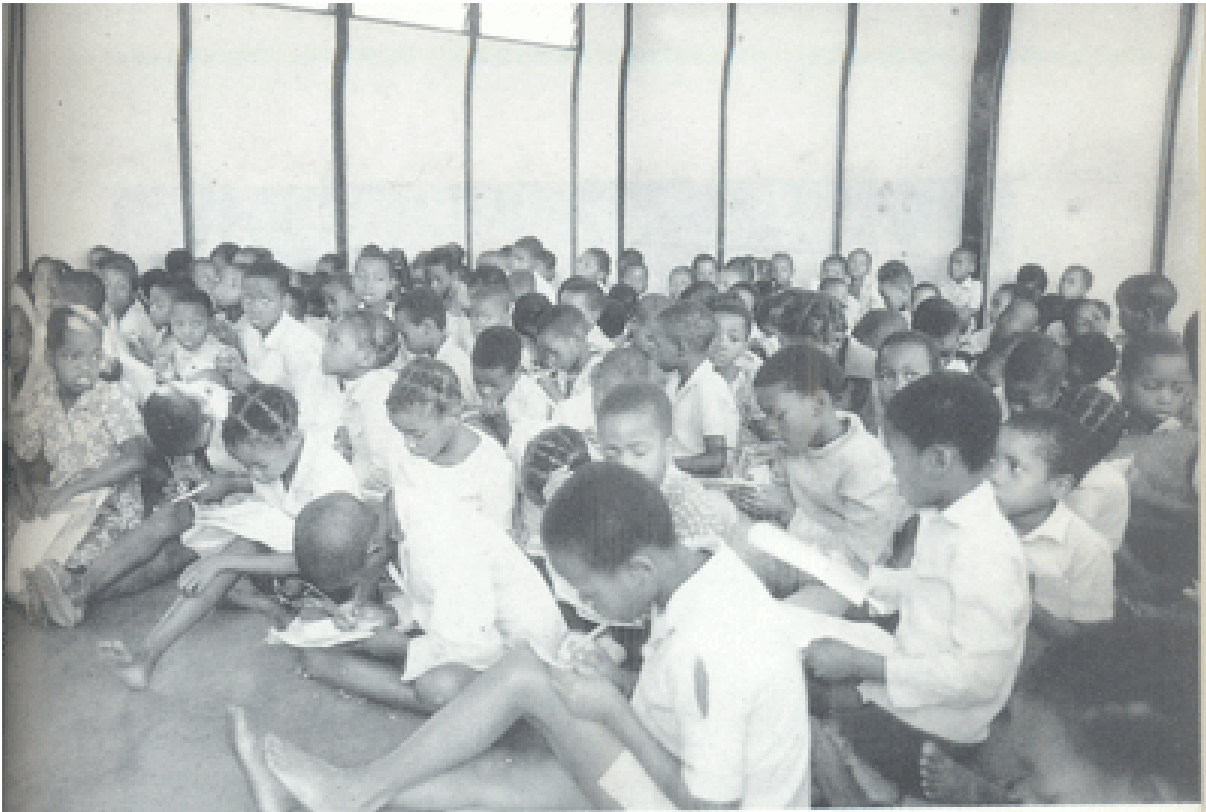
Cabo Delgado, escola primária de Mocimboa da Praia construída em barro, bambu e caniço pela população (1978).



Gaza, Escola primária de Maluana, construída pelos estudantes e suas famílias em caniço e bambu (1982).



Um estudante da Escola primária de Maluana apanha caniço para restaurar a escola.



Maputo, Escola primária de um bairro da periferia da cidade (1983).



Maputo, Escola primária "1º de Maio", no centro da cidade (1983).



Cabo Delgado, Escola secundária de Mariri, um estudante decora uma arca feita em talha.



Niassa, um estudante ajuda nas obras de reconstrução da escola secundária de Unango (1983).



Província de Maputo, estudantes a limparem a capoeira da Escola secundária da Frelimo da Namahacha.



Escola secundária da Frelimo da Namahacha, a colheita do milho.



Escola secundária da Frelimo da Namahacha, um momento de estudo.



Gécua, um grupo de estudantes apanha couves para as refeições da escola.



Gécua, um estudante aprende a usar a máquina de costura a pedais e a consertar roupa na alfaiataria da escola.



Niassa, durante as actividades de férias, os estudantes e professores da Universidade Eduardo Mondlane recebem o presidente Machel em visita à região (1981).



Universidade Eduardo Mondlane, os alunos do Cfp de Físico-Química durante um trabalho de grupo na hora de Psicopedagogia (1980).



UEM-Cfp, experiência de dramatização:
no espectáculo final, o grupo da educação colonial apresenta uma cena onde se criticam os castigos corporais.

b) A mudança do Sistema:

O sistema nacional de educação (Sne)

O governo moçambicano não considerou suficiente o conjunto de reformas feitas ao sistema herdado do período colonial. Para tornar a educação um instrumento eficaz de desenvolvimento, achou que era necessária uma mudança de sistema. Assim, em 1983, foi introduzido o Sistema nacional de educação (Sne), que teve início com a 1ª classe. A inovação estendeu-se cada ano com uma classe acrescida, e foi previsto que a reforma ficasse completada em 1994. Até essa altura os dois sistemas funcionariam contemporaneamente.

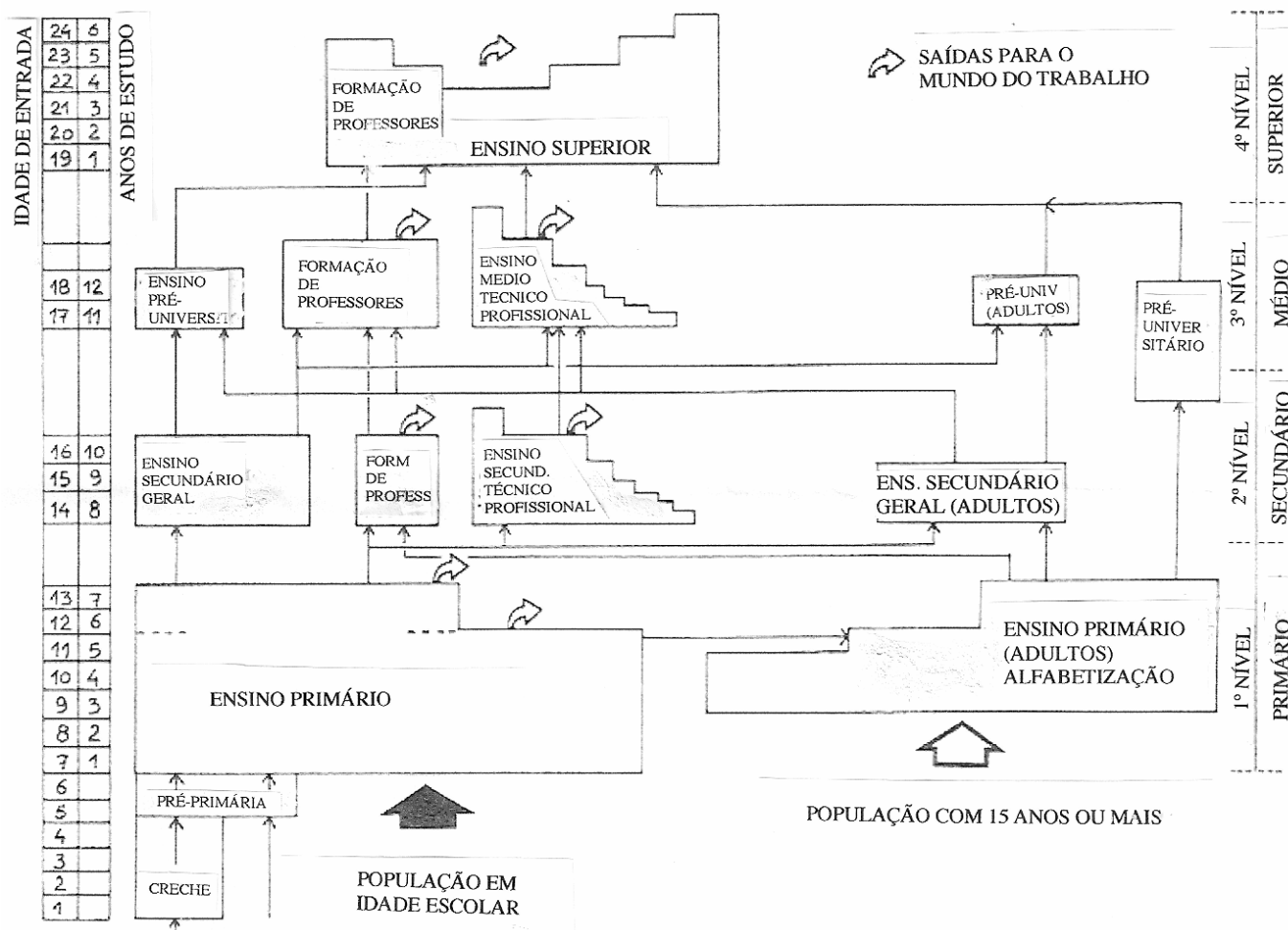
O sistema educativo em vigor nos primeiros anos de independência tinha conservado a estrutura fragmentada do período colonial, caracterizada por uma multiplicidade de cursos profissionais logo a seguir aos 4 primeiros anos de escolaridade. Não havia coordenação entre os vários ramos de ensino, e as autoridades moçambicanas propõem agora, para uma melhor democratização do sistema, a fusão no Sne do ensino primário e secundário preparatório num único ciclo, da 1ª à 7ª classe, e a extensão do primeiro nível de instrução de quatro para sete anos.

A supressão dos diversos caminhos formativos no primeiro ciclo e a redução a três ramos nos níveis sucessivos, ou seja o ensino geral, técnico e de formação de professores, foram motivadas pelos mesmos propósitos.

A estrutura do novo sistema pode ser representada pela fórmula “7+3+2+u”. Sete anos de escola primária, seguidos de cinco de escola secundária (primeiro e segundo ciclo) que dão acesso à universidade. O sistema anterior, de onze anos, representa-se pela fórmula “4+2+3+u” (figura 6).

O texto de lei do Sne (3) define como objectivo central “a formação do homem novo que assume os novos valores da sociedade socialista”. Estabelece como “princípios” que a educação é um direito e um dever de todos os cidadãos, um instrumento para reforçar o papel dirigente da classe operária e dos camponeses, um dos factores do desenvolvimento económico, social e cultural do país. Apresenta como “fundamentos” a Constituição da República, a experiência das zonas libertadas, os princípios universais do marxismo-leninismo”, a “pedagogia socialista” e a experiência de outros povos na construção de um sistema socialista de educação.

Figura 6. O Sistema nacional de educação



Fonte: Ministério da Educação e Cultura, *Linhas gerais do Sistema Nacional de Educação*, Mec/Inde, Maputo 1982, p.23.

Por sua vez, as ligações teoria-prática e estudo-trabalho são apresentadas como aspectos que determinam o carácter “politécnico” do sistema. Estas afirmações mantêm-se até hoje mais como uma declaração de intenções do que um programa propriamente dito e, por outro lado, não são uma peculiaridade exclusiva do sistema moçambicano. Efectivamente, podemos encontrá-las em programas formativos de países inspirados em diferentes opções políticas.

Ainda é cedo para verificar se com o SNE foram superadas as contradições que tinham caracterizado o sistema educativo colonial, ou se foram mantidas, mas com novo aspecto, dada a sua introdução recente. Algumas linhas de tendência já se evidenciam se analisarmos a formação dos professores ou os currículos e os livros de texto produzidos para as primeiras classes do sistema.

A formação dos professores, analisada noutros capítulos, ainda não mostrou ter assumido aos vários níveis o objectivo de unir teoria-prática e escola-trabalho. Não é possível introduzir uma inovação se ao mesmo tempo não ensinarmos os professores a geri-la.

Se observarmos o currículo das primeiras classes surgem-nos outras considerações. Ele é composto por áreas formativas de português, matemática, educação física, educação estética, educação cívica e actividades produtivas. O objectivo do primeiro ciclo das escolas primárias (1º-5ª) é, segundo os documentos oficiais,

“aprender a aplicar as técnicas de base do trabalho produtivo e seguir a inovação pedida pela socialização do campo, mecanização da agricultura e extensão da produção industrial”. (4)

Perante uma finalidade tão ambiciosa pergunta-se quais serão os instrumentos necessários para alcançá-la. Analisemos por exemplo o caso da 2ª classe. Em 32 horas de “actividades produtivas” os estudantes devem aprender a “realizar um trabalho socialmente útil” e aprender a “ter respeito pela classe operária e camponesa”. Para atingir esses objectivos foram organizadas tarefas como rasgar, cortar, colar papel e cartolina bem como fazer objectos de manufactura simples.

Na 3ª classe, para além destas actividades que ocupam 7 horas de aulas, acrescentam-se trabalhos manuais com barro (9 horas de aulas) e outros materiais naturais (16 horas). O manual sugere ao professor que se mande modelar em barro uma aldeia comunal em miniatura e construir uma vassoura, uma cadeira e uma caminha de madeira e sisal com “materiais naturais”. Estas acções, consideradas “actividades produtivas”, apesar de serem realizadas num tempo curto e no espaço fechado da escola, deviam poder concretizar os princípios da pedagogia socialista e “motivar os alunos para um trabalho produtivo no desenvolvimento da sociedade moçambicana”. (5)

Ora, as actividades descritas parecem não ter conexão com os objectivos. São um elemento em si no currículo, isolado das outras componentes, tal como a escola se encontra isolada da vida e da comunidade. Não basta pedir aos pais que emprestem instrumentos para cortar a madeira e construir cadeiras, para se poder formar uma ligação escola-comunidade como poderiam sugerir os programadores.

A utilidade social está ausente das acções previstas. A criatividade é bastante reduzida, a socialização circunscrita aos limites da sala de aulas e a responsabilidade inexistente.

Da realidade fica apenas a sua simulação. Ao lugar de “actividade produtiva”, seria melhor falar de “treino à manualidade”, expressão cujo conteúdo formativo é demasiado limitado para que possa constituir um elemento de formação para o desenvolvimento.

Capítulo 6

A Universidade

a) Antes e depois da independência

O embrião da universidade de Moçambique surgiu em 1963 com a fundação em Lourenço Marques dos “Estudos gerais universitários”. Os cursos de nível universitário estavam articulados de maneira à primeira parte geral ter lugar nas colónias e a segunda, especializada, ter lugar em Portugal. Em 1968 os “Estudos gerais” transformaram-se em universidade, passando a ter direito a conferir diplomas.

A criação da universidade em Moçambique fez parte da estratégia colonial dos anos sessenta, com vista a ganhar consensos no país e no estrangeiro, para travar a influência da Frelimo e melhorar a imagem do poder colonial.

Não se escondiam os objectivos deste projecto. O reitor da universidade dizia em 1972 que “a universidade deve ser o principal veículo no ultramar de divulgação dos valores que definem e caracterizam a cultura lusitana”. Devia ser um elemento de coesão da comunidade de colonos e de identificação com os interesses da mãe-pátria, para evitar que se criasse entre eles uma situação análoga à que se verificou na Rodésia em 1963.

A universidade de Lourenço Marques era frequentada quase exclusivamente por brancos. Dos 748 estudantes inscritos em 1967, só 8 eram pretos. Este 1% era apresentado em manifestações públicas no país e no estrangeiro como prova da política de integração do governo português. Era, na realidade, uma operação subtil voltada ao reforço da política de discriminação racial.

O êxodo dos colonos no momento da independência reduziu num só ano a população universitária para cerca de um terço em relação ao ano anterior. Os docentes também abandonaram o país em grande número, pondo a risco a continuidade da actividade universitária.

Apesar das intenções do governo, na universidade de Lourenço Marques nasceram contradições que levaram à sua negação. Ainda durante o colonialismo os estudantes efectuaram acções de contestação, inspiradas em experiências estrangeiras mas estimuladas pela insatisfação de muitos jovens que eram contra a guerra colonial, e das ideias da Frelimo que eram recebidas com simpatia no meio intelectual. A contestação juvenil “exaltava a prática e a ligação universidade-sociedade”.

(1) O aparelho de repressão interveio e reprimiu-a.

Este potencial nascido no interior do Estado colonial e contra o mesmo, a seguir, durante o governo de transição, de 20 de Setembro de 1974 a 25 de Junho de 1975, gerou um movimento democrático que pediu a participação dos estudantes na modificação dos currículos. Teve início então um processo espontâneo de reformulação dos cursos, que decorreu com dificuldades devido aos conflitos entre as diferentes tendências e oposições que se verificavam naquele momento quer entre os estudantes quer entre os docentes. Alguns grupos estavam ligados à Frelimo, outros aos comunistas portugueses, outros eram maoistas, outros uma expressão dos partidos fantoches criados pelo colonialismo, outros ainda eram abertamente fascistas.

Para coordenar e dirigir a reorganização dos cursos e adaptar os currículos e os conteúdos dos programas à nova realidade do país e às suas necessidades, a Frelimo nomeou Fernando Ganhão, militante da Frente desde 1962, ex professor do Instituto moçambicano na Tanzânia, como novo reitor da universidade. A escolha de um branco para este cargo não criou espanto em todos aqueles que conheciam a política anti-racista da Frelimo, que escolhia os seus dirigentes com base não na cor da pele mas no seu empenho em favor do programa.

Em 1976 as orientações da Frelimo para a universidade foram formuladas pessoalmente pelo presidente da República.

Da primeira vez que se festejou o “1º de Maio” em Moçambique independente, Machel elaborou o seu discurso em torno do papel central da educação no desenvolvimento do país, e indicou as tarefas da universidade Eduardo Mondlane e os fundamentos do novo caminho formativo. Reafirmou a formulação teórica surgida durante a luta armada, e mostrou que do trabalho nasce o

saber, a ciência, a produção cultural e o seu desenvolvimento. Cada acção de formação devia ter como ponto de referência o trabalho.

“O trabalho produz um crescimento permanente de conhecimentos que se encorporam no homem, assim como a acumulação progressiva do saber cria a ciência”. [É dever da universidade] “estimular o estudo das realidades científicas já existentes, não de maneira abstracta mas criativa, ligando sempre a prática às necessidades concretas do progresso e do bem-estar material do povo”.

“É dever da universidade fundar as suas raízes na realidade nacional, agindo de maneira sistemática e organizada na pesquisa e recolha do nosso património histórico, cultural, artístico, científico e técnico. É necessário conhecer profundamente o nosso país para saber como reestruturar os cursos, como organizar a actividade escolar, como orientar a nossa pesquisa. Por isso temos que ligar a universidade à fábrica e à “aldeia comunal”. Se houver distância entre a universidade e o povo ela transforma-se em instrumento de penetração imperialista.

A introdução de tecnologias de ponta na nossa economia subdesenvolvida, tecnologias cujo domínio está fora do alcance das forças produtivas nacionais, pode aparentemente surgir como grande conquista económica. Na realidade, estas tecnologias podem constituir meios para perpetuar a nossa dependência ao estrangeiro. Para que a universidade possa ser um factor dinamizante da reconstrução nacional, é fundamental que conheça o nível tecnológico das nossas forças produtivas e a tecnologia utilizada e criada pelo povo moçambicano.

