

A contemporaneidade da educação africana: o presente a despeito do passado e da cultura. Que perspectivas?

The contemporary african education: the present in view of the past and culture. What perspectives?

La contemporaneite de l'education africaine: le present au depit du passe et de la culture. Quelles perspectives?

Alberto Bive Domingos¹
Universidade Pedagógica de Moçambique

Resumo: O presente artigo, oriundo de uma tese de doutoramento, discute o afastamento da educação atual da cultura, artefato do trabalho pedagógico. Constatase que as razões de mercado tendem a direcionar, cada vez mais, as políticas públicas educacionais no realce às questões de custo-benefício, sobrepondo projetos de políticas sociais e ocultando questões revolucionárias que alguns países se dignaram oferecer após as independências. Para a escola se constituir em uma instituição de vinculação cultural, é imprescindível uma análise reflexiva das políticas públicas atuais, buscando dissipar ambiguidades nos valores e intenções para a historicidade africana. Trata-se de olhar a história dos paradigmas culturais na construção do humano, pois, a cultura é indutora no conteúdo da formação e uma possibilidade de inclusão.

Palavras-chave: A contemporaneidade da educação africana. Passado e presente. Políticas públicas. Formação. Cultura.

Abstract: The thesis article discusses the removal of current education from culture, an artifact of pedagogical work. It can be seen that market reasons tend to increasingly target public education policies in the emphasis on cost-benefit issues, overlapping social policy projects and hiding the revolutionary issues that countries deigned to offer after independence. For the school to become an institution of cultural bonding, a reflexive analysis of current public policies is essential, seeking to dispel ambiguities in values and intentions for African historicity. It is a question of looking at the history of cultural paradigms in the construction of the human, because culture is inductive in the content of formation and a possibility of inclusion.

Key words: The contemporaneity of African education. Past and present. Public policy. Formation. Culture.

Résumé: Le présent article, issu d'une thèse de doctorat, discute l'éloignement de l'éducation actuelle de la culture, artefact du travail pédagogique. On constate que, les raisons du marché ont tendance à diriger de plus en plus les politiques publiques éducationnelles dans la mise en évidence de questions de coût-bénéfice, surtout de projets de politiques sociales et cacheant les questions révolutionnaires, qui les pays se daignent d'offrir après les

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É professor do curso de Administração e Gestão da Educação da Universidade Pedagógica de Moçambique (Delegação de Quelimane). E-mail: bivedomingos@yahoo.com.br

indépendances. Pour que l'école soit constituée dans une institution de lien culturel, une analyse réflexive des politiques publiques actuelles est essentielle, pour dissiper les ambiguïtés dans les valeurs et intentions pour l'historicité africaine. Il s'agit de voir l'histoire des paradigmes culturels dans la construction de l'homme, car, la culture est inductive dans le contenu de la formation et une possibilité d'inclusion.

Mots-clés: La contemporanéité de l'éducation africaine. Passé et présent. Politiques publiques. Formation. Culture.

O fundamento contextual

Com o fim do prolongado e violento colonialismo na África (MAZULA, 1995 e DOMINGOS, 2017), foi possível alcançar independências através de lutas duradouras e sangrentas dos povos. Hoje, os países da África enfrentam vários desafios, dentre os quais, a definição do papel do Estado no que concerne ao serviço público, na reconstrução das suas nações e na garantia de Educação Universal de Qualidade Para Todos.

Na sequência das independências, muitos países experimentaram regimes de governo com perfil socialista e, no presente, a constituição de democracias liberais constitui-se um desafio. Sob tal contexto, a educação tem sido uma das prioridades nas abordagens regionais do continente: na Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDAAO), na Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e no Mercado Comum da África Oriental e Austral (COMESA).

