

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”.

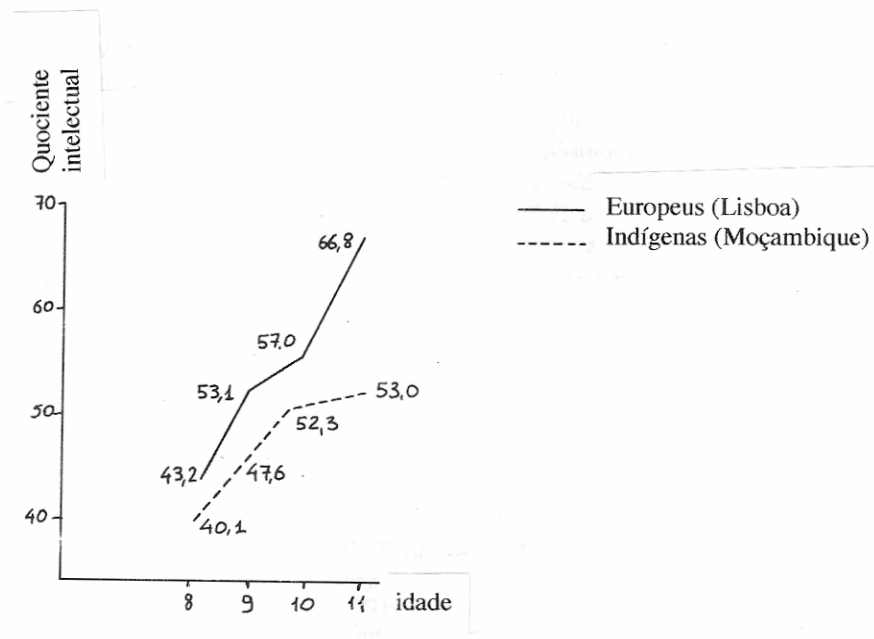
A escola para o *homo faber*, preto, trabalhador manual, rural, era religiosa e prática. Ambas mutilavam a personalidade dos seus alunos privando-os de um desenvolvimento completo que integrasse pensamento e acção, “saber pensar” e “saber fazer”, “saber dizer” e “saber ser”, ciência e técnica.

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

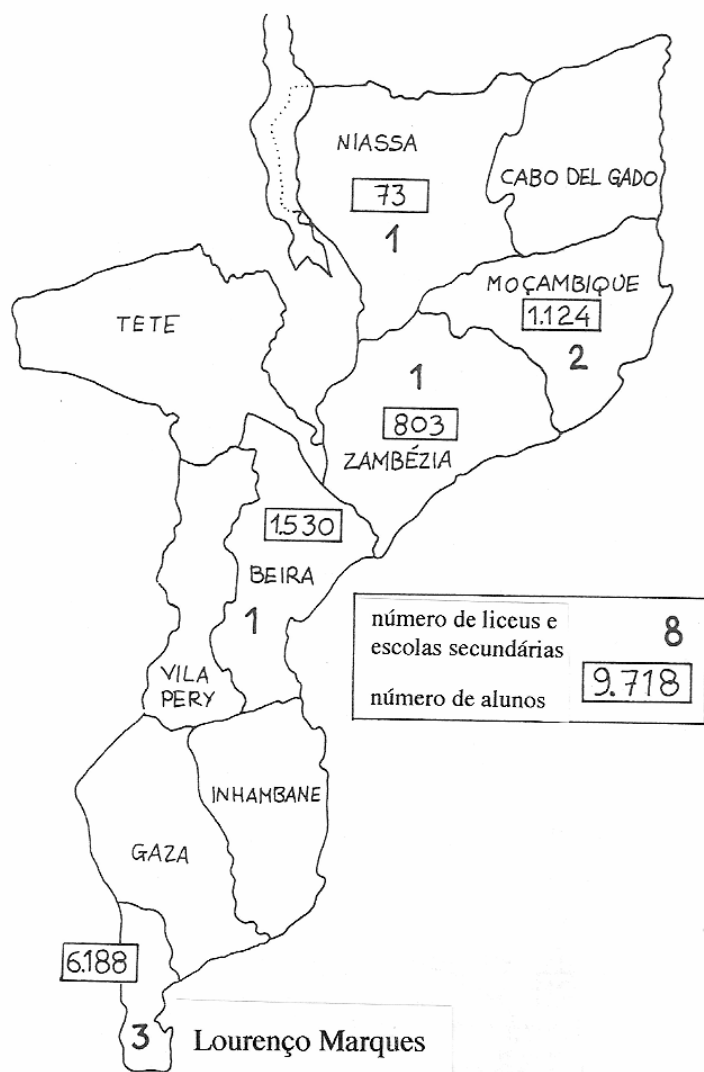
partir daquele momento o “ensino indígena” criado em 1930 fosse entregue exclusivamente a religiosos, ratificando assim uma praxe consolidada.