[...] Os trabalhadores das fábricas e do campo devem entrar na universidade [...]. A universidade, por sua vez, deve sair das suas portas e ir para as fábricas e o campo, colocando a sua técnica ao serviço dos trabalhadores e da reconstrução nacional. Deve ir ensinar, participar com os trabalhadores na solução dos novos problemas, aprender novas técnicas nascidas da prática e da dignidade do trabalho. Deve ir conhecer o povo e identificar-se com ele [...]”. [O intelectual, para além de estudar o património científico universal, deveria] “inspirar-se na inesgotável experiência popular e no conhecimento empírico, e tirar dali o que há de positivo e criativo para o teorizar”. (2)

b) As “actividades de Julho”

Machel insistia no facto da natureza e funcionamento da universidade dependerem das necessidades sociais a serem satisfeitas. A ênfase dada pela Frelimo à necessidade de enraizar a universidade no país e ligar a teoria à prática (3) teve como consequência mais directa a realização das “Actividades de Julho”, as chamadas “Aju’s”. Todos os anos a partir de 1975, durante o mês de Julho, professores, alunos e funcionários iam trabalhar em centros produtivos ou serviços nas diferentes regiões de Moçambique.

Até 1979 os estudantes dedicavam-se, independentemente da sua faculdade ou do ano de estudos, a tarefas não especializadas. Em 1980 efectuaram, juntamente com os estudantes das escolas secundárias, o primeiro recenseamento geral da população de Moçambique, deslocando-se até às zonas mais remotas do país. Esta orientação mudou em 1981, quando o reitor deu instruções para que os estudantes passassem a fazer uma actividade produtiva que fosse ligada às características do seu curso. Sublinhou que as “Aju’s” deviam ser apenas um dos momentos de ligação entre teoria e prática da universidade.

Num documento elaborado nesse período pela comissão responsável pelas Aju’s, lia-se:

“O carácter curricular atribuído às Aju’s não deve ser interpretado como a sua transformação em lições práticas das diversas disciplinas, porque cada curso deve prever sessões práticas independentemente das Aju’s”(4)

As “actividades de Julho” deviam ter uma utilidade social e contribuir para a formação “sócio-política e profissional” dos estudantes, e constituir um elemento da sua avaliação individual no fim do ano lectivo.

A região do Niassa - em especial os distritos de Unango, Mavago e Lichinga - foi em 1981 o fulcro das “actividades de Julho”. Os estudantes e os professores de engenharia ajudaram no sector da construção. Os de medicina fizeram análises de parasitoses no âmbito de um programa de medicina preventiva. Um grupo de estudantes universitários angolanos uniu-se às “brigadas” dos estudantes moçambicanos para uma troca de experiências entre as universidades dos dois países.

Alguns docentes e estudantes do departamento de ciências da educação (faculdade de educação) recolheram dados estatísticos para a planificação da rede escolar e tomaram conhecimento da situação da educação na cidade de Unango. Outros, dos cursos de formação de professores (cfp), coordenaram em Cuamba um curso de aperfeiçoamento para professores das 5ª e 6ª classes. Mais actividades foram realizadas noutras regiões. Os estudantes dos Cfp de Matemática e Física participaram, por exemplo, num inquérito sobre o orçamento das famílias de Nampula, Beira e Maputo. Os de Química e Biologia fizeram experimentação na Ilha da Inhaca, onde há um centro experimental especializado. Um pequeno grupo de estudantes do curso de História e Geografia participou, na região de Cabo Delgado, à recolha de testemunhos sobre a luta de libertação nacional. A maior parte dos estudantes, todavia, ficou a trabalhar em Maputo, em parte devido aos altos custos de deslocação por avião e estadia, e em parte à resistência de alguns docentes e estudantes universitários em deixar a capital para ir viver em situações difíceis nas regiões rurais. Basta dizer que de cerca de 80 docentes que em 1981 trabalhavam na faculdade de educação, só 5 saíram de Maputo.

Na capital também foram feitas muitas actividades. Alguns estudantes da faculdade de educação colaboraram com a direcção nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, outros fizeram um estudo cartográfico da fronteira de Moçambique. Muitos participaram em actividades didácticas nas escolas secundárias da capital.

Mas outros ficaram a capinar o terreno da faculdade, e a inutilidade desta actividade saltou à vista de todos os estudantes e de muitos docentes. A direcção da faculdade, todavia, impôs que a mesma fosse realizada, demonstrando assim uma total falta de compreensão em relação aos objectivos das Aju's.

Em 1981 devia iniciar um programa decenal de colaboração entre a universidade e a região do Niassa, onde se concentravam muitos projectos de desenvolvimento. Com o agravar-se da situação económica do país, a intensificação do conflito com a Renamo e a situação vivida no Niassa na sequência da “Operação produção”, surgiram dificuldades na realização dos projectos de colaboração.

As Aju's limitaram-se às cidades, em muitos dos casos ficaram no âmbito da própria universidade, e assumiam sempre um carácter de exercitação e nada mais. Restava bem pouco dos propósitos iniciais da universidade para as Aju's.

Da análise do período abrangido por este estudo (1975-83) verifica-se a ausência de uma integração orgânica da universidade no país. As Aju's foram uma actividade esporádica e irregular, e o contributo ao desenvolvimento de uma cultura universitária destinada ao país foi realmente modesto.

Ao contrário do que aconteceu durante a guerra de libertação nacional e nos primeiros anos da independência, hoje em Moçambique a nova classe social artífice das decisões do país forma-se sobretudo na universidade. O tipo de formação que ali se recebe determina a capacidade de enfrentar os principais problemas de desenvolvimento do país.

Para aprofundar a coerência entre os cursos universitários e a realidade do país, adequar os currículos às exigências específicas do desenvolvimento e evitar uma transposição de modelos culturais do estrangeiro é necessário que a pesquisa e a ligação com a produção e os serviços, que permitem ao corpo docente e aos estudantes uma apropriação de conteúdos nacionais autênticos, se tornem um momento fundamental da actividade universitária.

A exigência de desenvolver a universidade em sintonia com as características peculiares do país encontrou um obstáculo nos problemas económicos e organizativos, como foi o caso da falta de fundos e equipamento adequado para as actividades nas zonas rurais. Também se sentiu a falta de um corpo docente moçambicano numericamente consistente e preparado nesse sentido.

A origem sobretudo urbana dos estudantes universitários acentuou este fenómeno.

Um correctivo da situação poderá talvez vir de uma mudança na composição social da população universitária. Depois da independência foram introduzidos planos de estudo para trabalhadores que trouxeram uma nítida alteração na composição da população estudantil. Em 1980, 76% era constituída por trabalhadores-estudantes. O alargamento às diferentes faculdades de uma medida já existente na faculdade de Medicina, que torna obrigatório um período de trabalho nas zonas rurais no fim dos estudos universitários, pode melhorar a relação custos-benefícios dos investimentos formativos. Pediu-se à cooperação internacional – a Itália já opera neste sentido em diversas faculdades - para financiar projectos “integrados” de ensino e pesquisa aplicada em sectores prioritários para o desenvolvimento, e equipar instalações nas zonas escolhidas. Os próprios docentes estrangeiros, ao participarem, melhorarão o trabalho porque estarão em contacto com a realidade do país.

**c) A faculdade de Educação:
Os cursos de formação de professores (Cfp)**

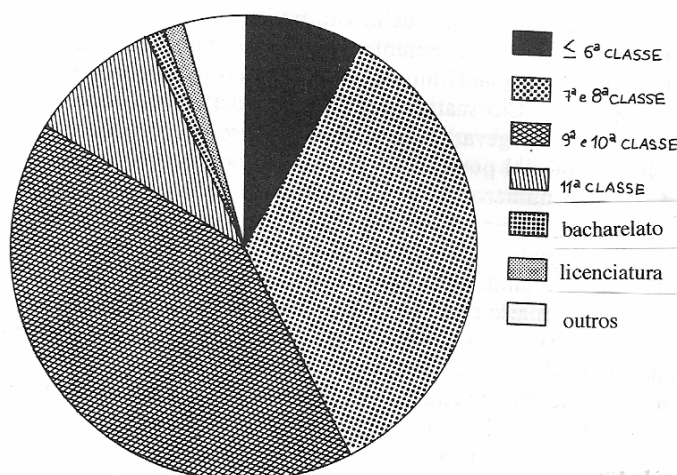
Em 1979, as instâncias mais altas da vida política de Moçambique, o Comité Central da Frelimo e a Assembleia Popular, a partir da análise da situação educativa definiram a formação dos professores um sector estratégico para os planos de desenvolvimento do país.

Havia um sistema de formação de professores insuficiente do ponto de vista qualitativo e quantitativo, e o número escasso de professores disponíveis não permitia responder à “explosão” escolar que se verificou depois da independência (figura 7).

Nos cinco anos depois da independência, a população das escolas primárias cresceu para cima de 200%. No mesmo período, o número de professores cresceu muito menos. Nas escolas secundárias a situação era ainda mais crítica, dado que tinha sido justamente a esse nível que teve lugar o êxodo maior de professores portugueses.

80% dos professores secundários e 70% dos primários não tinham nenhum tipo de preparação para realizar a sua profissão. Possuíam, em geral, apenas mais um ou dois anos de escolaridade que os seus alunos. O êxodo dos professores portugueses, a falta de experiência e a falta de preparação dos novos professores, o alto número de horas de aulas por cada professor (chegavam a ter 40 horas por semana) e o elevado número de alunos em cada classe (em 1979 eram em média 1/88) contribuíram para determinar uma flexão no rendimento escolar, um crescimento da percentagem de desistências e de repetições de ano.

Figura 7. Formação dos professores secundários: habilitações (1980)



Fonte: Gabinete de estudos e planificação, *Apontamentos de planificação da educação*, Maputo, 1983.

A qualidade do ensino, por outro lado, não permitia aos jovens que terminavam os estudos de responder convenientemente às exigências do desenvolvimento no momento em que eram inseridos no mundo do trabalho. Não eram também capazes de frequentar com sucesso os cursos profissionais de quadros médios e superiores criados para as necessidades dos planos de desenvolvimento. A escola não fornecia, para além do mais, uma formação suficiente para seguir com sucesso os estudos universitários. Este conjunto de factores levou a que se tomassem medidas urgentes para ampliar e melhorar a formação dos professores.

O ministério da Educação encarregou a universidade de formar até 1985 cerca de 3.000 professores que, ao acabarem os cursos, fossem cobrir o ensino secundário da 7^a à 11^a classe. A preparação dos professores para a escola primária e para o primeiro ciclo das escolas secundárias (5^a e 6^a) ficou sob a responsabilidade directa do ministério da Educação e Cultura (Mec).

Em 1986, com a criação do “Instituto pedagógico”, o Mec passou a gerir todos os cursos de formação de professores, libertando a universidade desse encargo. As faculdades retomaram assim a sua actividade específica.

As decisões tomadas em 1979 fizeram com que em 1980 várias faculdades fechassem as inscrições e transferissem os seus docentes para os Cfp. De uma actividade centralizada, que nos anos anteriores (1976-79) tinha sido da responsabilidade das diversas faculdades, surgiu em 1980 a faculdade de Educação, com a função de gerir cursos intensivos de formação de professores.

A faculdade estava dividida em quatro departamentos (Matemática-Física, Química-Biologia, História-Geografia, Português-Inglês), cada um deles destinado à formação de professores em duas cadeiras do mesmo nível de ensino escolar (7^a-8^a-9^a ou 10^a-11^a).

Para cada curso havia três módulos que compunham o currículo do mesmo: “módulo de formação específica”, constituído pelas cadeiras do departamento, “módulo de formação psicopedagógica e didáctica” e por um módulo de formação política. Em relação a este último surgiram conflitos entre docentes e estudantes, entre os próprios docentes e entre estes e a faculdade de marxismo-leninismo de que dependiam.

Os docentes desta cadeira não admitiam que no âmbito do marxismo existisse, fosse possível e até necessário o debate. Ensinavam-no como um catecismo, um tema de fé regido por dogmas. Esta disciplina, baseada na transposição mecânica de modelos pré-estabelecidos, era contestada vigorosamente pelos estudantes, que faltavam às aulas.

Em Outubro do mesmo ano o director da faculdade de marxismo-leninismo pediu a demissão por impossibilidade de enfrentar a resistência que foi oposta, sobretudo por parte dos membros da Frelimo na Universidade e pelos cooperantes dos países socialistas, à tentativa de levar o ensino do marxismo-leninismo à especificidade do desenvolvimento da sociedade moçambicana.

A demissão do director da faculdade, a falta de clareza e de unidade em relação à linha a ser adoptada neste ensino e a sua impopularidade no seio dos estudantes levou a Frelimo a suspender e a extinguir a faculdade de marxismo-leninismo em Fevereiro de 1983.

O director da faculdade, que tinha criticado o ensino de um marxismo “congelado”, foi em primeiro lugar designado para frequentar um curso de formação sobre os temas do marxismo. O curso era realizado pelos docentes vindos dos países do leste que anteriormente, como director de faculdade, ele tinha criticado. Na sequência da sua recusa em seguir o curso, que devia ter um carácter de reeducação ideológica, a Comissão de controlo do comité de círculo da Frelimo na universidade levantou um processo disciplinar contra ele a 9 de Julho de 1983. A 17 de Julho, através de uma armadilha, o ministério do Interior foi buscá-lo a casa e, sob a cobertura da ilegalidade permitida pela “Operação Produção”, foi deportado para o Niassa para trabalhar no campo de uma empresa agrícola estatal.

Os objectivos dos cursos de formação de professores (Cfp)

Ainda que pertençam ao passado, pode ser interessante apontar o que o ministério da Educação definiu, em 1981, como objectivos dos Cfp.

“- Assegurar uma formação política, científica e técnica aos professores, educá-los à ideologia científica do proletariado e torná-los capazes de formar as novas gerações e o povo trabalhador, criando as condições para a valorização e o desenvolvimento das conquistas da revolução moçambicana no campo cultural, social e económico.

- Forjar uma consciência patriótica e revolucionária profunda, baseada nos princípios do marxismo-leninismo, através da síntese da experiência de luta do povo moçambicano e do património de ideias, comum à humanidade.

- Criar no professor uma visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, e prepará-lo a agir de maneira dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e culturais da escola, da comunidade e da sociedade.

- Desenvolver no professor uma convicção firme dos valores da revolução socialista, baseada no respeito e dedicação aos interesses das massas trabalhadoras, no trabalho e na propriedade social.

- Garantir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica baseada nos princípios da pedagogia socialista, adaptada às exigências do processo revolucionário de Moçambique. Essa formação tem como objectivos:

- a. a melhoria permanente da qualidade do ensino;
- b. a preparação do professor para responder adequadamente às situações que se apresentem na actividade docente e estabelecer correctamente a relação entre professor e aluno;
- c. a libertação da iniciativa criadora, através do desenvolvimento e valorização da consciência crítica, da imaginação, da criatividade e do espírito de pesquisa e inovação”.

Para além do mais, foi definido que a formação dos professores devia basear-se nos “princípios da pedagogia socialista” como o “princípio da ligação estreita entre a teoria e a prática” e o “princípio da formação integral e harmoniosa da personalidade socialista”. (5)

Contradições entre o currículo e os objectivos dos Cfp

Os “objectivos” e os “princípios” dos cursos de formação de professores insistiam na necessidade de uma formação “integral” do estudante. Sublinhavam a escolha de um ensino que estimulasse a criatividade, a iniciativa, a inovação, o espírito de pesquisa e a consciência crítica. Isto pedia um ensino “integrado” que garantisse a interacção das diversas disciplinas e uma colaboração estreita entre os professores, e não uma simples sucessão temporal de diversos movimentos formativos.

Apesar das declarações oficiais, na faculdade de Educação afirmou-se um modelo curricular que dava maior ênfase à aprendizagem de uma quantidade pré-estabelecida de conhecimentos considerados válidos em absoluto, e não desenvolvia as capacidades mencionadas nos objectivos. A separação rígida entre as cadeiras contrastava com a formação “integral e harmoniosa” indicada nos princípios. O modelo multidisciplinar clássico voltava assim a apresentar-se sem alterações.

Ao contrário do que podiam fazer prever os objectivos, o currículo fragmentado determinava uma formação fragmentada e pouco eficaz. Isto trouxe em alguns casos a sobreposição e até contradições entre os objectivos e conteúdos de diversas cadeiras, diminuindo a eficácia do ensino.

Acrescente-se a fragmentação dos horários, os métodos e meios de ensino não adequados e a incoerência dos sistemas de avaliação. O resultado era a fragmentação da aprendizagem. Realizada em compartimentos estanques, não levava os futuros professores a serem capazes de enfrentar a complexidade da realidade educativa. No seu futuro trabalho, os alunos dificilmente poderiam fazer aquilo que os seus professores não tinham feito com eles.

Um modelo interdisciplinar teria sido sem dúvida mais eficaz para conseguir os objectivos formulados, baseados na integração dos conhecimentos e na sua interligação com a prática; teria respondido à exigência de preparar professores que pudessem intervir na sua actividade profissional, enfrentando criativamente as situações complexas do trabalho, sem seguirem modelos fixos para os quais não existem receitas pré-estabelecidas.

Contudo, a realização de um modelo interdisciplinar requer disponibilidade de docentes a tempo inteiro e fortemente motivados, com uma preparação sólida e uma boa experiência profissional; pede que se produzam novos meios didácticos integrados e se disponha de uma ampla variedade de recursos; requer métodos democráticos de direcção que permitam a inovação de exprimir-se e de procurar um caminho adequado à realidade do país; deve renunciar portanto à imposição autoritária de modelos de importação.

A contradição entre um modelo monodisciplinar e os objectivos dos Cfp é mais evidente na análise do módulo de formação profissional. Os ensinamentos de “Psicopedagogia” e de “Didáctica” eram realizados sem que houvesse uma interacção entre eles. Separados os professores no espaço e no tempo, os conteúdos por eles leccionados por vezes sobrepunham-se e até se contradiziam, e o mesmo acontecia com os métodos, meios e as formas de avaliação. Atribuía-se um carácter sobretudo teórico à formação psicopedagógica, e à formação didáctica um carácter eminentemente prático, relativo ao ensinamento específico de uma determinada cadeira. Entre teoria e prática a ligação era bastante fraca e não sistemática. Dependia em grande medida da iniciativa de cada professor.

Nos anos 1977-82 realizou-se uma actividade didáctica de programação do ensino da Psicopedagogia, em que contribuí pessoalmente na qualidade de directora do departamento. A cadeira de Psicopedagogia era dada ao primeiro ano de cada um dos ciclos de formação dos Cfps. Era formada por cinco unidades que tinham em comum o tema do rendimento escolar. Os conteúdos eram o resultado da experiência realizada pelo grupo de professores de Psicopedagogia de 1977 a 1979. Inicialmente sob o título de “Psicopedagogia” ensinava-se, por um lado, elementos de Psicologia Geral e Psicologia do Desenvolvimento e, por outro, elementos de Planificação do ensino e elementos de História da Educação.

Contava-se que os estudantes, na sua prática profissional, fizessem sozinhos uma síntese dos diversos conteúdos e extrapolassem os que fossem úteis ao seu trabalho. O contacto com os alunos que no entretanto tinham ido ensinar, bem como com aqueles que voltavam à universidade para continuar os estudos depois de um intervalo de dois anos a trabalhar nas escolas, tinha-nos mostrado que isto não acontecia. As críticas dos estudantes evidenciavam que eles não viam a utilidade, para o seu trabalho, daquilo que andavam a estudar. E isto referia-se especialmente à Psicologia Geral e à Psicologia do Desenvolvimento. A realidade das escolas estava muito longe da realidade de Maputo e da universidade.