Trata-se de uma inovação na tentativa da África se tornar livre das pré-condições coloniais e da dependência ao seu desenvolvimento, buscando desenvolver o continente com competências e recursos próprios. Enfim, em função de várias transformações ocorridas, a marca de grande relevo de renascimento do sonho africano e, sobretudo, da região da África Austral, foi precisamente o compromisso mútuo dos países ao se mobilizarem para um desenvolvimento cultural, político e econômico comum com a criação da SADC (VISENTINI, 2010; M'BOKOLO, 2007; DOMINGOS, 2017). Atualmente, entre outros objetivos, procura a consolidação das democracias ainda embrionárias através do multipartidarismo, um dos princípios da liberdade (pela participação política dos cidadãos organizados).

Neste propósito, igualmente, um fato importante da necessidade de união e visão partilhada da África Austral foi a integração da República Sul Africana (RSA), dotada de um novo arquétipo político, isto é, tendo em conta que ela já esteve isolada até 1992 com o fim

do seu regime segregacionista de *Apartheid* e da política de apoio a agressão aos países vizinhos (patrocinou a Guerra Civil em Moçambique).

A partir dessas reflexões percebemos que,

Muitos países na África Austral estão a enfrentar um desafio crucial e crescente - como fornecer uma educação que atenda às necessidades socioeconômicas das suas protuberantes populações jovens. As principais taxas de abandono escolar continuam altas em toda a região e muitas crianças e jovens acabam por ficar fora do sistema educativo. Incapazes de voltar a escola ou ter acesso ao ensino técnico e profissional e acabam sem as capacidades necessárias para prosperar num mundo que depende cada vez mais de conhecimentos [...]. O financiamento continua a ser baixo, quanto as lacunas na formulação e implementação de políticas (AITCHISON, 2012, p.1).

Ainda é bastante grave, o problema do acesso das crianças na África Subsaariana, uma vez que cerca de 41 milhões de crianças do ensino primário ficam, por ano, fora das escolas (PNUD, 2015).

Contudo, a grande novidade de esperança de melhorias na educação é que, anualmente, os países da região Austral, cada vez mais, elevam as suas despesas em educação, pois gastam uma proporção relativamente elevada dos orçamentos nacionais em educação. São exemplos: Angola 6,4% (2010), Lesoto 25% (2012), Moçambique 20 % (2010), Namíbia 29% (2012), Suazilândia 19 % (2009) (AITCHISON, 2012; DOMINGOS, 2017).

Um outro fato a observar nos sistemas educativos dos países da África, tem a ver com o nível de participação da grande maioria da população nas decisões sobre a escolarização dos seus filhos, cujas razões são várias: pobreza e pouca escolarização dos pais.

Para alguns teóricos como Santos (2003), isso encontra explicação no tipo de colonização sofrida (direta e indireta), embora todos africanos fossem submetidos ao pensamento de uma política *de escola eurocêntrica*.

Reinaram, igualmente, os projetos utilitaristas liberais, diferentemente dos países que seguiram a vertente socialista, revolucionária ou social democrata em que, o Estado se encarregava do desenho e oferecimento de políticas, cujos sistemas educativos se estruturariam igualmente numa escola modernizadora e desenvolvimentista respectivamente.

Desta forma, a gravidade do condicionalismo observado, leva-nos a confirmação das assertivas de Bloch (2002, p. 63): “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a

compreensão do presente, compromete no presente, a própria ação [...]” dos governos criando dissonâncias no seu desenvolvimento.

Quer dizer, a história como um guia dá impulso ao presente e conseqüentemente, com a falta da análise histórica e de Estado nacional não se pode pensar de maneira realista sobre a igualdade, baseada no reconhecimento e no respeito mútuo das instituições e na definição de interesses coletivos recíprocos. Com isso, “a história não é senão a atividade dos homens em busca de seus fins”, vivências históricas, contextos culturais e religiosos, contextos econômicos e geográficos (BOTTMORE, 2012, p. 261).

Assim, o processo de desenvolvimento dos países africanos e as políticas públicas neles implementados estão arraigados nos contextos da pós-independência assumindo processos administrativos bastante singulares.