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.

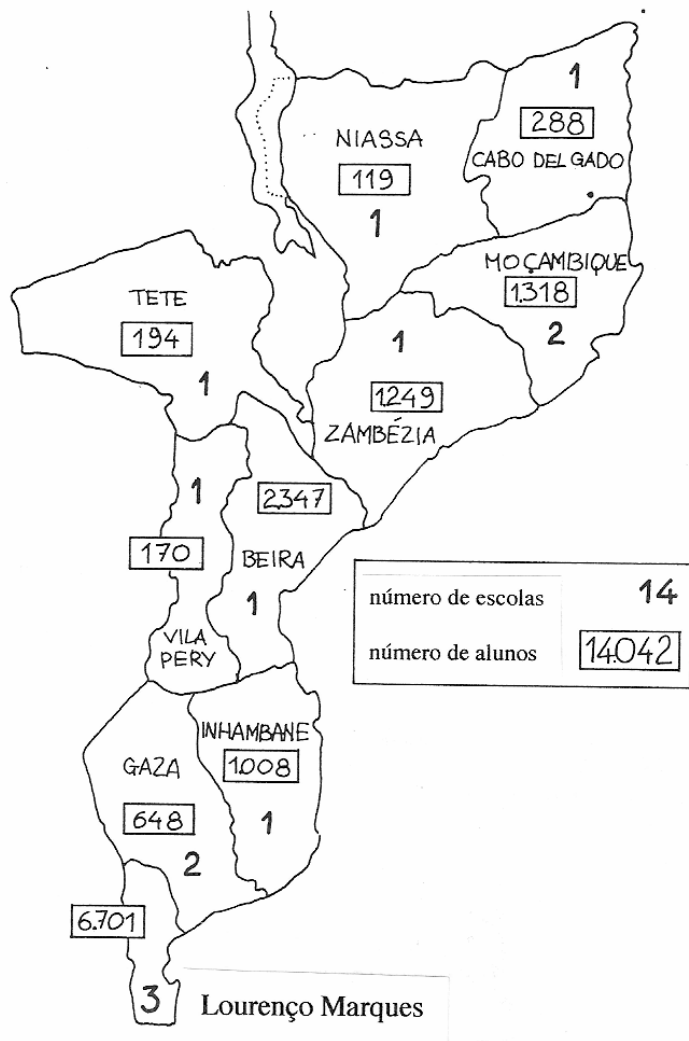
Se para os brancos, filhos dos colonos, o percurso escolar era de 11 anos (4 de escola primária e 7 de liceu), para o pretos era de 14. Estes deviam frequentar, antes do ciclo primário, 3 anos de “ensino de adaptação” (também chamado “ensino rudimentar”). Na verdade, o processo constituía mais um obstáculo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