Um ex-aluno escreveu-me de Gécua:

“[Eu sou o único professor de História neste centro e tenho que cobrir todas as classes, 14 ao todo, sendo 11 da 5ª e 3 da 6ª. Cada classe tem, no mínimo, 70-80 alunos. Numa das 6ªs classes há 115 estudantes. Como é possível trabalhar nestas condições? As salas são pequenas e os alunos estão sentados no chão. Numa mesma turma temos estudantes com idades que vão dos 10 aos 21 anos[...].” (Abel Fernandes de Assis, 24 de Fevereiro de 1979).

Da escola secundária de Namuno, na região de Cabo Delgado, um outro ex-aluno escreveu-me:

“[...] Temos muitos alunos. Assistem às lições mas não podem tomar apontamentos porque há falta de material didáctico como canetas, cadernos e livros. Só temos o manual do professor e os mapas geográficos. Eu dou aulas em 11 turmas da 5ª e 6ª, que têm em média cerca de 40 estudantes cada uma. As questões ligadas à tradição (casamentos prematuros, ritos de iniciação, preconceitos e tabus) estão muito enraizadas [...]. Foi útil termos discutido isto na cadeira de Psicopedagogia. [...] Tenho muito mais trabalho do que podia imaginar [...]” (Augusto Mahoka, 1 de Junho de 1979).

A partir da actividade prática, verificou-se a necessidade de criar no perfil profissional a planificação do ensino de Psicopedagogia e de mudar, portanto, a perspectiva adoptada até aquele momento. Compreendia-se que não era uma questão de dar “receitas” pedagógicas mas de desenvolver nos professores o sentido de iniciativa e de autonomia, a capacidade de aprender e de aperfeiçoar-se constantemente para responder às diferentes e complexas situações educativas que iriam encontrar nas escolas.

Até 1979 ensinavam-se determinados conteúdos psicológicos e pedagógicos considerados válidos à partida, e depois destacavam-se as aplicações pedagógicas. Nos dois anos seguintes procurou-se analisar a especificidade do processo de ensino-aprendizagem em Moçambique, estudando e utilizando os contributos das Ciências da Educação para intervir com eficácia. A Psicopedagogia foi vista já não como uma sobreposição de conhecimentos psicológicos e pedagógicos, mas como a ciência interdisciplinar que tem como objectivo a análise, a projectação, a realização optimal e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, ela respondia à necessidade de uma formação integral que os documentos oficiais preconizavam. O plano de estudos centrava-se no perfil profissional.

Mas esta experiência de planificação curricular, com um aperfeiçoamento constante a partir da experiência e capacidades do grupo de professores de Psicopedagogia, foi interrompida pela autoridade do director da faculdade. Ele impôs em 1983 um novo currículo, elaborado fora da faculdade e desligado da nossa experiência, cujo eixo eram conteúdos considerados válidos de forma absoluta e separados rigidamente entre eles, currículo esse trazido da experiência da República Democrática Alemã. (6)

De 1977 a 1979, em diferentes faculdades, tinha sido realizado um trabalho interessante de ligação entre a Psicopedagogia e a Didáctica nos momentos de formação pedagógica e também no estágio. A partir de 1980 o ensino da Didáctica foi transferido, ainda que contra o parecer dos docentes, para o segundo ano dos cursos. Abordava-se a Didáctica específica de cada cadeira de ensino através de exercitações de diversos tipos e a realização de um estágio, mas sem ligação com a Psicopedagogia. Esta decisão foi o resultado do prevalecer no âmbito dos CFPs de uma concepção administrativa da educação, que privilegiava os aspectos quantitativos da formação dos professores em prejuízo da qualidade. Esses mesmos motivos contribuíram para que em diversos cursos o estágio nas escolas fosse substituído por simulações da situação ensino-aprendizagem feitas no interior das paredes universitárias. Tirava-se aos estudantes a possibilidade de realizarem uma experiência nas escolas secundárias, onde a Psicopedagogia e a Didáctica interagem e enfrentam a prática educativa.

Os alunos ficavam assim expostos a uma formação essencialmente verbal que excluía, para além de outras coisas, uma participação social e afectiva no processo de aprendizagem. Não era, pois, de se esperar que fossem capazes de “unir a teoria à prática”, desenvolver métodos criativos e de colaboração no trabalho, integrar a escola na comunidade, ou seja, que realizassem objectivos para os quais não tinham sido organizados processos adequados de formação.

Continuava a haver uma grande distância entre os propósitos, enunciados com tanta força, e as realizações.

A acção da orientação escolar e da formação psicopedagógica na atitude dos estudantes dos Cfps.

A atitude inicial de grande parte dos estudantes dos CFPs era caracterizada por uma resignação ao próprio destino profissional e por uma passividade em relação à aprendizagem de conhecimentos e habilidades psicopedagógicas e didácticas. Este comportamento representava uma resistência a um sistema de orientação escolar e profissional onde a “liberdade de escolha” do indivíduo estava subordinada às “necessidades do país”.

Efectivamente, a organização da orientação escolar e profissional adoptada em Moçambique tinha nascido da tentativa de ligar a educação às estratégias de desenvolvimento do país. Mas a maneira como ela foi feita gerou muita insatisfação e trouxe muitas críticas. Em certos casos revelou-se

inadequada, dado que muitos professores trocaram a sua profissão por outra logo que isso lhes foi possível. O investimento do Estado na sua formação ficava assim completamente perdido.

A origem do problema vem de longe. Em Moçambique ainda hoje encontramos, devido à política educativa colonial, um número reduzido de estudantes no fim da escola secundária. Deste modo são insuficientes os candidatos a serem distribuídos pelos vários ramos da produção e pela formação média e superior. O número de candidatos aos estudos universitários é ainda tão pequeno que, potencialmente, para cada candidato há imensas possibilidades. Ao contrário do que acontece em muitos países onde o número de candidaturas é demasiado alto, em Moçambique ainda não é necessário nenhum tipo de selecção para ter acesso à universidade.

Se por um lado a expansão do ensino primário dependeu de uma decisão política, tomada de imediato, o desenvolvimento do ensino secundário foi considerado um objectivo a longo prazo. De facto, a sua pré-condição era generalizar o ensino primário.

A seguir à independência, todos os anos o número de estudantes que acabava a escola secundária andava à roda de um milhar. Desta maneira foi impossível cobrir todos os lugares disponíveis nos diversos ramos do ensino superior.

O ministério da Educação e o ministério da Planificação optaram então pela orientação escolar e profissional dos estudantes que acabavam a escola secundária. Era-lhes pedido que exprimissem as suas preferências, mas a decisão era depois tomada a nível central, com base em parâmetros como o rendimento escolar, a idade e a origem do aluno. Esta praxe foi adoptada para não deixar à iniciativa de cada um ou à concorrência entre os diferentes ramos de trabalho e do sistema de educação a formação dos técnicos que fariam em grande parte funcionar os planos de desenvolvimento do país. A orientação consistia essencialmente na distribuição dos poucos candidatos pelos sectores prioritários para o desenvolvimento. (7)

A formação de professores era a prioridade número um. Apesar disso, a escala de valores com base na qual os jovens moçambicanos construíam uma hierarquia nas profissões não tinha mudado, e o ensino continuava a ocupar o último degrau.

Os jovens iam para os CFPs contra vontade e só porque o Estado o tinha decidido. Criava-se assim uma situação em certa medida semelhante à que encontramos na Europa. Em Moçambique os motivos eram diametralmente opostos, mas os jovens também iam trabalhar para o ensino só porque não tinham a possibilidade de encontrar uma outra profissão. (8)

Os estudantes dos CFPs consideravam o ensino uma profissão de remedeio, à qual era necessário adaptar-se, uma vez que não lhes eram dadas outras possibilidades profissionais com um estatuto sócio-económico mais elevado. O presidente Machel abordou pessoalmente a questão do sistema de orientação escolar e profissional que entrou em vigor após a independência, num discurso aos estudantes em 1977, para resolver as polémicas e a resistência oferecida:

“Os nossos inimigos vão dizer que em Moçambique não se respeita a “vocação” das pessoas [...]. É preciso reflectir sobre o significado de “vocação”. Este termo sintetiza um conjunto de ideias que desde o berço nos foram inculcadas pelos nossos pais e familiares que, por diversas razões, nos conduzem para uma actividade que, segundo eles, é a melhor para nós [...] com a convicção de que ser advogado ou engenheiro significa muito dinheiro e prestígio social. Porque é que estas “vocações” incidem sempre em posições de prestígio social? Porque não encontramos vocações para pedreiros, mecânicos, motoristas ou carpinteiros?

A nossa política quer conciliar os interesses da colectividade com as capacidades de cada um. Mas não vamos permitir que os interesses individuais se sobreponham aos interesses das massas trabalhadoras, nem que se esqueça que a verdadeira liberdade se baseia na consciência das necessidades sociais. Por isso a “vocação” de cada um deverá subordinar-se às necessidades objectivas do povo”. (9)

Nota-se nesta argumentação uma afinidade grande com a maneira como, no passado, os principais teóricos da “filosofia da praxe” enfrentaram o tema da “liberdade de escolha”. Marx escreveu, por exemplo, que nas formações sociais que existiram até agora,

“Só havia liberdade pessoal para os indivíduos cujo desenvolvimento tinha tido lugar nas condições da classe dominante, e que portanto pertenciam a essa classe”. (10)

E Gramsci:

<<O conceito de liberdade devia vir acompanhado do de responsabilidade que gera disciplina[...]. Responsabilidade contra o arbítrio individual: só é liberdade aquela “responsável”, ou seja, “universal”, uma vez que se apresenta como aspecto individual de uma “liberdade” colectiva ou de grupo>>. (11)

Por outro lado os conceitos expressos por Samora Machel no discurso aos estudantes encontram-se na ideologia da Frelimo, antes até da adesão explícita ao marxismo-leninismo, que teve lugar quando a “Frente de libertação” se transformou em “Partido”, em 1977.

Em 1974, por exemplo, durante a luta de libertação nacional contra a dominação colonial, o problema da “escolha” era posto da seguinte forma:

“As circunstâncias em que vivemos, a guerra e o analfabetismo de massa exigem que as nossas concepções e métodos satisfaçam ao mesmo tempo os nossos objectivos futuros e os mais imediatos, porque se estes não se realizarem não haverá futuro. Isto significa que é necessário dar prioridade à educação permanente e progressiva e não à educação contínua.

Para nós, todos os militantes devem em cada momento poder elevar o seu nível técnico, cultural e político. Para além disso, ao serem estabelecidas prioridades, alguns vão ser seleccionados para fazerem cursos acelerados especiais, de maneira a poderem transmitir os seus novos conhecimentos a sectores amplos da população. Este é o método que aplicámos com êxito na nossa guerra há muitos anos: quando um combatente adquiria um mínimo de preparação para a frente de combate e ali aperfeiçoava os seus conhecimentos práticos ao mesmo tempo que os transmitia aos outros. Nos campos de batalha alguns eram escolhidos para fazerem um treino mais avançado e, quando voltavam, contribuíam para elevar o nível geral. Não estávamos à espera de formar generais para iniciar a batalha [...]. Isto para evitar criar uma situação vivida em certos países independentes que têm algumas centenas de pessoas com diplomas, mas ao mesmo tempo enormes massas de analfabetos e a ausência de quadros intermédios necessários para assegurar o emprego correcto dos quadros superiores. É como uma casa que tem um tecto mas não tem fundações”. (12)

Seria interessante e útil aprofundar o estudo do problema relativo à orientação escolar e profissional em Moçambique e analisar, para além das razões do sistema actual de orientação e da ideologia que o sustém, a maneira como ele incide no comportamento e as motivações dos jovens em relação ao estudo e ao trabalho.

Devido à falta de dados sistematizados sobre o tema, a experiência dos Cfps leva a colocar uma hipótese: se foi possível verificar, ainda que mínima, alguma mudança na atitude dos estudantes em relação ao ensino, deveu-se a diversos factores e não apenas ao discurso político. Esses factores foram a alteração da composição social da população universitária, a transformação lenta e progressiva do mercado do trabalho e as iniciativas que o ministério da Educação tomou para valorizar o estatuto sócio-económico do professor em relação às outras profissões.

Os jovens que chegaram à universidade a partir de 1980 tiveram uma boa parte da sua carreira escolar já no período pós-independência e pertencem, numa percentagem cada vez mais alta, a estratos populares que antes de 1975 só conseguiam frequentar, na melhor das hipóteses, o primeiro ciclo do sistema escolar.

Em 1966-67, por exemplo, de 444.983 pretos escolarizados em Moçambique, 439.979 frequentavam a escola primária. Os restantes distribuíam-se pelos vários níveis das escolas secundárias, sobretudo nas escolas profissionais. O número daqueles que chegavam à universidade era insignificante. (13) Quando mudou a composição social dos estudantes, mudaram também as expectativas e o tipo de condicionamento que as famílias exercitavam nos filhos na escolha de uma profissão.

No mercado do trabalho tem-se verificado - na sequência da formação progressiva de quadros moçambicanos e da expansão da cooperação internacional – um certo reajuste entre procura e oferta de trabalho qualificado. Reduzem-se assim, pouco a pouco, as possibilidades de ocupação que se tinham aberto em todos os campos após a independência, depois do êxodo em massa dos portugueses, e também as oportunidades de carreiras rápidas. Redimensionam-se as aspirações e expectativas de nível intermédio de qualificação, aquele de que a estrutura sócio-económica actual de Moçambique mais precisa.

As medidas tomadas pelo Mec para modificar o estatuto sócio-económico dos professores – reajuste salarial, instituição de uma festividade nacional em homenagem ao “professor moçambicano”, a criação de uma organização de professores – contribuíram igualmente para modificar as motivações dos jovens em relação a esta profissão.

As mudanças no sistema de valores, na motivação e no comportamento dos estudantes só poderá ter lugar de forma profunda se, para além dos “estímulos morais e materiais” introduzidos nos últimos anos, haverá uma alteração no sistema educativo que leve o ensino a tornar-se uma profissão criativa e atraente. Uma das condições fundamentais para que isto aconteça é que nos cursos de formação de professores e também na escola haja uma ligação constante entre o *estudo* das ciências da educação e a *prática* educativa em constante renovação.

É muito comum a ideia de que o ensino é uma actividade que não requer uma competência profissional específica. A maior parte dos estudantes dos Cfps achava que ter uma certa dose de dedicação e de simpatia e conhecimentos da matéria de modo a poder expô-la de forma clara e viva fossem mais do que suficientes. Depois de concluírem a formação escolar, era frequente encontrarem no ensino universitário cadeiras dadas numa base tradicional. Por esse motivo não compreendiam a necessidade da inovação. Achavam supérflua a formação psicopedagógica e didáctica, e nos Cfps tinham a tendência a dar mais peso às disciplinas “não profissionalizantes” como a Matemática, a Química, a Física, a Biologia, a História, a Geografia, o Português e o Inglês. Com este *background* geral esperavam poder frequentar um dia um “curso universitário a sério” e encontrar um emprego que não fosse no ensino.

O conformismo, o estudo mecânico, a submissão acrítica ao ensino caracterizavam a sua atitude em relação à aprendizagem. A ideia de que o processo formativo pudesse ser uma actividade criativa para professores e alunos, programada com base em competências psicopedagógicas e didácticas específicas, estava completamente ausente.

Para formar professores capazes de transformar a escola de acordo com as exigências do desenvolvimento era necessário vencer a resistência dos estudantes à profissão e levá-los a uma concepção e prática educativas que correspondessem aos objectivos dos Cfps.

O desenvolvimento não pode prescindir de uma reforma do sistema educativo, mas isto, por sua vez, implica uma nova maneira de formar professores. Um modelo de formação que não veja interagir a prática pedagógica com a teoria não pode que perpetuar o passado.

Pelo contrário, um modelo que integre a teoria e a prática e crie entre elas uma relação dialéctica, um modelo baseado na criatividade e participação permite aos formadores que se promova a ligação entre a teoria e a prática na escola – uma ligação que se exprime na junção do estudo ao trabalho – e garante a eficácia do sistema educativo relativamente às exigências do desenvolvimento nos diferentes campos da vida do país.

Uma nova concepção de formação dos educadores faz com que o conceito de “prática pedagógica” se estenda a um leque amplo de actividades que vão desde a observação, o diagnóstico e a avaliação das situações escolares, ao *micro teaching*, à procura no terreno, à simulação, à pesquisa bibliográfica, à dramatização e assim por diante.

Esta concepção inspirou a experiência de dramatização conduzida no âmbito dos Cfps em 1981, objecto do próximo parágrafo. Partia da hipótese de que a eficiência do sistema educativo de Moçambique em relação às exigências do desenvolvimento económico, social e cultural dependia não só da quantidade de professores formados mas sobretudo da qualidade da sua formação.

Objectivos, conteúdos e métodos da experiência de dramatização

“Não basta confutar uma bela ideia; é preciso substituí-la por alguma coisa igualmente bela e forte; de outro modo, não querendo renunciar ao meu sentimento, rejeito no meu íntimo a confutação, até com violência, digam o que disserem”. (14)

Este trecho mostra eficazmente uma atitude típica da adolescência e resume com clareza o modo com que os alunos se colocam perante a profissão. Só um projecto de impacto, mais forte do que a experiência de cada um e do que a tradição, pode abanar a solidez das convicções deles e criar uma nova atitude em relação à profissão e em relação às disciplinas “profissionais”.

Para enfrentar o antagonismo entre a teoria educativa inovativa ensinada nos Cfps e a prática dos estudantes hegemonzada por uma “concepção bancária” da relação pedagógica (15) procurou-se organizar uma experiência de aprendizagem teórico-prática que fosse motivadora e intensa e que demonstrasse maior eficácia que os métodos tradicionais.

A unidade didáctica “História da educação em Moçambique” tinha sido baseada nos anos anteriores em pesquisas bibliográficas e na redacção de trabalhos individuais e de grupo. Os estudantes tinham evidenciado os limites de uma aprendizagem que implicasse uma participação de carácter exclusivamente “cognitivo”. Para formular a crítica, utilizaram instrumentos que lhes tinham sido fornecidos pela própria Psicopedagogia e defendiam que a aprendizagem teria sido mais consistente se tivesse também estimulado a participação “afectiva” e “psicomotora”.

Com base nestas considerações e no estudo das experiências conduzidas por Barrington Kaye na Inglaterra, pelo Movimento de cooperação educativa em Itália (Mce) e pelo Mpla nas escolas angolanas das zonas libertadas antes da independência, pensou-se que a dramatização poderia ser um método eficaz para a realização da unidade didáctica em questão.(16) Ela iria permitir, entre outras coisas, rever a realidade sob uma “luz” nova, evidenciar os principais problemas levando-os às suas consequências extremas, e desta actividade iriam emergir os conhecimentos e as habilidades previstas pelo currículo.

Adoptada a distinção entre objectivos gerais e objectivos específicos, que se destaca nos trabalhos de Mager e Landsheere, o objectivo geral da unidade foi formulado do seguinte modo:

“Conhecer a história da educação em Moçambique para poder transformar o presente graças também à análise crítica do passado”.

“Promover, através da dramatização, a participação cognitiva, afectiva e psicomotora na aprendizagem e a socialização dos conhecimentos e das habilidades adquiridas”.

Objectivo específico:

<<Demonstrar o domínio do tema “educação em Moçambique” representando-o em quadros vivos, inertes ou dialogados>>.