Que perspectivas a destacar nos sistemas educativos?

No panorama da atual precariedade reflexiva sobre a justiça escolar, a busca por uma educação para todos e qualidade universal constituem uma das soluções, constantemente almejadas a partir de medidas, inovações e modelos novos de educação, ajustados à realidade local.

Por isso, a nova agenda de governo e suas políticas devem engendrar essa vontade estável de produzir com enquadramento local a necessidade que persegue o desenvolvimento social.

A história da colonização africana mostra uma grande disparidade no direito de conceder a educação como política pública de promoção individual e social. Aliás, visava uma educação tecnocrática de sobrevivência dos povos indígenas para além de sua exclusão.

Por esta razão, a colonização portuguesa quis passar ao mundo uma imagem ilusória de um humanismo moribundo dissimulado. Isto é, durante o prosseguimento e sucessivas vitórias de luta armada travada pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) em 1964, houve uma *aparente abertura* para os moçambicanos. Este fato foi em virtude da assinatura dos Acordos de Lusaka a 07 de setembro de 1974, que deram lugar ao Governo de Transição, antes da independência nacional (1975).

Tratou-se de uma época em que Portugal vendo-se conflituosa com às suas políticas discriminatórias e isolado no concerto das nações, quis invertê-las considerando todo indígena como povo do Ultramar.

Aliás, para Coelho (2006) e Domingos (2016, 2017), Adriano Moreira, Ministro do Ultramar de 1961 a 1963, promoveu medidas legislativas com ações jurídicas, diplomáticas, culturais e sociais com a revogação do Estatuto do Indígena e do trabalho forçado, e em substituição, houve a publicação do Código de Trabalho Rural (considerado o mais avançado de África).

Além disso, houve igualmente a criação de Instituições de Ensino Superior (Estudos Gerais Universitários em Moçambique e Angola), atuais Universidades Eduardo Chivambo Mondlane e Agostinho Neto, respetivamente.

As propostas igualitárias não pararam por aqui, também houve a criação do Centro de Estudos Políticos da Junta de Investigações do Ultramar e, em 1963, foi aprovada uma nova Lei Orgânica do Ultramar, sendo que em 1964 seguiram-se: o Estatuto Político-Administrativo da Província de Moçambique e a Reforma do Ensino Primário do Ultramar (Decreto Lei nº 45908, de 10 de setembro de 1964), onde se lia que o ensino da metrópole é adaptado ao condicionalismo local de Moçambique.

Com isso, embora se reconheça a concessão desses direitos civis, essa política enganadora foi considerada pela FRELIMO (organizador do povo e sucessor governativo em 1975), como *estratégia ou proposta megalomaníaca juridicamente delatória* de Portugal continuar com o seu reinado de desrespeito africano, quer dizer, governar a partir de Portugal e camuflar uma política inclusiva de cidadania.

Aqui, recorde também a exploração pelo funcionamento das companhias concessionárias. Quer dizer, Portugal, apoiando-se no regulamento elaborado por António Enes em 1899 sobre a política do desenvolvimento das colónias portuguesas, legitimava o trabalho escravo (DOMINGOS, 2010).

Vale destacar a falta de prioridade para com a educação, no contexto colonial sendo emblemática a taxa de investimento em educação em Moçambique, a qual era a mais baixa de toda África. Só em 1974, o investimento em educação era de 0,95%, enquanto em Angola era de 2,29%, na Tanzânia 5,16%, na Nigéria 4,27%, em Portugal 2,38%, na França 5,09% e na Itália 5,23% (GASPERINI, 1989; DOMINGOS, 2017).

Diante disso é importante destacar a autodeterminação dos povos defendida por Chininh (2010, p. 156), conhecido como “homem da ação”, que impôs derrotas pesadas e humilhantes as principais potências econômicas, políticas e militares do mundo tecnológico, Japão, França e Estados Unidos. Para ele, “O homem atrasado será rejeitado pela sociedade

que progride”. [...], “um erro do tamanho de uma polegada pode provocar um desvio de uma légua”.