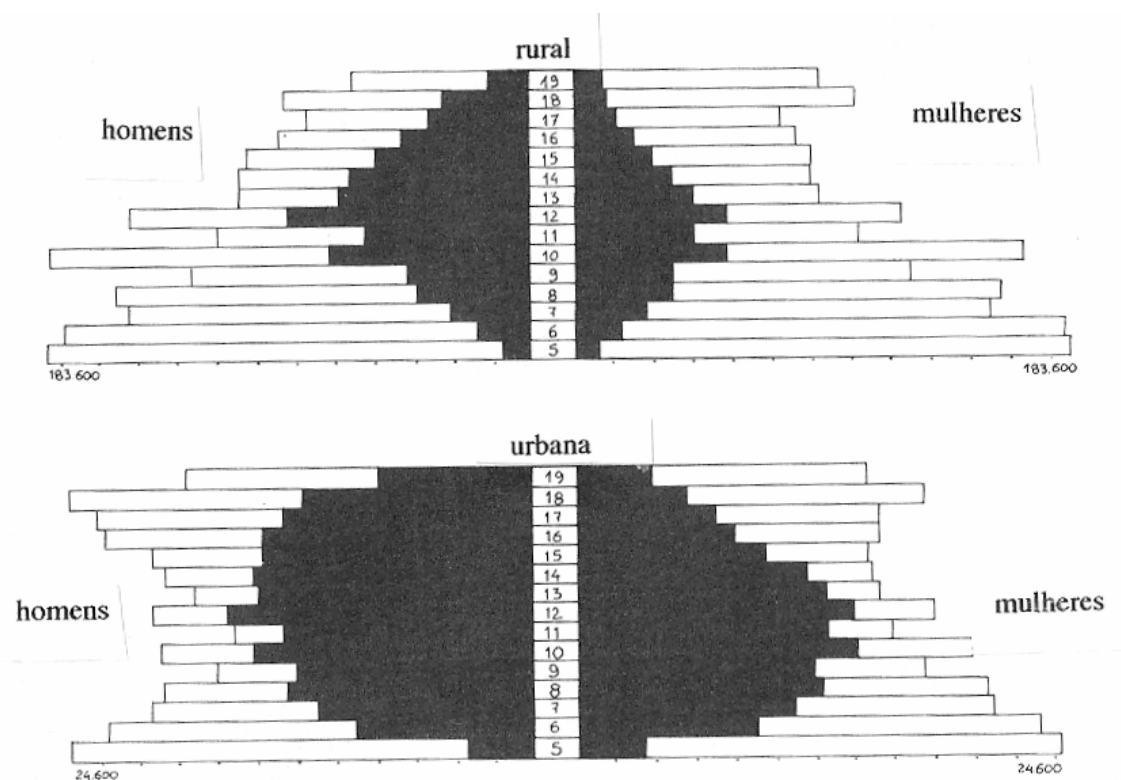
Foi portanto afirmado, e com razão, (18) que apesar da expansão do ensino primário e técnico verificada nos anos Sessenta e a africanização dos manuais, os objectivos e a estrutura do sistema

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 didático 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 saíu 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.

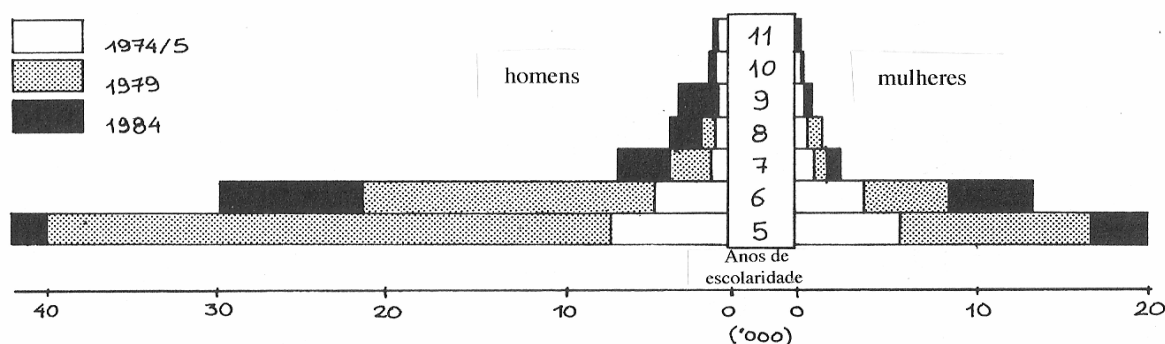
Nas escolas secundárias a maioria dos estudantes estava concentrada no ciclo preparatório (5ª e 6ª classes) e apenas uma pequena parte concluía a 9ª classe. Acentuava-se assim ainda mais o desequilíbrio entre estudantes das zonas rurais e estudantes de origem urbana, já verificado nas escolas primárias.

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 3ª e a 4ª 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”.