“Demonstrar criatividade, empenho e iniciativa na utilização da dramatização como método de ensino-aprendizagem”.

Esta experiência envolvia três cursos dos níveis I e II dos Cfps, num total de 95 estudantes. Em cada curso foram formados grupos de trabalho em torno de quatro temas:

- a educação “tradicional”, entendida como educação informal, ainda hoje praticada principalmente nas zonas rurais, resultado do cruzamento entre a tradição pré-colonial e as interferências seguintes de diferentes hegemonias culturais;
- a educação colonial;
- a educação nas zonas libertadas pela Frelimo antes da independência;
- a educação da mulher moçambicana nas diferentes formações sociais.

Os grupos organizaram-se com base nas preferências dos alunos. Verificou-se que o tema “educação colonial” foi o que teve maior adesão, uma vez que fazia referência a uma experiência

que muitos dos alunos tinham vivido, e por isso mesmo prestava-se mais facilmente a uma análise crítica.

O grupo “da mulher”, ao contrário do que se poderia ter esperado, (e a expectativa estava provavelmente condicionada pelo “separatismo” que caracterizou muitas iniciativas do movimento da mulher na Europa), atraíu um grande número de rapazes.

Cada grupo era guiado por um “professor voluntário” – um docente pertencente a outros cursos e a outras disciplinas que participava de livre vontade na nossa experiência – e quem aqui escreve coordenava os vários grupos.

Depois do estudo de alguns textos que forneciam um quadro geral do problema daquela unidade didáctica e de outros textos específicos para cada grupo, após algumas conferências sobre os quatro temas e alguns debates em plenário, os alunos destacaram e discutiram os aspectos que melhor podiam caracterizar o período a ser representado: concepções, eventos, danças, músicas, imagens, decretos-lei, contos populares, poesias, orações, etc.

Usando um método muito próximo da auto-consciência, o grupo da “educação tradicional” analisou a experiência individual dos seus membros e procurou destacar os aspectos comuns e as especificidades das várias regiões. Alguns alunos que tinham sido submetidos a ritos de iniciação quebraram um tabu que caracteriza a educação tradicional ao contarem a sua própria experiência. Analisaram o significado da “passagem” da infância à idade adulta, mas mostraram como os ritos reafirmam a submissão dos jovens aos velhos e da mulher ao homem, consolidando-se o dogmatismo e a superstição.

Na região de Nampula, um aluno contou que o respeito pelos mais velhos é exprimido através da obrigação de ajoelhar-se e de olhar de lado quando se fala com eles, sendo proibido fazer perguntas. Na mesma zona, uma aluna contou que se ensina às raparigas que é proibido falar aos sogros até à altura do casamento ou do nascimento do primeiro filho. Na comunidade tradicional, efectivamente, a mulher assume dignidade social só quando se torna esposa e mãe.

Muitos testemunhos sublinharam que durante toda a infância e nos ritos de iniciação, ensina-se às meninas que devem sempre submeter-se à vontade do homem. Qualquer atitude de resistência é condenada socialmente.

Pelo contrário, encorajam-se os meninos a desenvolver uma atitude de superioridade e até de desprezo pelo outro sexo. Têm mais tempo para brincar do que as meninas, e nos seus jogos estimulam-se demonstrações de força, criatividade, coragem e autonomia. Vão à caça de passarinhos e de outros animais, pescam e ajudam a família principalmente pastoreando o gado, formado por cabritos e vacas.

As meninas, pelo contrário, têm que ajudar nos trabalhos domésticos considerados femininos na tradição: acarretar água e lenha, pilar milho, fazer machamba, transportar os bebés às costas e cuidar deles desde muito pequenas.

O respeito pelos mais velhos – indicou o grupo – é um valor da educação tradicional que deve ser preservado, mas é necessário combater a submissão acrítica, a passividade e a resignação que a tradição inculca na juventude. Estas atitudes, segundo o grupo, determinam a aceitação passiva de tudo o que vem da autoridade, o dogmatismo, a resistência à inovação, que podem ainda ser constatadas na vida estudantil, trabalhadora e política de muitos indivíduos, criando um obstáculo ao desenvolvimento.

Os jovens vivem de maneira lacerante o conflito entre a cultura veiculada pelos novos aparelhos ideológicos do Estado – escola, informação, partido, organização da juventude, etc. – e os diversos aspectos da cultura tradicional, veiculada sobretudo pela comunidade familiar. (17)

A este propósito, um estudante falou da situação de desconforto que viveu certa vez em que esteve doente e em que, para não entrar em conflito com a família, teve que se submeter a práticas mágico-religiosas que feriram a sua sensibilidade e entraram em choque com as suas convicções. Com efeito, os familiares achavam que a sua doença era o resultado de *feitizaria* e que constituía uma ameaça para todos até ao dia em que ele decidisse deixar que o *feiticeiro* lhe fizesse um “tratamento”.

Eles observavam que na escola a submissão tradicional dos jovens aos velhos traduz-se numa disciplina externa e mecânica, motivada pelo medo do castigo e das notas. A ausência de uma tradição democrática, que estimule interiormente os estudantes a participarem criativamente no processo de aprendizagem e na transformação sócio-económica e política do país, prepara um terreno fértil para o nascimento de manifestações de despotismo disfarçado que constituem a essência da burocracia.

Do debate emergia que o *espírito de hospitalidade, de ajuda recíproca e de cooperação* que se aprende na comunidade tradicional perde muitas vezes a sua valência positiva porque se limita aos que pertencem à mesma região, mesmo que isso prejudique o trabalho.

Na comunidade tradicional a integração precoce do indivíduo na comunidade e no trabalho, a responsabilidade que cada um assume desde criança no processo produtivo e a gradualidade do processo formativo encontram o seu limite no facto de, em última instância, serem os adultos a decidirem sobre a vida dos jovens.

Ainda hoje, por exemplo, em algumas regiões, a tradição estabelece que não é o jovem a escolher a sua noiva mas a mãe. No seio dos jovens escolarizados e nas zonas urbanas a tradição tende a enfraquecer-se, mas ainda acontece a mulher não ter liberdade de escolher ou recusar marido. É o homem que a pede em casamento e a “obtem” em troca do *lobolo*, constituído por objectos ou dinheiro que tem que entregar ao pai da noiva.

O grupo de “educação colonial” dividiu-se em três subgrupos organizados com base nos seguintes temas:

- a Concordata entre o Estado e a Igreja e suas consequências na escola;
- o papel do professor, os objectivos, os métodos e a avaliação na escola colonial;
- a teoria da personalidade propagada pelo colonialismo e a discriminação racial na escola.

A síntese do debate de cada um dos subgrupos foi apresentada em plenário e avaliada. Em seguida ela serviu de ponto de partida para a elaboração das representações teatrais e do relativo comentário. O plenário rejeitou uma poesia escrita por alunos, aprovou outra, enriqueceu um texto, modificou uma cena. Para além disso escolheu os *slides* mais indicados para funcionarem como “pano de fundo” das cenas representadas e dos comentários do narrador. Eram imagens – encontradas nos arquivos dos órgãos de informação – de escolas do tempo colonial, reproduções de pinturas ou esculturas que pudessem ter afinidades com o tema em questão, fotografias de páginas de livros escolares ou de cartas geográficas, escritos, paisagens, etc.

No grupo da “educação nas zonas libertadas” a utilização de *slides* criou uma oportunidade de aprendizagem imprevisível e emocionante. Houve um *slide* – encontrado no arquivo de um semanário – inicialmente escolhido apenas para ilustrar uma “escola à sombra de uma árvore” nas zonas controladas pela Frelimo durante a luta de libertação nacional, que deu início a uma série de descrições autobiográficas ricas de pormenores. Isto aconteceu quando três alunos reconheceram nesse *slide* a sua própria escola primária, o seu professor e os seus companheiros. Foi possível assim contar experiências de vida únicas pelas suas características humanas, pedagógicas e políticas, que envolveram afectiva e profundamente todos os outros estudantes os quais, a partir de então, passaram a mostrar mais motivação e compreensão em relação aos problemas em questão.

O carácter excepcional da experiência vivida por estes três alunos e a sua maior maturidade em relação aos outros fez com que o grupo tivesse inicialmente uma atitude reservada e discreta em relação aos três. Mas a actividade de dramatização permitiu que os três rapazes comunicassem a sua vivência aos companheiros, suscitando estima e admiração e criando uma maior aproximação entre todos.

Os meios, o tempo, o espaço e a avaliação

Os meios inicialmente disponíveis para a realização desta unidade didáctica enriqueciam-se aos poucos graças à criatividade dos estudantes e dos docentes que participavam na experiência. À bibliografia inicial juntaram-se novos livros e textos. Para completar o *stock* inicial de *slides* foram feitas novas fotografias. Para economizar material fotográfico, raro e caro porque era importado, os estudantes escreveram em letras minúsculas em recortes de papel transparente do projector frases ou gráficos que eram depois montados em molduras recortadas em cartolina, para substituir os de compra.

Usou-se essencialmente “material pobre” recolhido do dia-a-dia e usado de maneira criativa. Os alunos procuraram em casa e junto dos amigos e colegas que viviam no “Centro 8 de Março” (residência universitária n.t.) a roupa necessária à peça de teatro. Encontraram um casaco e uma gravata para o professor, fardas militares para os soldados coloniais que faziam uma incursão numa escola da Frelimo, enxadas e cestos para as camponesas, cacos, pedras e conchas para o feiticeiro, um quadro escolar improvisado feito com uma porta pintada de preto, uma grande mandioca (para que o público a pudesse ver) em substituição, tal como nas escolas rurais, do giz, metralhadoras de cartão, capulanas, lenços, guitarras e batuques.

Dado que as raparigas eram poucas para as exigências da “peça”, alguns dos rapazes interpretaram papéis femininos. No dia do espectáculo, no meio das gargalhadas da assistência, eles apareceram vestidos com capulanas e lenços coloridos, escolhidos a dedo no meio da roupa das colegas de curso. Naquele dia, ao lado do quadro escolar, também surgiu no palco uma árvore, trazida por alguém que quis desta forma completar a cena da escola à sombra de uma árvore durante a luta armada. Havia guitarras, batuques, cantos e, para simular um bombardeamento, também umas marteladas fortes num determinado ponto do palco com boa ressonância (gravadas anteriormente para evitar más surpresas no momento do espectáculo) para fazerem de acompanhamento sonoro.

Das 40 horas que tinham sido programadas para a unidade, 15 foram realizadas dentro do horário normal do curso e as outras 25 foram ultrapassadas, pois fizeram-se muitas horas “extra”. Os alunos trabalharam voluntariamente e com assiduidade. Cada grupo, para poder preparar os 15 minutos de espectáculo que tinha à sua disposição, trabalhou dezenas e dezenas de horas, dedicando-se com entusiasmo ao estudo, ao debate e à realização da peça. Este empenho demonstrou que os alunos tinham assumido que o objectivo essencial do trabalho não era o espectáculo em si ou a sua perfeição técnica mas a própria experiência de aprendizagem, que se revelava motivadora porque era baseada na criatividade e responsabilização de todos.

O ambiente constituído pelo espaço estreito da sala de aulas, familiar aos alunos, foi o mais indicado para fazer com que, desde o início, fosse espontânea a participação, permitindo que os alunos se exprimissem com maior segurança e desembaraço. O palco serviu só depois, para o ensaio geral e para o espectáculo, altura em que a timidez já tinha sido vencida pela exercitação e harmonia entre as pessoas.

Em várias ocasiões, os alunos ficaram muitas mais horas do que o previsto para poderem estudar, discutir e ensaiar. Por vezes começavam às 6 da tarde e continuavam até à meia-noite. Isto inclusivamente aconteceu na véspera do exame de Física, o que foi significativo porque os alunos nunca antes tinham sacrificado uma cadeira “profissionalizante” pela de Psicopedagogia.

Nas diversas faculdades, na residência universitária e na cantina, os alunos puseram cartazes coloridos anunciando a apresentação do trabalho ao público. O espectáculo estava previsto para a 20:00 horas, com o ensaio geral marcado para as 18:00, mas às 15:00 os estudantes e os professores já lá estavam. Alguns ensaiavam uma cena a um canto, outros preparavam a música, outros ainda estavam a montar os projectores de *slides*, as luzes e a decoração da sala.

Em cada cadeira o público encontrou um prospecto onde vinha ilustrado o objectivo do nosso trabalho, a maneira como tinha sido realizado e os critérios a partir dos quais iria ser avaliado.

Com base numa primeira análise da experiência, o objectivo geral foi reformulado do seguinte modo:

“Reunir numa experiência de aprendizagem de um tema do programa de Psicopedagogia os termos que o sistema educativo colonial separou (para reproduzir a divisão entre trabalho manual e intelectual) e atribuiu a diferentes classes, lugares e momentos de vida. Reunir, pois, nesta experiência formativa:

a escola e a vida;
a racionalidade e a expressão corporal;
o pensar e o sentir;
o falar e o fazer;
a linguagem oral e escrita e as imagens, os sons e os gestos;
a disciplina e o prazer do trabalho;
a aprendizagem escolar e o jogo;
a reprodução cultural e a criação cultural;
o consumo e a produção;
o indivíduo e a comunidade.

Num painel num canto da sala foram afixadas fotografias que mostravam alguns dos momentos do trabalho realizado. Um colega filmou em vídeo o espectáculo, para que pudesse ser proposto como material didáctico a outros cursos que tinham a mesma unidade didáctica mas com métodos diferentes.

Dois toques de batusca e uma série de *slides* anunciaram a entrada do grupo da “educação tradicional”. A primeira cena representava a submissão da mãe e dos filhos ao arbítrio do pai, e a divisão sexual das actividades quer no trabalho quer no jogo. A segunda era um caso de feitiçaria, onde se mostrava de que maneira os jovens são levados a interpretar um fenómeno natural como a doença através de explicações metafísicas. Em seguida o “mapiko”, dança típica da região de Cabo Delgado, introduziu o tema dos ritos de iniciação.

Apresentamos aqui alguns trechos de uma dessas cenas.

(Em frente de uma palhota, projectada ao fundo, o pai e a mãe conversam).

Pai: “Já é tempo de os nossos filhos passarem à iniciação. Tu procura contactar Guindico para a Matilde e eu vou procurar Zebugia: é tempo de o meu filho se tornar homem”.

Narrador: “Era assim mesmo. Os pais decidiam mandar-nos para a iniciação sem que nós soubessemos de nada. Contactavam os velhos pedindo-lhes que educassem os filhos. Assim começavam os ritos. Os jovens eram isolados da sociedade, no mato, num lugar distante da aldeia. A seguir vinha a fase mais importante, ou seja, os ritos propriamente ditos, que duravam três meses. Terminado este período éramos de novo recebidos na nossa comunidade onde, numa atmosfera de festa, eram celebrados os “ritos de agregação”.

Pai (na cena, ao lado do filho): filho, amanhã vais para casa do teu tio e ficas lá a dormir. No dia seguinte vêm buscar-te. O teu primo está sozinho e tens de lhe fazer companhia”.

Filho: “Vou preparar-me”.

Narrador (enquanto uma dezena de jovens se senta em círculo à volta de um velho): “não nos diziam a verdade. Mandavam-nos para casa de alguém com vários pretextos e na madrugada do dia seguinte reuniam-nos em casa do velho instrutor e dali partíamos para o mato. Quem tivesse a ousadia de fazer perguntas era punido fisicamente. Batiam-nos sem razão. Durante o percurso aconteciam coisas estranhas que não percebíamos. Davam-nos explicações absurdas. Por exemplo quando havia relâmpagos, trovões e chovia muito diziam-nos para não usarmos roupa encarnada porque era uma cor que excitava a chuva e ela não pararia mais.

Depois da circuncisão davam-nos lições sobre a vida social, sexual e conjugal. A seguir ensinavam-nos “fórmulas” que nunca devíamos revelar a quem não tivesse passado pelos ritos de iniciação, e no fim fazia-se uma grande festa porque já éramos considerados homens”.

O grupo da “educação da mulher” iniciou a sua apresentação com uma cena sobre os ritos de iniciação femininos, onde se pretendia pôr em evidência como é que a partir daquele momento as jovens passariam a ser mulheres e mães, recebendo sobre os seus ombros o peso do trabalho

doméstico e de grande parte do trabalho produtivo na agricultura familiar. Na cena seguinte, sobre o “lobolo”, uma jovem de joelhos e de cabeça baixa observava em silêncio o seu futuro marido enquanto este entregava ao pai objectos e dinheiro com os quais se estabelecia a transferência dela de um núcleo familiar para o outro. Depois o narrador explicava que no período colonial “a maior parte das mulheres estava excluída do sistema escolar, e a educação tradicional continuava a ser para elas a principal oportunidade educativa. Uma minoria bastante reduzida que tinha acesso às escolas “para indígenas” e às escolas profissionais femininas aprendia essencialmente catecismo e economia doméstica”.

Como pano de fundo foram projectadas imagens de liceus femininos para raparigas brancas e no palco três raparigas pretas mexiam em painéis para representar a discriminação na educação destinada a raparigas de raças diferentes. Uma cena de jovens *freaks* a fumar, beber e dançar com comportamentos grosseiros – que depois levantou polémicas junto do público – pretendia representar a assimilação de valores e de comportamentos alienados por parte de alguns jovens moçambicanos. A concluir o “quadro vivo” da participação da mulher na alfabetização como aluna e como professora, na produção e nas actividades militares durante a luta de libertação nacional, foi entoada a canção da mulher moçambicana por todos os estudantes, acompanhada por guitarras e batuques.

O grupo da “educação colonial” conseguiu condensar em duas cenas uma série de considerações sobre o passado, convidando todos a olhar de forma crítica as atitudes e práticas didácticas ainda em uso. O nocionismo, o castigo físico e o medo como “motivação para a aprendizagem”, o autoritarismo e o arbítrio do professor, o racismo baseado numa teoria da personalidade que defendia a pré-determinação genética da inferioridade da raça negra e, por fim, a inadequação dos conteúdos de ensino foram representados através da simulação de duas lições. Entre uma e outra, um intervalo com a projecção de *slides* com comentários analisava a aliança entre Estado e Igreja e o papel da escola na difusão do “consenso” junto dos colonizados.

O grupo da “educação nas zonas libertadas” apresentou alguns dos aspectos mais significativos dessa experiência: a participação dos professores e dos alunos no trabalho produtivo e no treino militar, a ajuda recíproca e a democracia na escola. O “contar com as próprias forças” e a “iniciativa criadora” foram representados através de meios improvisados com os quais se enfrentava a falta de materiais didácticos: a porta pintada de preto como quadro, a mandioca como gesso, o dedo como lápis e a areia como caderno.

A qualidade da representação final foi apenas um dos elementos que concorreram para determinar a classificação do trabalho de cada grupo e de cada estudante.

Durante os dois meses em que foi abordado o tema “História da educação em Moçambique”, a análise feita em cada sessão de trabalho da qualidade da produção cultural do grupo, do empenho de cada estudante e do cumprimento das metas estabelecidas para cada grupo constituía uma “avaliação contínua” da actividade de aprendizagem e de ensino. No fim de cada sessão, em rotação, um estudante de cada grupo redigia uma síntese da avaliação feita. Com a recolha destas sínteses fazia-se um *dossier* cujas informações eram depois usadas para a formulação de uma avaliação final dos grupos e dos seus membros. A avaliação final de cada grupo incluía uma informação sobre o espectáculo, feita por uma comissão formada por um representante de cada grupo de estudantes e por docentes. Compreendia também informações sobre o desenrolar de toda a unidade.