Portanto, para este político, pela liberdade na direção dos destinos nacionais deveria haver maior rigor na escolha dos dirigentes.

Quer dizer, o povo oprimido deveria levar avante a luta revolucionária. Sob tal perspectiva, aquele que possui virtude revolucionária permanece simples, modesto e pronto para respeitar uma governança justa e equitável (CHI-MINH, 2010), justificando-se assim a direção da FRELIMO.

Porém, o processo educativo em todas as épocas tem em sua base a necessidade. Por isso, no século XIX e na primeira metade do século XX, a educação foi considerada um meio para promover a lealdade popular à nação e ao regime político. Um instrumento de socialização política, fomentando a identidade nacional, dissolvendo as tensões internas e promovendo a coesão social.

Do ponto de vista organizacional, a política colonial era de controle social em vez da emancipação do indivíduo. Manifestou-se no uso do ensino da língua, da cultura, dos símbolos e das crenças nacionais do grupo cultural dominante como estratégias de harmonização nacional e social, numa clara tentativa de assimilação das identidades minoritárias, ameaçadoras do projeto liberal e da filosofia política da emergência do Estado-Nação africano.

Entretanto, essas doutrinas pedagógicas se estruturavam à medida que surgiam as classes na sociedade. A educação tornou-se num *instrumento de pacificação* coercitiva (KELSEN, 2000).

Quer dizer, sob diferentes abordagens, no século XIX, a escola africana em diferentes domínios coloniais visava, inculcar, pela mão da Igreja, os valores cristãos e garantir a instrução de nível superior às classes sociais média e a alta para a formação de suas elites. Com o pensamento pedagógico oriental, a educação na sua missão serviria valores que ainda custam caros aos africanos.

Nesse propósito, o desenvolvimento do pensamento pedagógico, pressupõe que ser professor é profissão de fé e, pior quando as questões educacionais se mantêm ligadas ao poder aquisitivo das famílias, com vista a evitar a perpetuação de um acesso desigual. Hoje transferir essa responsabilidade de estudar às famílias, pode gerar um problema social.

As políticas públicas educacionais num mundo genuinamente adverso, não podem jamais ignorar esta realidade, juntamente com novas realidades sociais e culturais, porque, a

gênese desta preocupação e opção obedece a determinados interesses em diversos contextos e especificidades (o europeu, o norte-americano, o latino-americano e o africano).

De qualquer maneira, a educação deve assentar no princípio da afirmação da igualdade, enfatizando a base comum pelo princípio de oportunidades iguais a todos os cidadãos. Entre outras, “Se os homens não deveriam mais ser divididos pelo nascimento, a educação deveria poder torna-los iguais, ao menos formalmente” (WEBER, 2011, p. 44).

Esta visão longínqua da educação apresenta um amplo horizonte, especialmente desafiante e enriquecedor, para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões relativas ao papel da educação e do desenvolvimento humano frente aos elementos de estratificação social.

Aliás, ela contribui para o desenvolvimento, e em termos indiretos, ou seja, por via da sua influência, promove significativamente as condições de saúde e as condições econômicas, para além de promover a inserção e integridade humana na sociedade.

O espaço escolar enquanto espaço responsável pelo reconhecimento do processo de desenvolvimento, não prescinde em colaborar com a cultura na formação de seres pensantes, criativos e críticos, não perdendo de vista a sua principal característica que consiste em eliminar qualquer forma de competição.

Contudo, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática, em progressiva crise das tradições, das instituições e do próprio homem. Isto é, “a crise da narrativa e do narrador representa o discernimento do sujeito das tradições” (WEBER, 2011, p. 21), presume-se que estará nas mãos das instituições educacionais e respectivas comunidades a construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas progressistas criativas para dar resposta aos insucessos nos novos desafios.

Apesar da ambiguidade e da dubiedade deste processo, a modernidade constitui-se como processo de radicalização e problematização do referente coletivo e individual, originando a problematização da imagem de si (WEBER, 2011).

Com isso, a educação que se oferece à população, em particular a mais pobre, não tem condição de ser emancipatória, seja porque é ainda quantitativamente exígua, seja porque é, sobretudo, qualitativamente muito precária. Quer dizer, não usando a vantagem natural de instrumentos extremamente lúdicos e sedutores (FREIRE, 1961).

Trata-se de uma concepção de educação insuficiente enquanto artefato de tempo e de memória. Por isso mesmo, “Há que se incorporar o passado, num sentido muito próximo à antropofagia” (WEBER, 2011, p. 23) do período pós independência.

A descolonização e a conseqüente proclamação da independência nacional foram fundamentais para a afirmação e consolidação da igualdade formal, cuja missão e visão estariam, então, referente à compreensão complexa do ser humano, que o enxerga como um ser afetivo, político e cósmico e daí, deveriam estar atreladas à cidadania, e não apenas ao mercado.

Porque, após os fundamentos da revolução política e cultural em toda África, almejava-se socialmente constituir um homem novo, “ingrediente geral de reflexão que situa a própria humanidade como resultado da educação” (WEBER, 2011, p. 40) que se manifestava:

- a) Numa reação negativa expressa nos movimentos literários e políticos contra os valores e costumes coloniais;
- b) Reação positiva expressa em anuência com os princípios da revolução (educação patriótica, nacionalista e feroz a superficialidade da cultura, que considera a África como *símbolo da liberdade*).
- c) A revolução africana como exaltação progressista sublime da mudança do contrato social pelo projeto da educação nova.

Mesmo assim, através da história e cultura, há que mostrar na educação sua peculiaridade e especificidade. O passado “institui os fundamentos do edifício da ciência” (WEBER, 2011, p. 25), da lógica e da epistemologia.

Hoje, “as teorias modernas ainda sofrem de um humanismo crônico, que põe o sujeito como fundamento” (WEBER, 2011, p. 26), razão pela qual a história tem que ser como condição ontológica fundamental do presente.

Da mesma forma, a cultura é por uma formação para a ciência e estética, em que a formação aparece profundamente vinculada a arte. Além do mais, “o homem é tempo e, por consequência, inacabamento” (WEBER, 2011, p. 30).

E por isso mesmo, essa concepção vê a arte, a escola como instâncias de promoção da ciência, do bem, quer dizer, a educação como cultivo de si sobre si, fundamentadas na boa consciência científica, acadêmica e cultural, como expressão política de recusa do valor absoluto da ciência, mas de tolerância, de promoção, tecnologia e da vida social.

Portanto, o problema fundamental do não avanço da educação africana provém da falta de uma análise profunda sobre o desenvolvimento, ou seja, o esfacelamento da cultura no seu sistema de educação, quanto ao seu relativo atraso econômico e político. Com efeito, uma educação em valores culturais humanos teria um papel decisivo na construção da sua hegemonia política, econômica e cultural.

Sobre o sonho africano, lembro que Agostinho Neto (político revolucionário angolano) apelava, para a necessidade dos movimentos de libertação de África, sobretudo os movimentos armados que lutavam pelas suas independências se reorganizarem no sentido democrático e republicano para melhor representar o povo e gerir o seu património cultural, econômico e social de maneira transparente, eficiente e sustentável. “Na África, estamos [...] para acabar para sempre com o paleocolonialismo [...] associação imperialista protegendo de maneira injusta interesses egoístas de homens, organizações econômicas ou de grupos de países”. (NETO, 2010, p.323).

Significa, uma profunda reforma da concepção de educação e, conseqüentemente das instituições educacionais.

Por isso, a nova educação africana deve engendrar-se na vontade estável africana contra a burocracia e nada corruptora, para além da redução dos princípios utilitários, mas uma educação de produção de conteúdos responsáveis para a formação intelectual e moral, isto é, reconhecer que professor e o aluno existem em função do desenvolvimento da ciência, da pesquisa e do ensino como sendo os seus elementos indissociáveis (WEBER, 2011).