Uma vez estabelecida a avaliação de cada grupo, discutia-se a partir de parâmetros pré-definidos – participação, criatividade, assiduidade, pontualidade, organização do trabalho e conhecimento do tema – a nota que devia ser atribuída a cada membro do grupo. Ficou decidido que não seria dada a mesma nota a todos os membros do mesmo grupo mas que cada aluno respondesse pela sua participação individual.

Depois da avaliação da actividade de cada grupo e indivíduo, foi feita uma sessão de avaliação da planificação da unidade didáctica, onde se analisou em que medida o método adoptado tinha permitido atingir os objectivos estabelecidos. Discutiu-se também a eficácia dos meios e das formas de avaliação empregues.

A primeira intervenção foi a de um estudante que quis ler na aula alguns artigos saídos nos jornais e no semanário, onde se falava desta experiência. Abriu-se depois um debate do qual se apresentam aqui algumas passagens:

Germano: “Foi uma iniciativa muito louvada. Para além disso houve muita participação e interesse por parte de todos nós”.

Ibraim: “A emoção leva-nos a concluir que esta foi a única unidade válida. Houve outras unidades de carácter teórico-prático, só que nos sentimos menos envolvidos sob o ponto de vista afectivo e menos ainda psicomotor. Por exemplo fizemos uma simulação da planificação de uma lição e de um trabalho de grupo no laboratório de Física. Mas do ponto de vista da motivação, esta unidade foi superior a todas as outras porque responsabilizou-nos, criou-nos um espaço para a socialização e estimulou a nossa criatividade”.

Massapa (É um aluno que viveu e estudou nas zonas libertadas e, por isso mesmo, nunca conheceu de forma directa a organização colonial): “Eu pude agora ver o que acontecia do outro lado do país. Foi mais eficaz que ouvir contar. Eu não podia imaginar, entre outras coisas, que as aulas comessem com os alunos a cantar o hino nacional português, nem que na sala houvesse à frente uma “fila para os burros”, para os alunos com mais dificuldades, nem que para passar de classe era preciso oferecer galinhas, cabritos ou outros produtos ao professor. Alguns de nós tinham ouvido falar de ritos de iniciação. Agora vimos os ritos representados no palco. O impacto é diferente”.

Carimo: “Para quem, como eu, viveu sempre na cidade, aquilo que acontecia nas zonas libertadas era impensável. Na apresentação do grupo que abordou este tema vi um professor a trabalhar no mato, sem o mínimo de condições, à sombra de uma árvore ao lugar de estar numa sala, e sem material didáctico. Mas apesar disso não lhe faltava entusiasmo. Quando apareceu o inimigo em cena – estou a referir-me ao assalto do comando português à escola da Frelimo – senti uma forte emoção. Eles permitiram-me sentir um pouco aquilo que alguns dos nossos companheiros viveram na realidade e que eu não podia imaginar.

Abdul: “Os *slides* ajudaram a esclarecer o texto e aumentaram a atenção e a expectativa”.

A resistência à mudança

Em Moçambique diz-se que a finalidade principal da escola é a “formação do homem novo”. Esta ideia é o fulcro da teoria marxista e da tradição educativa que transforma a natureza e o homem ao mesmo tempo – a essência do género humano. O trabalho é visto como uma actividade fundamentalmente criativa e social com a qual uma associação de homens livres cria as condições para a plena realização da sua própria natureza. Podemos por isso observar que o “homem omnilateral” da tradição socialista deve ser considerado não só como *consumidor-utilizador inteligente-consciente de cultura, mas como produtor social de cultura*. O termo *produtor* deve ser visto manifestamente em contraposição ao *individual*, porque desta contraposição também nasce a oposição entre uma concepção educativa que tem como eixo a criatividade e a participação dos estudantes na aprendizagem e na sua programação, e uma *concepção burocrática da educação* que privilegia os objectivos quantitativos em prejuízo da transformação da relação pedagógica.

Dada a urgência de formar rapidamente um grande número de quadros para poder realizar os programas de desenvolvimento do país, muitas vezes verificou-se a tendência de aumentar o número de estudantes nos Cfps sem que houvesse uma preocupação com a qualidade da sua formação. A faculdade de Educação não tomou muito em consideração os projectos de desenvolvimento do país, centrados nas zonas rurais. Foi também descurada a transformação da relação educativa, necessária à promoção de convicções profundas e de capacidades que permitissem efectivamente aos professores intervir no processo de desenvolvimento do país. A relação pedagógica permaneceu assim invertida e o aluno não era visto como elemento central do processo de aprendizagem mas continuava a ser considerado objecto da intervenção do professor. Os docentes, o horário, o programa e os exames eram os sujeitos e o aluno o predicado.

O sistema formativo adaptava os estudantes a ele próprio ao lugar de se organizar em função da formação dos mesmos. Neste clima a pontualidade, a maneira de vestir e a disciplina eram os valores fundamentais, e o formalismo passava a ter mais peso que a transformação da instituição e da relação pedagógica.

O currículo rígido, o enciclopedismo e o ensino baseado na tomada de apontamentos frustravam a criatividade e corriam o risco de formar uma geração de burocratas. Os riscos deste tipo de ensino foram evidenciados pelo próprio Lenin: ele escreveu que o ensino tradicional “obriga as pessoas a assimilar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, sem vida, que enchem a cabeça e transformam os jovens em burocratas forjados por um mesmo molde”.

Por outro lado, ainda que os conteúdos de ensino sejam interessantes, não chegam para formar um homem criativo, capaz de realizar um trabalho social. Os objectivos e os métodos de ensino devem ter eles próprios um cunho de criatividade e de participação.

Nos Cfps, devido à separação entre a formação teórica e prática e entre ambas e a realidade do país, mais do que formar convicções profundas tendia-se a transmitir receitas e “princípios” pedagógicos. Uma vez terminados os cursos, os jovens professores encontravam-se preparados, em substância, para repetir fórmulas, de forma acrítica. Quando tinham que enfrentar depois a realidade complexa e contraditória da escola, onde no quotidiano a tendência à conservação choca com a inovação, não eram capazes de serem promotores da renovação, e ficavam facilmente dominados pelo contexto onde se encontravam inseridos.

Constatou-se que há no seio dos professores a difusão de uma personalidade ambivalente, dividida entre discurso pedagógico inovativo e prática educativa tradicional. Provavelmente é o resultado da sua formação nos Cfps, que separou a teoria da prática valorizando a primeira. Este tipo de formação tem um risco, a institucionalização da fractura com a realidade do país, e tende a preparar conformistas apáticos e passivos que são a negação do “homem novo” previsto pelos objectivos.

Valor e limites de uma experiência

O valor da experiência de dramatização conduzida no âmbito dos Cfps foi ter criado uma oportunidade de transformar a atitude dos estudantes em relação à profissão, preparando-os a participar de forma criativa nos diversos momentos da aprendizagem. Os estudantes tinham passado a ser exigentes com eles mesmos e com os seus companheiros e criavam reciprocamente estímulos através de críticas severas e francas mas ao mesmo tempo serenas. A disciplina que no início nascia da competição para ter melhores notas passou a criar interesse pelo trabalho. Os alunos aprendiam a organizar o processo de aprendizagem, verificando na prática formativa que o método criativo que reunia teoria e prática tinha maior eficácia que os métodos tradicionais. Constatavam o valor do trabalho de grupo e a necessidade do empenho individual no interior de um colectivo. O entusiasmo deles nascia também do facto de serem inteiramente responsáveis pela actividade em que estavam envolvidos.

A apatia, efectivamente, deriva muitas vezes de um ensino que infantiliza o estudante porque o priva de responsabilidades na organização da aprendizagem e o obriga a submeter-se a actividades rigidamente pré-estabelecidas em que o docente se torna o principal e até o único actor.

Ao contrário do que acontece no Ocidente onde “a escola paralela” – rádio, televisão, jornais, televisão e *mass media* em geral – tira ao professor o monopólio do saber, em grande parte de Moçambique o professor coloca-se como depositário exclusivo da ciência, tornando quase impossível a participação e a crítica. Com a experiência de dramatização o professor perde a centralidade no processo formativo e constrói uma nova relação pedagógica. O docente já não “despeja” o “saber” nos alunos mas constrói com eles um novo produto cultural. Alunos e professores discutem juntos as imagens propostas, que podem ser *slides* ou cenas teatrais. Uma vez alterado o estatuto do professor, muda também o método e a variedade dos meios utilizados. A introdução da imagem na didáctica permite na aula uma série de comportamentos e expressões emotivas, que tradicionalmente eram excluídas da escola, que se baseava unicamente numa

comunicação oral e escrita. Surge assim um impacto imprevisível que abre caminho à pesquisa, ao pensamento criativo, à socialização e ao gosto por aprender.

Ao estimular a participação e a responsabilidade dos estudantes, procurou-se evitar a tendência ao conformismo que contribui para alimentar as manifestações autoritárias. Tentou-se também travar a tendência, comum nos professores, de organizar o trabalho pedagógico de acordo com os próprios interesses, conhecimentos e preferências ou modelos pré-estabelecidos, ao lugar de observar os objectivos que beneficiem a colectividade dos estudantes e que respondam às necessidades do país.

Os estudantes, por outro lado, apontaram para o facto de as inovações praticadas no âmbito da Psicopedagogia não serem aplicadas pela maior parte das cadeiras, onde ainda permaneciam métodos tradicionais de ensino.

A transformação do comportamento dos estudantes nos Cfps poderá ser duradoura e consistente se partir não da iniciativa voluntária de poucos docentes no âmbito de algumas cadeiras mas da presença sistemática, em todo o curso, de uma ligação efectiva entre teoria e prática.

Capítulo 7

Educação e desenvolvimento

a) Educação e desenvolvimento rural

1. Ruralizar o desenvolvimento para ruralizar a educação

Depois da independência verificou-se em Moçambique um fenómeno comum a grande parte dos países africanos. A escola livresca, “não essencial”, reservada até ali às elites europeias, foi estendida aos sectores sociais subalternos. As diversas medidas inovativas tomadas não impediram contudo que a tradição retórica da escola ocidental, com os seus métodos frequentemente dogmáticos e a contraposição em parte ainda viva entre ensino urbano e rural, se mantivessem. Apesar de a Frelimo nos seus programas ter insistido na necessidade de modificar esta situação, interligando estudo e trabalho – entendido como instrumento de formação criativa apropriada às necessidades do desenvolvimento – a estrutura escolar tradicional tendeu a autoconservar-se e a sufocar as experiências inovativas. A escola, ainda que se tenha estendido às zonas rurais, ficou à margem dos projectos de desenvolvimento. No concreto, repetiu-se a escolha perigosa de privilegiar mais uma vez as áreas urbanas em contraste com as próprias intenções dos programas do movimento de libertação.

A expansão da escola primária – um fenómeno cujo valor positivo indiscutível foi apontado nos capítulos anteriores – veiculou contudo nos jovens, através dos seus currículos, a aspiração a continuar os estudos no secundário ou a procurar trabalho na administração pública, em prejuízo dos empregos produtivos da agricultura.

Os currículos das escolas secundárias ainda não têm suficientemente em conta a questão do desenvolvimento rural. Desta maneira, os investimentos feitos na educação correm o risco de aumentar o êxodo dos jovens do campo e serem um factor de “contra-desenvolvimento”. Em 1984, num comício em Maputo, o ministro Chipande exprimiu assim a sua preocupação em relação a esta situação:

“À medida que cresce o número de alunos que saem das nossas escolas aumenta o número de improditivos e de problemas sociais nas nossas cidades”.

Um dos participantes a um curso para “responsáveis da produção escolar”, realizado em Manica em 1982, interpretava assim, com base na sua experiência, as origens do problema:

“Na aldeia o aluno produz com o pai e a mãe. Quando vai para a escola fica à espera que lhe digam o que tem que fazer. Quer produzir. Levanta-se às cinco da manhã, pega na enxada e vai para a horta. Mas quando vê que os professores e a direcção não fazem nada, ele também deixa de trabalhar. Ninguém dirige e ninguém trabalha. Encontra-se sozinho com os outros alunos e põe-se a brincar. Da vez seguinte já não vai. Quero contar isto porque não é verdade que os alunos não querem produzir. Eu vi que onde os professores trabalham os alunos também trabalham, porque o aluno imita. Em casa imita os pais, e produz. Na escola imita os novos pais, os professores e a direcção, não produz e chega até a aprender a desvalorizar o trabalho. Quando volta para casa despreza o trabalho dos pais”. (1)

Pelas características do currículo, pela falta de novos conteúdos e métodos de ensino e pela atitude dos professores em relação à produção – devida também ao tipo de formação que eles próprios receberam – a cultura do trabalho que o jovem leva consigo da aldeia geralmente não encontra continuidade na escola e não é valorizada.

O “falar bem” e o “escrever bem” ainda são os principais critérios de sucesso, independentemente das acções. Assim, a autoridade dos pais, uma autoridade baseada na vida e no trabalho, pode ser esvaziada por uma autoridade de palavras, e a escola corre o risco de separar o jovem do seu

ambiente colocando-o num universo artificial que o aliena da comunidade e dos projectos de desenvolvimento. Em casa aprende-se a ser *produtor*, na escola aprende-se a ser *consumidor*.

“ (o aluno) consome aquilo que há até acabar tudo, [...] não se preocupa em substituir [...], fica à espera da comida do governo [...]”. (2)

A análise do sistema educativo feita nos capítulos anteriores mostra que a produção até 1983 foi pouco difundida no sistema escolar moçambicano. A actividade dos estudantes assumiu finalidades diferentes nas escolas urbanas e rurais. Os estudantes das cidades desenvolveram “actividades manuais”, improdutivas, para cumprir um princípio educativo abstracto em resposta a uma orientação central. Por vezes procurou-se justificar esta situação alegando que naquele contexto não existia nem uma necessidade económica nem condições objectivas para a produção. Identificou-se produção com trabalho agrícola, e as escolas citadinas ficaram assim excluídas da mesma.

A actividade industrial, o artesanato e os serviços não foram tomados em consideração. As “actividades de férias” e as “actividades de Julho” da universidade foram, em muitos casos, só simbólicas e improdutivas. Faltou uma planificação do trabalho e uma sensibilização dos estudantes. A organização escassa transformou por vezes essas actividades num elemento incómodo para as empresas e comunidades onde eram inseridas. Apesar das declarações de intenções, o tal “trabalho” ficou só apanágio de algumas escolas situadas nas zonas rurais e apresentou-se geralmente como resposta pragmática a problemas de sobrevivência, isenta de uma valência formativa intencional.

A falta de uma estratégia unitária por parte do ministério da Educação para as escolas urbanas e rurais impediu que os estudantes e as famílias fossem motivados. Margaret Sinclair estudou a questão da ligação estudo-trabalho em alguns países em vias de desenvolvimento, e alertou para a resistência à mudança que uma política educativa ambivalente podia provocar:

“Os empregos do sector moderno fornecem salários seguros, muitas vezes superiores aos pequenos camponeses ou operários agrícolas, e com direito a reforma. Quando uma família de camponeses decide dedicar as suas parcas economias aos estudos dos filhos é natural que espere obter o maior lucro possível do investimento feito. [...] Portanto, qualquer proposta feita para introduzir um trabalho que afaste os alunos da sala de aulas durante uma parte do dia ou da semana, ou que leve os alunos a dedicar tempo a actividades que outros estabelecimentos de ensino não têm, entra em conflicto directo com o interesse das famílias”. (3)

Em Moçambique a resistência dos jovens e das suas famílias poderia ser facilmente superada se a ligação estudo-trabalho envolvesse todos os alunos, quer das escolas urbanas quer das rurais.

Para além do mais, uma nova estratégia educativa baseada na introdução do trabalho na escola tem maiores possibilidades de sucesso se estiver coordenada com os programas de desenvolvimento rural. De facto, é sabido que, em presença de uma produtividade agrícola escassa e de poucos serviços sociais fora das cidades, os jovens preferem um trabalho assalariado incerto na cidade a uma certeza de vida com dificuldades num ambiente rural pobre.

Para permitir aos habitantes das zonas rurais uma melhor utilização da educação escolar não basta *ruralizar a escola*. É necessário antes de mais *ruralizar o desenvolvimento*. (4)

2. Aumentar a eficiência interna do sistema educativo

No organigrama do ministério da Educação de 1983 o “sector da produção escolar” dependia da “d direcção geral de administração e finanças” ao lugar de depender da “d direcção geral da educação”, deixando assim transparecer a tendência a considerar a produção escolar quase exclusivamente sob o aspecto económico. Traduzia-se também numa falta de articulação, a nível do ministério da Educação, entre o sector da produção escolar e a direcção geral da educação, responsável pela planificação curricular do sistema educativo.

Também faltou uma coordenação sistemática com o ministério da Agricultura. A estratégia actual de Moçambique, caracterizada pela procura de sistemas eficientes, não pode deixar de enfrentar o problema do aumento de sobrecarga do ministério da Educação como estrutura, com pouca ligação em relação à realidade rural do país, onde a forma, as palavras de ordem e o segredo correm o risco de se tornarem mais importantes do que as indicações colhidas da realidade educativa.

A eficiência do sistema vai ser, pois, condicionada pela possibilidade de formar *managers* da educação dotados de capacidade para analisar, projectar e gerir o sistema educativo de acordo com o desenvolvimento do país. Estas novas figuras profissionais terão a responsabilidade de interpretar as necessidades de uma população que vive sobretudo num ambiente rural, e traduzi-los em escolhas educativas coerentes.

A universidade, e em especial as Ciências da educação, que tinham ficado à margem do desenvolvimento, poderiam dar um contributo fundamental à reforma do sistema escolar promovendo capacidades para analisar, projectar e gerir o sistema educativo, através de uma pesquisa sobre a integração do trabalho nos currículos e sobre a pertinência de tais currículos em relação às exigências regionais e nacionais de desenvolvimento. Para além das finalidades, objectivos, conteúdos e meios de ensino, uma tal pesquisa deveria também tomar em consideração os critérios de avaliação de modo a incluir o trabalho realizado pelos estudantes. A experiência em Moçambique e noutros países mostrou que, de facto, quando a avaliação incide exclusivamente em disciplinas tradicionais, é difícil fazer com que os alunos participem na produção, uma vez que é considerada uma actividade de importância secundária.

A percepção dos jovens e das suas famílias do valor do trabalho produtivo poderá mudar se mudar também a atitude e a participação dos professores. Seria portanto oportuno que os cursos de formação preparassem estes quer no plano técnico quer pedagógico para essa tarefa. Seria útil também dispor de momentos formativos destinados às autoridades locais a vários níveis, de maneira a torná-las capazes de apoiar as iniciativas das escolas e as actividades dos professores ligadas à introdução do trabalho na escola.

Num contexto caracterizado pela penúria de materiais didácticos como giz, papel ou livros, aparecem outras dificuldades quando se introduz o trabalho nas escolas. O generalizar a produção pede que a decisão política se traduza num investimento efectivo na produção escolar e na eliminação de obstáculos burocráticos e financeiros.

b) Tentativa de formular o “princípio” da ligação estudo-trabalho com base na realidade educativa de Moçambique

Normalmente somos unânimes em considerar que as linhas directivas de um novo sistema de educação eficaz para programas de desenvolvimento não podem partir de modelos ou princípios preconcebidos. Ainda que ficando abertos à confrontação com os outros, as escolhas educativas de cada país devem emergir das experiências e exigências nacionais específicas.

A lei que instituiu o Sistema nacional de ensino em 1983 indicava como fundamento do sistema educativo de Moçambique, para além da realidade nacional (a Constituição, o programa do partido, a experiência da luta de libertação nacional e a dos primeiros anos de independência) os “princípios universais do marxismo-leninismo” e a experiência de outros países que construíram um sistema de educação socialista. Os mesmos documentos afirmavam que “todo o processo educativo se realiza de acordo com os princípios da pedagogia socialista”. A união estudo-trabalho era apresentada como um destes princípios, assumindo um valor universal e sem tempo.

Pelo contrário, a história da educação mostra que o conceito de união estudo-trabalho é historicamente determinado, e que em diversos modos de produção esta relação não foi necessária. Só o foi quando a organização social da produção e o nível técnico de desenvolvimento o pediram. Isto aconteceu na época moderna após a revolução industrial.

Dantes havia para alguns a instrução profissional e para outros a formação exclusivamente teórica. “Escola” em grego significa “tempo de não trabalho”. Na Roma antiga a formação dos cidadãos

livres consistia essencialmente no estudo da retórica. A finalidade principal da intervenção educativa não era o *saber fazer* nem o *saber ser* mas o *saber falar*. *Otium* (ócio n.t.), ou não-trabalho, era o *modus vivendi* dos cidadãos livres, em contraposição ao *negotium* (não-ócio n.t.)

O trabalho, cuja etimologia em francês (*travail*) provém de *trepalium* (um instrumento usado para imobilizar os animais enquanto lhes punham ferraduras e mais tarde também um instrumento de coerção e tortura) era típico dos escravos e mais tarde dos servos da gleba. Isto explica porque é que no nosso senso comum a ideia de trabalho está normalmente associada à de sacrifício, de renúncia à liberdade e felicidade, sendo esta em geral identificada com o ócio.

O desprezo pelo trabalho não faz só parte da cultura ocidental. Basta recordar a este propósito o exemplo das civilizações nómadas da África do Norte. Assim como a afirmação da existência de princípios universais, típica do *socialismo real*, é a negação da historicidade dos fenómenos estruturais e superestruturais, também a afirmação da existência de *princípios da pedagogia socialista* com carácter apriorístico é a negação da historicidade dos fenómenos educativos e culturais. Em ambos os casos o materialismo histórico e dialéctico de método de análise e de superação de contradições transforma-se num *corpus* de leis e princípios pré-constituídos, com a pretensão de validade universal, perdendo a capacidade de estimular a transformação.

O dogmatismo corre o risco de substituir a pesquisa, e a teoria caída do céu de sufocar os passos inovativos que poderiam emergir da realidade. A substituição das escolhas amadurecidas na troca entre a base e o vértice por uma decisão burocrática tem a tendência a impor-se como obstáculo ao desenvolvimento, bem como a tornar-se um instrumento de resistência à mudança para as classes sociais que vêm nisso uma ameaça aos seus privilégios.

Da análise conduzida até aqui surge a necessidade de corrigir esta tendência – porque fecha a realidade em esquemas pré-constituídos – com uma intervenção fruto de uma análise atenta das possibilidades oferecidas pela realidade, que tenha em conta todas as condições dadas e as forças objectivas em jogo, e incida conscientemente nas contradições que a realidade apresenta.

Por esse motivo, os princípios do novo sistema deviam ser procurados, com a ajuda do método dialéctico e com uma abordagem comparativa, nas diferentes experiências educativas (muitas vezes em embrião e fragmentadas) de Moçambique; nos aspectos contraditórios do sistema educativo colonial, na experiência da Frelimo nas zonas libertadas e nas realizações das escolas depois da independência; nas contradições entre os projectos do presente e a herança do passado; na contraposição de interesses entre os diversos sectores da sociedade, entre diferentes regiões do país e entre cidades e zonas rurais. Desta maneira, a união estudo-trabalho surgiria como uma necessidade objectiva do desenvolvimento. Seria de facto capaz de determinar atitudes e conhecimentos necessários à realização de programas de desenvolvimento e de preparar os jovens à realização de uma actividade criativa socialmente útil, socializante e responsável. Para além do mais, produziria uma intervenção formativa eficaz, por unir a teoria no seu conjunto, instrumento de racionalização da realidade, à praxis, instrumento de transformação.

Da análise dos aspectos recorrentes relativos aos factos descritos nesta pesquisa, podemos formular generalizações ou princípios, válidos para o sistema educativo moçambicano e úteis para uma comparação com outros sistemas e sua compreensão.

- Quando a actividade dos estudantes é considerada um fim e não um meio para atingir um resultado novo, uma ideia, dados etc., não se pode falar de trabalho. Abrir uma cova para depois tornar a tapá-la ou capinar um campo só para fazer qualquer coisa não são trabalhos nem sequer actividades educativas. A actividade dos estudantes não pode, pois, ser considerada trabalho se não tiver as principais características do trabalho, ou seja, se não for uma *actividade inteligente, criativa, planificada, voltada a atingir um fim*.

- O trabalho na escola é formativo se não for um exercício estéril, um “fazer por fazer”. É formativo se for produtivo, se criar alguma coisa de novo.

- O trabalho educa se desenvolver a capacidade de produzir bens ou serviços reconhecidos no plano social ou, por outras palavras, se for *socialmente útil*, inserido no ciclo social da produção, sem se

limitar a finalidades didácticas da escola e se for apresentado como um método para aumentar a produção social.

- O carácter formativo do trabalho reside também na sua dimensão *socializante e cooperativa*. Efectivamente, o indivíduo realiza-se na interacção com a comunidade. As comunidades rurais moçambicanas, tal como as comunidades tradicionais africanas em geral, foram caracterizadas por uma estreita ligação entre o indivíduo e o grupo. O indivíduo desenvolvia a sua própria independência juntamente a uma consciência de que as suas aspirações podiam ser realizadas só através de esforços comuns. O Ocidente trouxe, juntamente à colonização, a expropriação dos camponeses, a divisão das terras e a desagregação do tecido social tradicional, bem como a ideia de que o progresso tem lugar se houver uma mudança do regime fundiário de colectivo para individual. Assim, a divisão das terras cultivadas e o seu aproveitamento excessivo trouxeram um empobrecimento dos solos, causando o início de um círculo vicioso de miséria que caracteriza muitas regiões africanas. Estas transformações sócio-económicas foram acompanhadas, no plano cultural, pela introdução do modelo escolar europeu. O individualismo afirmou-se em substituição da cooperação que tinha caracterizado as comunidades tradicionais. A solidariedade cedeu o lugar à competição e à agressividade.

No caminho para o desenvolvimento escolhido por Moçambique, o trabalho de grupo na escola pode preparar os jovens à cooperação e à socialidade, e preparar produtores que saibam conciliar os interesses individuais com os colectivos.

- O trabalho que tenha como motor a constrição ou a ameaça não é educativo. O estudante sente-se motivado se na sua actividade puder exprimir criatividade, se ampliar as suas relações sociais, se conseguir satisfazer as suas necessidades e as da comunidade e se puder beneficiar do esforço do seu trabalho. Em suma, o trabalho é formativo se for *responsável, voluntário e auto-motivador*.

- O valor educativo do trabalho nasce da *interacção dos seus diversos atributos*. Se se insistir unicamente na sua utilidade social, na sua produtividade, no seu valor económico corre-se o risco de sacrificar o homem à produção. Quando a finalidade é somente o aumento da produção escolar, o trabalho dos estudantes reduz-se a um meio para atingir esse objectivo. O *porquê* e o *para quem* se produz e a valência formativa do trabalho passam para segundo plano em relação à necessidade económica. Esta tendência que insiste no aspecto produtivo do trabalho em prejuízo de qualquer outro pode ser definida *economicista*. O trabalho na escola não deve ser visto como um fim em si mas como um *método* educativo. Por outro lado a interligação estudo-trabalho não pode ter como único fim o processo de aprendizagem. Com efeito, tem um objectivo mais amplo, o de procurar a inteireza do indivíduo, comprometida pela divisão da sociedade e do trabalho.

- O trabalho formativo apresenta-se como a união teoria-prática e projecto-execução. Segundo a maturidade dos estudantes, e portanto também dos diferentes níveis do sistema escolar, o acento poderá ser posto sobretudo num ou noutro aspecto e a prática poderá estar mais ou menos identificada com a manualidade.

Não são, pois, “trabalhos” só e exclusivamente as actividades manuais, e nem todas as actividades manuais podem ser consideradas “trabalhos”. Por exemplo, a actividade de alfabetização de adultos realizada pelos estudantes de uma escola secundária é trabalho, e até formativo, porque é uma actividade criativa, socialmente útil e responsável. Pelo contrário, o laboratório escolar e as actividades manuais com barro, papel ou madeira não podem ser considerados “trabalhos” porque, ainda que desenvolvam capacidades criativas nos estudantes e possam ter uma dimensão socializante no âmbito restrito da sala de aulas, não possuem uma utilidade social e são um fim em si mesmos. A sua conotação é estritamente didáctica e não atinge um objectivo formativo mais amplo. Insistir unicamente na finalidade produtiva e utilidade social do trabalho é uma atitude redutiva que pode degenerar em “economicismo”, mas também é redutivo considerar que as actividades manuais acima descritas possam ter um valor formativo independentemente da sua

posição no processo de produção social. Quer esta atitude, que podemos definir *pedagogismo*, quer o economicismo não levam à formação completa da pessoa.

O desenvolvimento é um processo complexo e requer do sistema educativo resposta às necessidades em termos culturais, sociais, políticos e económicos. Pede-se à escola para educar pessoas que saibam intervir na realidade para modificá-la com base nas necessidades do país. Este papel, que assume um carácter de urgência nos países em vias de desenvolvimento, nasce de uma intervenção formativa que junta o estudo ao trabalho e, portanto, a dimensão científico-técnica e cultural-social à dimensão económica na formação de cada indivíduo, como premissa do desenvolvimento das forças produtivas e da transformação das relações sociais de produção. A um sistema que apresente estas características chama-se *eficaz* e “coerente”, porque é capaz de produzir um máximo de resultados com um mínimo de esforços e de gastos.

Notas

Capítulo 1

- 1 Muitos autores trataram de forma aprofundada este tema. De entre os mais conhecidos veja-se: R. Dumont, *L'Afrique étranglèe*, Seuil, Paris, 1966; W.Rodney, *How Europe underdeveloped Africa*, Tanzania Publishing House, Dar es Salaam, 1976; F.Fanon, *Les damnés de la terre*, Maspero, Paris 1975.
- 2 O conceito de “não escola” aparece em M.A.Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Torino 1978.
- 3 A.A.Gonçalves de Moraes e Castro, *As colónias portuguesas*, Ed. Companhia portuguesa, Porto 1927, p.22-24.
- 4 Manuel Ferreira, *O ponto e o rumo do ensino ultramarino*, Ed. Lello, Porto 1973, pp. 77 e 188.
- 5 Por exemplo E. Mondlane, *The struggle for Mozambique*, Penguin Books, London, 1969; E. Sousa Ferreira, *Le colonialisme portugais en Afrique: la fin d'une ère*, Unesco, Paris, 1974; S. Machel, *Le processus de la révolution démocratique populaire au Mozambique*, L'Harmattan, Paris, 1977.
- 6 M.M.J.C. Eicher e F. Orivel, *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*, Unesco, Paris, 1980.
- 7 L.Cayoll, *A educação dos indígenas, dos colonos e dos funcionários coloniais*: Relatório ao congresso intercolonial do ensino nas colónias, Paris, 1931.
- 8 De textos de Salazar e Caetano citados em F.M.Monica, *Educação e Sociedade do Portugal de Salazar*, Editorial Presença, Porto, 1978, e R.M.Ferreira, *op.cit.*, p. 47.
- 9 R.M.Ferreira, *op. cit.*, pp. 88 e 140.
- 10 A. Augusto, *A evolução intelectual das crianças pretas de Moçambique*, in “A criança portuguesa”, Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, ano IX, 1949-50, Lisboa, pp. 407-429 cit. in A. Augusto *O ensino primário em Moçambique*, Coimbra, 1957, p.10.
- 11 S. Machel, *A nossa luta*, cit., p.81.
- 12 Este termo significa que a escola devia ensinar ao indígena que Moçambique era parte de Portugal, “a pátria”.
- 13 *Estatuto Missionário*, decreto-lei 31/207 de 5 de Abril de 1941, artigos 66 e 68. O sublinhado é meu.
- 14 M.Monica Filomena, *op.cit.*
- 15 E.Mondlane, *op.cit.* (edição portuguesa), p.62.
- 16 M.Dias Belchior, *Evolução política do ensino em Moçambique*, in *Moçambique, Curso de Extensão Universitária*, Universidade técnica, Instituto superior de ciências sociais e política ultramarina, Lisboa, 1964-65, p. 663.
- 17 Província de Moçambique, *Estatísticas de Educação*, 1966-67, Instituto nacional de estatística, Direcção provincial dos serviços de estatística, Maputo.
- 18 A.Casal, *Leis e regulamentos sobre educação e ensino durante o período colonial 1934-1975*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1978, e Ministério da Educação e Cultura, *Sistemas de Educação em Moçambique*, Gabinete do Sistema, Maputo, 1980.
- 19 *Moçambique*, 1896-98, Ed.Manuel Gomes, Lisboa, 1989, p.101.
- 20 Entrevistas realizadas a 19 de Julho de 1982 aos participantes ao “Curso de formação para responsáveis da produção nos centros de educação” realizado no Instituto Agrário do Chimoio em Manica.
- 21 E.Mondlane, *op.cit.* e Hedges David, *Características do colonial fascismo em Moçambique: Ideologia*, Maputo, 1982, fascículo.
- 22 C.Bertulli, *Croce e Spada in Mozambico*, Coines edizioni, Roma, 1974, p.100.

Capítulo 2

- 1 Samora Machel, *Le processus de la révolution démocratique populaire au Mozambique, Textes du Président du Frelimo, 1970-74*, Editions l'Harmattan, Paris 1977.
- 2 *Ibidem*, pp. 24-44.
- 3 *Ibidem*, pp. 102, 130, 136, 213.
- 4 *Ibidem*, pp. 53 e 56.
- 5 *Ibidem*, pp. 77, 102, 130.
- 6 *Ibidem*, p. 157.
- 7 *Ibidem*, p. 149.
- 8 *Ibidem*, p. 132.
- 9 J.Saul, in *O marxismo-leninismo no contexto moçambicano*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1983.
- 10 *Ibidem*, p. 223.
- 11 S. Machel, *Produzir é aprender, aprender para produzir e lutar melhor*, in *A nossa luta*, Imprensa Nacional de Moçambique, Maputo, 1975, pp. 11 e 12.
- 12 *Ibidem*, p. 13.
- 13 *Ibidem*, pp. 15 e 16.
- 14 S. Machel, *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1 de Maio de 1976.
- 15 Os aspectos da organização e da vida nas escolas das zonas libertadas foram reconstruídos com base em entrevistas realizadas por mim em 1981 e 1982 nas regiões de Cabo Delgado e Niassa a professores que trabalharam nos centros-piloto durante a guerra, e a José Mepo, responsável das escolas da Frelimo na região de Cabo Delgado.
- 16 *Documentos base da Frelimo*, Maputo, 1977, p. 34.
- 17 Entrevista a Gabriel Afonso Nhacumbe, director do Centro-piloto Januário Pedro, Mocímboa da Praia, Cabo Delgado, realizada em Agosto de 1982 e publicada em L.Gasperini, *A educação nas antigas zonas libertadas*, "Jornal do Professor", ano II, n.6, p.13, Ministério da Educação, Maputo, Janeiro-Fevereiro de 1982.
- 18 *Discurso Oficial do Comité Central*, in "Documentos Base da Frelimo", n.1, Maputo, 1977, pp. 81-82.
- 19 S. Machel, *Le processus ...*, cit., p. 200.
- 20 S. Machel, *ibidem*, pp. 140-150 e 52, 132, 176, 199.
- 21 Adopto a definição de "educação informal" de D.K.Weeler, *Curriculum Process*, Hodder and Stoughton, London, 1967, p. 11.

Capítulo 3

- 1 S. Machel, *Discours de prise du pouvoir du Président de la République du Mozambique*, 25 juin 1975.
- 2 C.Verschuur, M.Correia Lima, P.Lamy, G.Velasquez, *Mozambique: Dix ans de solitude...*, L'Harmattan, Paris 1986, p.36.
- 3 G.Machel, *Preparar quadros para o desenvolvimento económico, social e cultural*.
- 4 Os conceitos de "mudança no sistema" e "mudança de sistema" foram empregues com a conotação atribuída

- por Lê Thành Khôi, *L'Éducation comparée*, Armand Colin, Paris, 1981.
- 5 Frelimo, *Directivas económicas e sociais*, Documentos do IIIº Congresso, Departamento do trabalho ideológico, Maputo, 1977, p.97.
 - 6 Ministério da Educação e Cultura, *Sistemas da Educação em Moçambique*, cit., p.40.
 - 7 G.Machel, *Discurso de Encerramento do Seminário sobre alternativas educacionais na África Austral*, Maputo, 1978.
 - 8 S.Machel, *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, *A nossa Luta*, p.158.
 - 9 G.Machel, *Abertura da 3ª Reunião nacional de educação e cultura*, Maputo, 1979, p.17.
 - 10 I.Wallenstein, intervenção num debate durante a *Reunião de especialistas sobre problemas e prioridades na formação em Ciências Sociais na África Austral*, organizada pela Universidade Eduardo Mondlane e a Unesco, em Maputo, 9-13 de Agosto de 1982.
 - 11 A.Casal, *O ensino superior: objectivos, funções e contradições*, Maputo, comunicação apresentada ao 1º Seminário Psicopedagógico da Universidade Eduardo Mondlane, 10 de Setembro de 1981.
 - 12 Conselho coordenador do recenseamento, *Educação, população e escolarização*, vol.4, tomo 1, p.21, Maputo, 1980.
 - 13 Conselho coordenador do recenseamento, *População, ocupação e força de trabalho*, Maputo, 1980, p.6.
 - 14 A. Johnston, in *Educação em Moçambique*, op.cit.
 - 15 *A operação produção* foi concebida para livrar as cidades dos chamados *improdutivos*, que eram apresentados como marginais e delinquentes. Nesta categoria foram incluídos todos os que não puderam demonstrar, através de um documento ou contrato de trabalho, que tinham um emprego. Com base nesta definição, foram também atingidos pequenos artesãos que trabalhavam por conta própria e categorias semelhantes. Depois de um breve período em que a população “improdutiva” foi convidada a apresentar-se de livre vontade, de modo a ser depois transferida para as zonas rurais, começou a fase compulsiva. Foram feitas rusgas nas ruas e perseguições sistemáticas nas casas, sobretudo à noite. Nessa altura quase todos os voos internos foram interrompidos para poder transportar os “improdutivos” para lugares a quilómetros de distância das suas casas. Milhares de famílias ficaram divididas, muitas crianças ficaram abandonadas. *A operação produção* teve lugar fora de qualquer legalidade. Num contexto em que a denúncia era incentivada, muitas vinganças pessoais, e por vezes até de Estado, encontraram espaço para proliferar. Em 1984 a Frelimo analisou criticamente este período funesto, destituindo o ministro do interior, principal inspirador da *operação produção*.
 - 16 G.Machel, *Discurso de encerramento do seminário sobre Alternativas Educacionais na África Austral*, cit, p.3.
 - 17 Ver A.Casal, *A Educação e as aldeias comunais*, fascículo policopiado, UEM, Maputo, 1979.
 - 18 Gabinete de Estudos e Planificação, *Apontamentos de planificação da educação*, tomo II, cap.V.
 - 19 Ministério da Educação e Cultura, *IIª Reunião Nacional, Síntese dos relatórios das províncias*, Maputo, 1978.
 - 20 Conselho coordenador do recenseamento, *Educação: População e escolarização*, cit. p.28.
 - 21 Gabinete de estudos, *op.cit.*

Capítulo 4

- 1 Escola secundária da Frelimo, Mariri, *Plano anual 1981*, Mariri, fascículo policopiado, 1981.