Aliás, é educativa a instrução que modifica os grupos de ideias, uma série de unidades harmoniosas que determinam a conduta humana.

O que nos ensina o presente?

Temos a consciência de que o renascimento da cultura acadêmica da África depende dos africanos, pela valorização dos ensinamentos ancestrais para ultrapassar o mais cedo possível os efeitos da colonização, da estigmatização submetidos. Conjugando com os poucos recursos existentes, pela ausência da industrialização e do atraso da sua educação, condicionados pela exploração colonial.

Certamente, o colonialismo queria *desescolarizar* para melhores ganhos na exploração e a desumanização africana (DOMINGOS, 2017).

Por isso, os países africanos devem tirar vantagens sociais nos pactos internacionais como forma de complementar suas economias e acelerar o desenvolvimento da educação. Aliás, é sustentável um desenvolvimento sistêmico, quer dizer, é impossível a resolução dos problemas somente num contexto nacional, ou seja, “o isolamento é impossível e é contrário à ideia de progresso técnico, cultural e político” (NETO, 2010, p. 322).

Também, vale ressaltar que a África em geral é rica em recursos naturais. Trata-se de 80% das reservas de diamante, 60% de ouro, 30% de alumínio e 35% das reservas de zinco (ALVES, 2009), o que possibilitaria um desenvolvimento sustentável. Contudo, o grande desafio que fará grande diferença no desenvolvimento africano como se referiu anteriormente é o investimento na educação. Aliás temos as experiências asiáticas, da Coreia do Sul e da República da China e ainda do Japão, este último devastado pela II Guerra Mundial, mas que se ergueu graças a formação rigorosa e qualificada dos recursos humanos.

Entretanto, os países da África Austral como um todo, também se ressentem de vários problemas do seu passado, desde humanitários e gerenciais, resultantes da negação da sua tradição e consumo acrítico incondicional da cultura ocidental, como se houvesse ausência de experiências de aprendizagens nativas.

Importa referir que as tradições africanas sempre reconheceram e preservaram *a coisa pública*. Porém, alguns teóricos afirmam que a gestão do bem comum existia na África, sob o nome de *forobà* (em língua *diulá*), que representa a concepção africana da *res pública* (KI-ZERBO, 2006; DOMINGOS, 2017).

Assim, podemos concluir que o currículo oculto do sistema colonial era de *vandalização cultural*.

Porém, a África Austral atualmente deve dinamizar as suas políticas educacionais de expansão, do ensino gratuito e de melhoria de qualidade, sobretudo o inicial e o secundário, para fazer face à agressão intelectual sofrida mantendo as suas culturas nacionais adquiridas, sem romper as tradicionais, isto para ressarcir-se dos seus valores nobres (do bem comum, solidariedade, justiça social, de partilha, da cooperação, colaboração e de autoajuda), transvestidos numa conjuntura de uma sociedade moderna e mundializada.

O novo mundo africano que o renascimento africano procura construir é um mundo de democracia, de paz e de estabilidade, de desenvolvimento sustentável e de vida melhor para o povo, de ausência de racismo e de sexismo, de igualdade entre as nações e com um sistema justo e democrático de governo internacional (THABO MBEKI, 1999 apud M'BOKOLO, 2007, p. 616).

Porém, embora os países africanos possuam passados coloniais diferentes e planos socioeconômicos e estruturas governativas também diferentes, entendemos que o ensino público, gratuito, inclusivo e de qualidade para todos não pode ser garantido pelo setor privado.

Exatamente, hoje, os Estados decompõem-se porque os programas de ajustamento estrutural foram impostos com a ideia fixa de que o Estado é a pior forma de gerir os assuntos públicos. Era preciso, a qualquer preço, que o Estado desse lugar ao setor privado (KI-ZERBO, 2006, DOMINGOS, 2017).