Capítulo 5

- 1 *Comissão nacional do plano, Informação estatística, 1975-1984*, Cnp, Maputo, p.75.
- 2 Centro de estudos africanos, *A formação do professor primário e a sua actuação no meio social*, Universidade

Eduardo Mondlane, Maputo, 1984.

- 3 Ministério da Educação e Cultura, *Linhas gerais do Sistema Nacional de Educação*, Maputo, Julho de 1980.
- 4 Ministério da Educação e Cultura, *Linhas gerais*, cit, p.23.
- 5 Ministério da Educação e Cultura, *Vamos ler e escrever, livro do professor, IIª classe*, vol.1, Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1983, pág. 98-118 e Ministério da Educação e Cultura, *Ciências Naturais, Actividades Laborais e Educação Cívica*, vol. 3, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Maputo, 1984, pp. 82-101.

Capítulo 6

- 1 S. Machel, *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1 de Maio de 1976.
- 2 *Ibidem*.
- 3 Também em *Frelimo, directivas económicas e sociais*, Maputo, Documentos do 3º Congresso, 1977, p. 101.
- 4 Universidade Eduardo Mondlane, *Princípios, objectivos e bases para a regulamentação das Actividades de Julho da Universidade Eduardo Mondlane*, Uem, Maputo, 27 de Agosto de 1981, p.2.
- 5 Ministério da Educação e Cultura, *Documento Base para o Seminário Nacional sobre a Formação de Professores*, MEC, Maputo, 1981, p.4 e 5 (o itálico é meu).
- 6 L. Gasperini, *Observações sobre a “área de formação psicopedagógica” prevista para o novo subsistema de formação de professores*, Maputo, 1982.
- 7 A expressão entre aspas é de Huteau e J.Lautrey, *L’orientation scolaire et professionnelle à Cuba*, in “L’orientation scolaire et professionnelle”, Paris, n.3, 1974, pp. 225-241. Os autores analisam uma realidade que apresenta analogias interessantes com a situação de Moçambique.
- 8 G. Mialaret, *La formazione degli insegnanti*, Armando Armando, Roma, 1979, p.49.
- 9 S.Machel, *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*, Departamento do trabalho ideológico, Maputo, Março de 1977, pp. 39-40.
- 10 K.Marx, de *A ideologia alemã*, referido também em *Critique de l’éducation et de l’enseignement, texte présenté par E.Dangeville*, Maspero, Paris, 1976, pp.6-7.
- 11 A.Gramsci, *L’alternativa pedagogica*, antologia ao cuidado de M. Alighiero Manacorda, La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. 165.
- 12 S. Machel, *Le processus de la révolution démocratique populaire au Mozambique*, cit., Paris, p.197.
- 13 *Estatísticas da educação 1966-67*, Província de Moçambique, Instituto nacional de estatística, Lourenço Marques, 1968.
- 14 F. Dostoevskij, *L’adolescente*, Einaudi, Torino, 1981, p. 56.
- 15 É um conceito desenvolvido em P. Freire, *Pedagogia del Oprimido*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo, 1970.
- 16 K. Barrington, *Formação de Professores: participação na aprendizagem*, Livros Horizonte, Lisboa, 1977; AA.VV., *Il lavoro teatrale nella scuola*, Roma, Quaderni di cooperazione educativa, n°s 5, 6, 1978, “lê-se, entre outras coisas, que a dramatização é um ramo de comunicação que todas as crianças aceitam e cumprem nos primeiros anos de vida, de forma natural, no seu significado mais verdadeiro de jogo [...] e que depois, quando entram para uma escola que tenha uma divisão categórica entre o que “serve” e o que “não serve”, entre o que é cultura (nacionismos) e o que não é, ela só é aceite a título de excepção (a recitação da Páscoa [...]). Com o passar dos anos, a comunicação entrega-se cada vez mais à linguagem falada [...] que no ensino tradicional é a forma de comunicação privilegiada” (p.47); Mpla, *Departamento de Educação e Cultura, L’insegnamento della Rivoluzione, didattica e animazione attraverso i sociodrammi angolani*, Mazzotta, Milano, 1976.

- 17 O conceito de “Aparelhos ideológicos do Estado” é de L.Althusser, *Idéologie et appareils idéologiques d’Etat*, Editions sociales, Paris, 1976.
- 18 *Teatro, método de ensino com vantagens evidentes*, in “Notícias”, 7 de Dezembro de 1987. *Métodos activos em Psicopedagogia*, em” Tempo”, 13 de Dezembro de 1981.
- 19 M. Dommaget, *Les grandes socialistes et l’éducation*, Colin, Paris, 1970, p. 454.

Capítulo 7

- 1 Entrevista ao sr Afonso, realizada durante o “IIº Curso de formação de responsáveis dos Centros de produção escolar” no Instituto Agrário de Chimoio”, em Manica, agosto de 1982.
- 2 *Ibidem*.
- 3 M. Sinclair, *A iniciação do trabalho manual nas escolas do Terceiro Mundo*, in “Perspectivas”, Lisboa, Unesco – Livros Horizonte, vol. VII, n.3, 1977.
- 4 Os conceitos de “ruralização do desenvolvimento” e “ruralização da escola” devem-se a R. Poats, *Vingt-cinq ans de cooperation pour le développement: un examen*, Ocde, Paris, 1985.

Bibliografia

- Althusser, Louis, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna 1982.
- Anderson, Perry, *Portugal e o fim do ultracolonialismo*, Rio de Janeiro 1966.
- Andrade Pires, E. e Oliva, Américo, *Portugal no mundo, Livro de leitura para a 4ª classe*, Lourenço Marques 1969.
- Augusto, A., *O ensino primário em Moçambique*, Associação portuguesa para o progresso das Ciências, Coimbra 1957.
- Azevedo, João, *Mozambique, a new kind of rural development training centre*, in «Ideas e action», Action for Development, Fao, n. 166, 1986.
- Bar, S. Slomma, R. e Richter, W., *A formação e o aperfeiçoamento dos professores na República Democrática Alemã*, Editorial Estampa, Lisboa 1975.
- Barata, José B., *Perspectivas da educação no IV Plano de fomento de Moçambique*, Lourenço Marques 1973.
- Barbosa, António, *Problemas do Ensino nas Missões em Moçambique*, in «Missão e vida», n. 21, Maio-Junho 1972.
- Barnes, Barbara, *Education for Socialism in Mozambique*, in «Comparative Education Review», October 1982.
- Barros, O., Cardoso, M. e Silva, L., *Por Portugal e Ditosa Pátria*, Livro de leitura 4ª classe, Empresa Moderna, Lourenço Marques 1970.
- Bartocci, Corda Costa, Luzzato, Vertecchi e Visalberghi, *Quale società. Proposte per un gruppo di studio sui problemi della divisione del lavoro*; in «Scuola e città», 6-7 luglio 1981.
- Beard, R., Healey, F.G. e Holloway, P.J., *Objectives in higher education*, Society for research in higher education, London 1974.
- Belchior, M. Dias, *Evolução política do ensino em Moçambique*, in *Moçambique, Curso de Extensão Universitária*, Universidade técnica, Instituto superior de ciências sociais e política ultramarina, Lisboa 1964-65.
- Bertulli, Cesare, *Croce e Spada in Mozambico*, Coines Edizioni, Roma 1974.
- Bloom, Benjamin, *Taxonomia dos Objectivos educacionais*, Globo, Porto Alegre 1974.
- Boleo, Oliveira, *O ensino em Moçambique*, in «Ultram», n. 18, Lisboa 1964.
- Boleo, Oliveira, *Moçambique, Pequena Monografia*, Agência Geraldo Ultramar, Lisboa 1961.
- Boxer, C.R., *Relações raciais no Império Colonial Português, 1415-1825*, Afrontamento, Porto 1977.
- Bragança, Aquino e First, Ruth, *Maputo et la Révolution en Afrique Australe*, in «Afrique-Asie», n. 139, 24 Julho 1977.
- Bragança, Aquino, *Moçambique, la longue marche de Samora*, in «Afrique-Asie», n. 133, 1 Maio 1977.
- Bragança, Aquino e Wallerstein, Immanuel, *Quem é o inimigo*, Iniciativas Editoriais, Lisboa 1978.
- Bragança, Aquino, *Le marxisme de Samora*, in «Afrique-Asie», n. 217, spécial Mozambique, 7 Julho 1980.
- Bragança, Aquino, *Raça e classe na problemática da Frelimo*, in «Domingo», Maputo, 4 de outubro 1981.
- Bragança, Aquino, *Samora Machel é pedagogo da Revolução de Moçambique*, in «Notícias», Maputo 1 Outubro 1983.
- Brohm, Jean Marie, *Qu'est-ce que la dialectique*, Savelli, Roma 1978.
- Bucciarelli, Claudio, *Studio e lavoro, i progetti pilota della Comunità europea*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Firenze, n. 1, 1979.
- De Bartolomeis, Francesco, *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1977.

- Cabral Amilcar, *Unité et Lutte, I. L'arme de la théorie*, Maspero, Paris 1975.
- Capela, José, *Moçambique pelo seu povo*, Afrontamento, Porto 1974.
- Capela, José, *O imposto de Palhota e a introdução do modo de produção capitalista nas colónias*, Afrontamento, Porto 1977.
- Carton, Michel, *L'éducation et le monde du travail*, Unesco, Genève 1984.
- Casal, Adolfo, *Leis e regulamentos sobre Educação e ensino durante o período colonial (1934-75)*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1978.
- Casal, Adolfo, *O ensino superior, objectivos, funções e contradições*, I Seminário Psicopedagógico da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Setembro 1981, policopiado.
- Castles, S. e Wustemberg, W., *The education of the future. An introduction to the theory and practice of socialist education*, Pluto Press, London 1979.
- Centro de estudos africanos, *A formação do professor primário e a sua actuação no meio social*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1984.
- Cesarmi, Giuliano, *Sviluppo rurale ieri e oggi*, in «Rivista d'agricoltura subtropicale e tropicale», Istituto agronomico di Firenze, 1983.
- Cesarini, Giuliano, *Agricoltura comunitaria, l'esempio africano*, in «Cooperazione», Roma, marzo 1985.
- Chanel, Emile, *Pedagogie et éducateurs socialistes, les hommes, les idées, les réalisations*, Centurion, Paris 1975.
- Child, Dennis, *Psychology and the teacher*, Holt, Rinehart and Winston, London 1976.
- Comissão nacional do plano, *Moçambique, Informação estatística*, 1980-81, Cnp, Maputo 1982.
- Comissão nacional do plano, *Moçambique, Informação estatística*, 1975-1984, Cnp, Maputo 1984.
- Comissão nacional do plano, *Moçambique, Informação estatística 1980-82*, Cnp, Maputo 1982.
- Comissão técnica do planeamento e integração económica da província de Moçambique, *III Plano de fomento: Educação*, parte II, Relatórios sectoriais, vol. 11, Lorenzo Marques 1966.
- Conselho coordenador do recenseamento, *A mulher na sociedade Moçambicana, I Recenseamento geral da população de 1980*, Ccr/Dne, Maputo 1984.
- Conselho coordenador do recenseamento, *Composição dos grupos sociais, I Recenseamento geral da população de 1980*, Ccr/Dne, Maputo 1984.
- Conselho coordenador do recenseamento, *Educação, população e escolarização, I Recenseamento geral da população de 1980*, Ccr/Dne, Maputo 1984.
- Conselho coordenador do recenseamento, *Habitação e condições de vida da população, I Recenseamento geral da população, 1980*, Ccr/Dne Maputo 1984.
- Conselho coordenador do recenseamento, *I Recenseamento geral da população, informação pública*, Ccr, Maputo 1983.
- Corda Costa, Maria, *Un nuovo dibattito su eredità e ambiente*, in AA.VV, *Metodologia e psicologia*, Loescher, Torino 1974.
- Correa, S. e Homem, E., *Moçambique: primeiras machambas*, Margem Editora, Rio de Janeiro 1977.
- Da Costa Martins, Deolinda, *Dinâmica do Crescimento e desenvolvimento da criança em Moçambique*, Coimbra 1968.
- Darch, Colin, *Escritos e Investigação sobre Moçambique: 1975, 1980*, in «Estudos moçambicanos», Centro de estudos africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, n. 1, 1980.
- Darch, Colin, *As publicações da Frelimo*, in «Estudos moçambicanos», Centro de estudos africanos, Universidade

- Eduardo Mondlane, Maputo, n. 2, 1981.
- De Bartolomeis, Francesco, *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1977.
- De Bartolomeis, Francesco, *Produrre a scuola*, Feltrinelli, Milano 1983.
- De Landsheere, G. e V., *Definir os objectivos da educação*, Moraes, Lisboa 1977.
- De Landsheere, *La formazione degli insegnanti domani*, Armando Armando, Roma 1978.
- Dietrich, Theo, *La pédagogie socialiste: fondements et conceptions*, Maspero, Paris 1973.
- Di Garcia Domingues, José, *Lições de História da Civilização Portuguesa*, União Gráfica, Lisboa 1957.
- Direção nacional da educação, *Organização Política e Administrativa das Escolas (Opae)*, Dne, Maputo 5 luglio 1977.
- Dommanget, Maurice, *Les grands socialistes et l'éducation*, Colin, Paris 1970.
- Dobzhansky, Theodosius, *Genette Diversity and human equality*, Basic Books inc. Publishers, New York 1973.
- Dossier formação de professores no mundo*, in «O professor», Lisboa, n. 26, março 1980.
- Duffy, James, *Portugal in Africa*, United States of America, Penguin african library, 1963.
- Duminy, P.A. e Du Preez, J.P.A., *Basic Educational Psychology*, Southern Africa, Longman Penguin, 1976.
- Dumont, René, *L'Afrique étranglée*, Seuil, Paris 1966.
- Dumont, René, *A escola contra o trabalho manual*, in «Perspectivas» Unesco-Livros Horizonte, voi. VII, Lisboa, n. 3, 1977.
- Eicher, M.M.J.C. e Orivel, F., *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*, Unesco, Paris 1980.
- Elj J.E. Mar, *Exploração portuguesa em Moçambique, 1500-1973, voi. 1 e 2*, Editorial African Studies, Denmark 1975.
- Erny, Pierre, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*, Le livre africain, Paris 1968.
- Escola secundária da Frelimo de Mariri, *Plano anual 1981*, Mariri, Março 1981.
- Escola secundária de Mariri, *Notícias*, Maputo, 30 Dezembro 1981.
- Escola industrial 25 de junho, *Experiência pedagógica de ligação da Escola com unidades de produção*, Maputo 1977.
- Estatísticas da Educação 1966-67*, Província de Moçambique, Instituto nacional de estatísticas, Lourenço Marques 1968.
- Estrela, Albano e Estrela, Maria Teresa, *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*, Editorial Estampa, Lisboa 1977.
- Faculdade de engenharia, *Práticas de produção*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, policopiado, 1981.
- Ferreira Rosa, Manuel, *O projecto da reforma geral do ensino*, Editorial Restauração, Lisboa 1971.
- Ferreira Rosa, Manuel, *O ponto e o rumo do ensino ultramarino*, Lello, Luanda 1973.
- Febles, Juan Mier, *Bases teóricas de la pedagogia marxista leninista de la revolucion cubana en la formacion de nuestra juventud*, Educacion, La Habana, n. 15, ott-dic. 1975.
- Fondazione Giovanni Agnelli, *A lavorare si impara*, Società editrice internazionale, Torino 1981.
- Freire, Paulo, *Pedagogia del oprimido*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo 1970.
- Freire, Paulo, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977.

- Freire, Paulo, *Pedagogia in cammino*, Mondadori, Milano 1977.
- Frelimo, *Directivas Económicas e Sociais do III Congresso*, Tempográfica, Maputo 1977.
- Frelimo, *Documentos base da Frelimo*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1977.
- Frelimo, *História da Frelimo*, Edições do Departamento do trabalho ideológico, Maputo 1978.
- Frelimo, *IV Sessão da Assemblera Popular, Resolução sobre educação*, Maputo 18-22 giugno 1979.
- Frelimo, *V Sessão do Comité Central, Resoluções sobre educação*, «A voz da Revolução», Maputo, n. 67, junho-julho 1979.
- Frelimo, *A mulher é um elemento transformador da sociedade*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1980.
- Frelimo, *Directivas Económicas e Sociais do IV Congresso*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1977.
- Frelimo, *Relatorio do Comité Central ao 4 Congresso*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1983.
- Gabinete de estudos e planificação, *Apontamentos de planificação da educação*, tomo 2, ministério da Educação e cultura, Maputo 1983.
- Ganhão, Fernando, *Discurso proferido na abertura da reunião de peritos sobre problemas e prioridades na formação em ciências sociais na África Austral*, Universidade Eduardo Mondlane e Comissão nacional da Unesco, Maputo agosto 1982.
- Garcia, António, *História de Moçambique*, Lourenço Marques, 1969.
- Garcia, Gallo, Gaspar, *A concepção marxista sobre a escola e a educação* Colleção74, Lisboa 1975.
- Gasparini, Lavinia, Nascimento Elimar, *Scuola e decolonizzazione in Mozambico*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Firenze, n. 4, aprile 1980, pp. 169-179.
- Gasparini, Lavinia, *L'uomo nuovo come obiettivo del sistema educativo del Mozambico*, in «Politica internazionale», La Nuova Italia, Roma n. 10, ottobre 1980.
- Gasparini, Lavinia, *A educação e as antigas zonas libertadas*, in «Jornal do professor», ministério da Educação e cultura, Maputo, n. 6, 1982.
- Gasparini, Lavinia, *A mulher e a educação em Moçambique*, in «Jornal do professor», ministério da Educação e cultura, Maputo, n. 7 e n. 8, 1982.
- Gasparini, Lavinia, *Produzir nas escolas*, in «Tempo», Maputo, n. 621, 5 settembre 1982.
- Gasparini, Lavinia, *Direction culturelle, éducation et développement au Mozambique*, in «Culture et développement» (sous la direction de Lê Thanh Khoi) «Revue Tiers Monde», t, XXV, n. 97, Presses Universitaires de France, Paris janvier-mars 1984.
- Gasparini, Lavinia, *Un'esperienza di drammatizzazione nella formazione degli insegnanti in Mozambico*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma, n. 11, novembre 1984.
- Gasparini, Lavinia, *Scuola e lavoro a Cuba socialista*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma, n. 4, aprile 1976.
- Gasparini, Lavinia, *Una scuola di giornalismo in Mozambico*, in «Cooperazione», ministero Affari esteri, Dipartimento cooperazione allo sviluppo, Roma 1986.
- Gentili, Anna Maria, *Stati postcoloniali*, in *Storia dell'Africa*, La Nuova Italia, Roma 1979.
- George Celestino, *Métodos activos en Psicopedagogia*, in «Tempo», 13 dicembre 1981.
- Gonçalves De Morais e Castro, *As colónias portuguesas e alguns dos principais problemas que as interessam*, Companhia Portuguesa Editora, Porto 1927.
- Hanlon, Joseph, Mozambique, *The revolution under fire*, Zed, London 1984.

- Havelock, R.G. e Huberman A.M., *Solving educational problems: the theory and reality of innovation in developing countries*, Unesco, Paris 1977.
- Hedges, David, *Características do colonial fascismo em Moçambique: Ideologia*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1982.
- Honwana, Luis Bernardo e Craverinha, José, Nogar Rui, *A questão da cultura moçambicana*, in «O professor», Lisboa, n. 23, dezembro 1979.
- Hugon, E. e Chabrillac, J., *Profil du système éducatif en Mozambique*, Unesco, Paris 1977.
- Huteau L., Lautrey S., *L'orientation scolaire et professionnelle à Cuba*, in «L'orientation scolaire et professionnelle», Paris n. 3, 1974.
- Isaacman, A. e Isaacman, B., *Mozambique, From Colonialism to Revolution, 1900-1982*, Westview Press, Boulder Colorado 1983.
- Isaksson, A., *Sur l'éducation et le travail*, in «Perspectives», Unesco, Paris, voi. XII, n. 4, 1982.
- Johnston, Anton, *Educação em Moçambique*, Sida, Stockolm, marco 1986.
- Kaye, Barrington, *Formação de professores: participar na aprendizagem*, Livros Horizonte, Lisboa 1977.
- Ki Zerbo, Joseph, *Jeunesse africaine*, in *Bducation en Afrique: alternatives*, Privat, Toulouse 1980.
- Le francois, R. Guy, *Psychology for teaching*, Wadsworth, Belmont, 1979.
- Lê Thành Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, Ed. de Minuit, Paris 1967.
- Lê Thành Khôi (sous la direction de), *L'enseignement en Afrique tropicale*, Puf, Paris 1971.
- Lê Thành Khôi, Rakotomalala, *L'éducation en milieu rural*, Unesco, Paris 1974.
- Lê Thành Khôi, *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue?* Puf, Paris 1978.
- Lê Thành Khôi, *L'éducation comparée*, Colin, Paris 1981.
- Lê Thành Khôi, *Les trois dimensions du développement*, in *Clès pour une stratégie nouvelle du développement*, Unesco, Paris 1984.
- Le Thành Khôi, *Les idées de Marx sur l'éducation, Paris*, in «Revue d'éducation internationale et comparée», Barcelone, n. 1, 1987.
- Liphardt, Maria Fernanda, *Education in Mozambique, a cronological and comparative study*, Comparative Education, Chicago 1984.
- Ly, Boubakar, *La gioventù africana fra tradizione e modernità*, in «Corriere dell'Unesco», Roma, n. 10, 1981.
- Kouyaté, Maurice, *Penurie de maitres et enseignement mutue! en Afrique*, in «Perspectives», n. 1, vol. III, Unesco, Paris 1978.
- Machel, Graça, *Discurso de abertura do seminário sobre alternativas educacionais para Africa Austral*, Ministério da Educação e cultura e Fundação Dag Hammarskjold, Maputo e Uppsala 1978.
- Machel, Graça, *Discurso de encerramento*, Maputo, Seminário sobre alternativas educacionais para Africa Austral, ministério da Educação e cultura e Fundação Dag Hammarskjold, Maputo e Uppsala 1978.
- Machel, Graça, *Discurso de abertura da II reunião Nacional do Mec*, Maputo, julho 1979.
- Machel, Graça, *Discurso do Ministro da Educação e cultura por ocasião da entrega de cartões aos membros do partido na Universidade Eduardo Mondlane*, Maputo 1980.
- Machel, Graça, *Intervenção da Senhora Deputada Graça Machel à 11 Sessão da Assembleia Popular*, Março, Maputo 1983.

- Machel, Samora, *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, Imprensa nacional, Maputo 1974.
- Machel, Samora, *A nossa luta*, Imprensa nacional de Mocambique, Maputo 1975.
- Machel, Samora, *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1 de Maio 1976.
- Machel, Samora, *A libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo*, Departamento do Trabalho ideológico, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Empenhar toda a capacidade de trabalho para a vitória na frente educacional*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*, Departamento do trabalho ideológico, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Le processus de la Révolution Démocratique Populaire au Mozambique*, Editions l'Harmattan, Paris 1977.
- Machel, Samora, *Produzir é aprender. Aprender para produzir e lutar melhor*, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Sobre os problemas, função e tarefas da juventude Moçambicana*, Departamento do trabalho ideológico, Maputo Abril 1977.
- Machel, Samora, *Façamos do país inteiro uma escola onde todos aprendemos e todos ensinamos*, Dnaea/Notícias, Maputo 1978.
- Machel, Samora, *O combate cultural no nosso país*, in «África», Lisboa, voi. I, n. 5, jul.-set. 1979.
- Mager, R.F., *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alto, 1962.
- Magrini, Liliana, *L'impegno del Frelimo per la ristrutturazione democratica in Mozambico*, in «Politica internazionale», n. 5-6, maggio-giugno 1979.
- Manacorda, M. Alighiero, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966.
- Margarido, Alfredo, *L'enseignement en Afrique dite portugaise*, in «Le Mois en Afrique», aout 1970.
- Marques, Juracy, *Ensinar não é transmitir*, Ed. Globo, Porto Alegre 1974.
- Martins, Oliveira, *História de Portugal*, Guimarães Editores, Lisboa 1968.
- Martins Tavares, Armando, *Reflexões sobre problemas da infância africana*, Instituto de Investigação Científica de Angola, Luanda 1973.
- Mattelart, Armando, *Mozambique: communication et transition au socialisme*, in «Audiovisuel et Developpement», «Revue du Tiers Monde», Paris, tome XX, n. 79, juillet-septembre 1979, pp. 487-502.
- Mead, Margaret, *L'adolescente in una società primitiva*, Giunti e Barbera, Firenze 1976.
- Meillassoux, Claude, *Mulheres, Celeiros e Capitais*, Afrontamento, Porto 1977.
- Memmi, Albert, *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori editore, Napoli 1979.
- Mialaret, Gaston, *La formazione degli insegnanti*, Armando Armando, Roma 1979.
- Ministério da Agricultura, *Contribuição para o programa de cooperativização do campo*, ministério da Agricultura, Maputo Abril 1972.
- Ministério da Educação e Cultura, *Education policy in the People's Republic of Mozambique*, Conference of Minister of Education of African Member States of Unesco, Lagos 1976.
- Ministério da Educação e Cultura, *Síntese dos relatórios das Províncias*, II Reunião nacional do Mec, Maputo 1977.

- Ministério da Educação e Cultura, *Vamos Aprender, Livro de Leitura, primeira classe*, Maputo 1977.
- Ministério da Educação e Cultura, *A experiência revolucionária, estudo do caso de Moçambique*, Mec e Fundação Dag Hammarskjöld, Maputo e Uppsala, abril 1978.
- Ministério da Educação e Cultura, *Alternativas educacionais para a Africa Austral*, Centro nacional de documentação e informação, Maputo 1978.
- Ministério da Educação e Cultura, *Distribuição dos alunos que terminaram a 9ª classe em 1977: relatório*, Maputo, Junho 1978.
- Ministério da Educação e Cultura, *O Homen Novo*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1978.
- Ministério da Educação e Cultura, *A pedagogia socialista*, III Reunião nacional do Mec, Maputo 1979.
- Ministério da Educação e Cultura, *Formação de professores*, I Seminário Nacional de Língua Portuguesa, Maputo 1979.
- Ministério da Educação e Cultura, *O centralismo democrático*, III Reunião nacional do Mec, 1979.
- Ministério da Educação e Cultura, *Programa das tarefas gerais obrigatórias para o ano lectivo de 1979*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1979.
- Ministério da Educação e Cultura, *Sistemas de educação em Moçambique*, Gabinete do sistema de educação, Maputo 1980.
- Ministério da Educação e Cultura, *Documentos base para o Seminário Nacional sobre Formação de Professores*, Mec, Maputo 1981.
- Ministério da Educação e Cultura, *Rasgando as trevas*, Mec, Maputo 1981.
- Ministério da Educação e Cultura, *Seminário Nacional de Produção Escolar*, Departamento de Administração e finanças, serviços de produção, Maputo 4 agosto 1981.
- Ministério da Educação e Cultura, *Linhas gerais do Sistema nacional de educação*, Mec/Inde, Maputo 1982.
- Ministério da Educação e Cultura, *Ciências Naturais, Actividades Laborais e Educação Cívica*, vol 3, Instituto nacional de desenvolvimento da educação, Maputo 1984.
- Ministério da Educação e Cultura, *The 39th session of the International Conference on Education, answers to questionnaire n. 1 e 2*, Mec, Maputo 1984.
- Ministério da Educação e Cultura, *Vamos ler e escrever, livro do professor, IIª classe*, vol. I, Instituto nacional de desenvolvimento da educação, Maputo 1984.
- Mira Mateus, Maria Helena, *Moçambique: ensino da língua portuguesa*, in «O professor», Lisboa, n. 16, marco 1979.
- Moçambique, 1896-98*, Ed. Manuel Gomes, Lisboa 1899.
- Mondlane, Eduardo, *Lutar por Moçambique*, Sá da Costa, Lisboa 1977.
- Monica, Maria Filomena, *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*, Editorial Presença, Porto 1982.
- Moure, Julio, *O professor em Moçambique no tempo colonial*, in «Jornal do Professor», *ministerio da Educação e cultura*, Maputo ano II, set.-out. 1982.
- Mpla, Dipartimento educazione e cultura, *L'insegnamento della Rivoluzione: didattica e animazione attraverso i sociadrammi angolani*, Mazzotta, Milano 1976.
- Mpiangu di Nzau e Niambi Mayasi, B., *De la strategie de l'integration du travail productif au système scolaire*, in «Recherche, pedagogie et culture», Paris, n. 53-54, vol. IX, mai-aout 1981.
- Musti, B. e Rinaldi, V., *Mozambico, una riorganizzazione ancora in atto*, in *Dossier, La questione agraria nell'Africa a sud del Sahara*, «Politica internazionale», La Nuova Italia, Roma anno XII, agosto-settembre 1984.

- Nascimento, Elimar, *A concepção da educação em Moçambique: notas introdutórias*, in «Estudos afroasiaticos», Ed. Candido Mendes, Rio de Janeiro, n. 4, p. 33, 1980.
- Nascimento, Elimar, *Decolonisation en Afrique portugaise, Le processus de destruction/construction Hégémonique au Mozambique*, Thèse de Doctorat de IIIeme cycle, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris 1982.
- Nhavoto, Arnaldo, *Le Système d'Education au Mozambique*, Unesco Ilep, Paris 1982.
- Nogueira da Costa, António, *Penetração e impacto do capital mercantil português em Moçambique nos sécs XVI e XVII*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1977.
- Nyerere, Mwalimu Julius, *A educação para a libertação em África*, in «Perspectivas», Livros Horizonte, Lisboa n. 0, selecção 1972-75, pp. 32- 44.
- O'Laughli, Bridget, *A questão agrária em Moçambique*, in «Estudos moçambicanos», n. 3, Centro de estudos africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1981.
- Organização da mulher moçambicana, *Documentos da IIª Conferência Nacional da Omm*, Imprensa nacional de Moçambique, Maputo 1977.
- Organização da mulher moçambicana, *Relatório sobre a situação político-economica e sócio-cultural*, Maputo 1980.
- Organização da mulher moçambicana, *Relatório da Comissão coordenadora nacional da Omm à III Conferência nacional da Organização da mulher moçambicana*, Maputo, março 1980.
- Owens, Graham, *Marxismo, pedagogia e faculdade imaginativa*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1979.
- Owens, Graham, *Fundamentos da pedagogia marxista: a filosofia da praxis*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1980.
- Poats, Rutherford, *Cooperation pour le développement, efforts et politiques poursuivis par les membres du comité d'aide au développement, Ocde, Paris 1984*.
- Poats, Rutherford, *Vingt-cinq ans de cooperation pour le développement: un examen*, Ocde, Paris 1985.
- Pontecorvo, Clotilde, *Psicologia dell'educazione*, Editrice Italiana, Teramo 1973.
- Província de Mocambique, *Estatísticas de Educação, 1966-67*, Instituto nacional de estatística, Direcção provincial dos serviços de estatística, Maputo 1967.
- Reina, Luis, *História de Portugal, 4ª classe*, Livraria Avis, Porto 1969.
- Rodney, Walter, *How Europe underdeveloped Africa*, Tanzania Publishing House, Dar es Salaam 1976.
- Sampaio, José Salvado, *O ensino primário em Portugal, 1922-1969*, Instituto Gulbenkian de Ciências, Lisboa 1975-76.
- Saul, John, *Estudos de desenvolvimento para uma mudança social na Africa Austral*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Comissão nacional da Unesco, para a «Reunião de especialistas sobre os problemas e prioridades na formação em ciências sociais na Africa Austral», agosto 1982.
- Saul, John, *O marxismo leninismo no contexto moçambicano*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1983.
- Saul, John, *Na Frelimo a aplicação do marxismo está ligada às experiências da luta*, in «Tempo», n. 412, pp. 36-42.
- Saul, Patricia, *Sobre a Escola e a comunidade*, Inde, Maputo 1982.
- Searle, Chris, *We're building the newschool. Diary of a Teacher in Mozambique*, Zed press, London 1981.
- Serra, Carlos, *Nota para uma periodização da penetração capitalista em Moçambique (1505-1974)*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1979.
- Seve, Lucien, *Doué ou non doué*, Editions sociales, Paris 1974.
- Silos Labini, Paolo, *Lavoro manuale e intellettuale*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma, n. 3, marzo 1982.

- Silva, P. Antonio, *Ocupação Missionária em Moçambique*, in “Moçambique, Curso de extensão Universitaria”, 1964-65, Instituto superior de ciências sociais e política ultramarina, Lisboa 196S.
- Simpson, Clare, *Life in a Frelimo School*, in «People's power in Mozambique, Angola and Guinea Bissau», London, n. 12, 1978.
- Sinclair, Margaret, *A iniciação do trabalho manual nas escolas do Terceiro Mundo*, in «Perspectivas», Unesco-Livros Horizonte, Lisboa vol. VII, n. 3, 1977.
- Snyders, G., *A pedagogia progressista*, Ed presença, Lisboa 1974.
- Snyders, G., *Ecole, classe toute de classe* Puf, Paris 1976.
- Sousa Ferreira (de), Eduardo, *O colonialismo português em África, o fim de urna era*, Ed. Sá da Costa, Porto 1977.
- Stones, E., *Psychopedagogy: psychological theory and the practice of teaching*, Methwen e Co. Ltd, New York 1979.
- Teatro, método de ensino com vantagens evidentes*, «Notícias», Maputo, 7 dicembre 1987.
- Tomé, Bartolomeu, *Macubulane: aprender a viver em comunidade na comunidade*, in «Tempo», n. 456, 8 de julho 1979, pp. 20-25.
- Tricarico, Anastasio, *La escitela en Africa*, Ediciones Combonianas, Madrid-Mexico 1964.
- Tort, Michel, *O quociente intelectual*, Ed Notícias, Lisboa 1976.
- Unesco, *L'avenir de l'enseignement superieur en Afrique, Rapport de la conferéce sur l'avenir de l'enseignement superieur en Afrique*, Tananarive, 3-12 sep. 1962, Unesco, Paris 1963.
- Unesco, *Guide pratique pour la formation des maîtres en cours d'empia en Afrique, elaboration, execution et contrôle des programmes de formation*, Unesco, Paris 1970.
- Unesco, *Apprendre et travailler*, Unesco, Paris 1979.
- Unesco, *Aspects particuliers du développement de l'éducation en Afrique*, Unesco, Paris, le 25 mai 1982.
- Unesco, *Final report, Conference of Ministers of Education and those Responsables for Economic Planning in African Member States, organised by Unesco with the co-operation of Eca and Oau in Harare, 28 june-3 july 1982*, Unesco, Paris november 1982.
- Unesco, *Les stratégies africaenes de développement et leur implications pour l'èducation*, Unesco, Paris 1982.
- Universidade Eduardo Mondlane, *Rendimento académico da Universidade em 1978, análise factorial*, Uem, Maputo, Divisão pedagógica, 1978.
- Universidade Eduardo Mondlane, *Relatório do grupo dinamizador de círculo*, Maputo, I Reunião Geral de Militantes, 15-16 abril 1978.
- Universidade Eduardo Mondlane, *Intervenção do Director da Faculdade Preparatória no II Seminário Pedagógico dos Cursos Propedêuticos e dos Cursos de Formação de Professores*, Uem, Maputo 8 ottobre 1978.
- Universidade Eduardo Mondlane, *Princípios, objectivos e bases para a regulamentação das actividades de Julho da Universidade Eduardo Mondlane*, proposta, Uem, Maputo agosto 1981.
- Valente, Pasco Pulida, *O estado liberal e o ensino, os liceus portugueses, (1834-1930)*, Gabinete de Investigações Sociais, Lisboa 1973.
- Van Rensburg, Patrik, *Report from Swaneng Hill, education and Employment in an African Country*, The Dag Hammarkjold Foundation, Stockholm 1974.
- Van Rensburg, Patrik, *Educação e produção, posição do problema*, in «Perspectivas», Unesco-livros Horizonte, Lisboa vol. VII, n. 3, 1977.
- Van Rensburg, Patrik, *Princípios, planificação, organização e implementação das al ternativas educacionais com*

referência especial à educação e produção, Maputo e Uppsala, Seminário sobre alternativas educacionais para África Austral, ministério da Educação e cultura da República popular de Moçambique e Fundação Dag Hammarskjold, Abril 1978.

Verschuur, C, Correa Lima M., Lamy P., Velasquez G., *Mozambique, Dix ans de solitude...*, L'Harmattan, Paris 1986.

Vieira, Sergio, *Discurso na II Reunião do Ministério de Educação e cultura: «O Homem novo é um processo»*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1979.

Visalberghi, Aldo, *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

Visalberghi, Aldo, *L'apprendimento*, Cnited, Roma 1975.

Visalberghi, Aldo, *Gioco e Intelligenza*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Firenze n. 11, 30 nov. 1980, pp. 473-477.

Visalberghi, Aldo, *Educazione e divisione del lavoro: dimensioni storico evolutive e problemi di ricerca*, in «Scuola e città», n. 12, 1981.

Visalberghi, Aldo, *Strutture formative e divisione sociale del lavoro*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma n. 1, gennaio 1981.

Wheeler, D.K., *Curriculum process*, Hodder and Stoughton, London 1967.

World Bank, *Accelerated Development in Sud-Saharan Africa*, an agenda for action, World Bank, Washington 1983.

World Bank, *World Development Report 1984*, Oxford University Press, World Bank, Washington 1984.

Wuyts, Marc, *Camponeses e economia rural em Moçambique*, Instituto de investigação científica de Moçambique, Maputo 1978.

Wuyts, Marc, *Economia política do Colonialismo em Moçambique*, in «Estudos moçambicanos», n. 1, Centro de estudos africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1980.