Deste modo, há necessidade de equacionar um desenvolvimento africano que possa sustentar a formação de futuros africanos como imperativo, tão crucial no contexto de uma expansão maior dos Estados pela globalização, que negativamente ameaça reverter as conquistas de desenvolvimento social iniciadas nas últimas décadas de reposicionamento da capacidade africana.

Segundo Ki-Zerbo (2006, p. 62), o protagonismo dessas políticas globais (rigor na coisa pública) incide que: “[...] trata-se de destruir todo o poder do Estado ou diminuí-lo consideravelmente, transferindo, ao máximo, tudo o que era a sua competência, para organizações privadas ou estruturas descentralizadas[...]”, gerando “um novo conjunto de relações sociais de governança e ‘de novas distribuições funcionais e graduais/hierárquicas de responsabilidades’” (DALE, 2002 apud BALL, 2004, p. 1106).

Neste contexto, com a retirada do Estado para fins privados aliada a insuficiência de quadros qualificados e a pouca experiência governativa (gestores com princípios pedagógicos), provocam a formação deficitária de técnicos, a falta de clareza nas políticas públicas sobre a educação, o que favorece de alguma maneira inconsistências “[...] ao Ensino *de qualidade*, Emprego *sustentável* ou a Formação *integral* [...]” (AITCHISON, 2012, p. 2).

Assim, compreende-se que o maior problema disso é que a lógica de mercado naturalmente legitima as desigualdades. Acima de tudo, o setor privado africano não está solidamente implantado, *e sem o protagonismo do Estado na educação, haverá um vazio considerável* (KI-ZERBO, 2006; DOMINGOS, 2017).

Sob tal perspectiva, a não universalização da educação não cria possibilidades da maioria ter oportunidades educativas de qualidade, quer para o ensino primário, quer para o secundário e muito menos o universitário, que ainda é uma promessa (nos *rankings* internacionais o país está excluído). Mas, o ensino superior é o motor do desenvolvimento da

sociedade, pelos seus valores; pesquisas, ensino e extensão, respeito constitucional, convivência democrática e lições de democracia (criação de uma comunidade crítica e pelo exercício de autocrítica).

Dessa maneira, cabe a cada Estado da África Austral redefinir o seu ensino como nível que dá acesso à cultura geral e social mais consolidada da realidade africana e não meramente de aplicação acrítica de estudos e conquistas europeias, e de progressos americanos, deixando de lado vivências históricas, contextos culturais e religiosos, contextos econômicos e geográficos e particularmente o sonho dos idealizadores da África pós-independência.

Considerações finais

Fica claro que a escola africana na sua história serviu várias políticas. No presente, o grande desafio está na definição clara do tipo de homem pretendido e na necessidade de mudança do paradigma de organização da escola do século XXI de sala de aula para o modelo de autonomia e de espírito questionador, de liberdade de agir sobre as atividades, numa era em que as tecnologias do conhecimento disponibilizam a aprendizagem a públicos mais extensos. Havendo necessidade do professor sempre, renovar-se para à relação dialética científico e cultural (ele media conhecimentos e valores, cultura, o amor, a paz e a amizade), estando convicto de acertos e de erros. Enfim, desenvolver a importância da formação de hábitos de estudos com a tecnologia pela contribuição para a formação e o aprendizado da tecnologia.

Quer dizer, da passagem da “[...]” racionalidade financeira, que rege os planos de educação no contexto atual, a racionalidade social, *para* realizar o valor social da educação” (SAVIANI, 1999, p. 119). Isto é, em benefício da racionalidade científica e cultural.

Deste modo, se nos debruçarmos sobre a contemporaneidade da educação africana, constata-se que a Educação e cultura perderam o *status* de pastas interligadas, conquistado na época das independências.

Por isso, é extremamente importante a formulação de políticas educativas práticas e significativas para fluxos de diálogos para a multiculturalidade e a transculturalidade. Porém, a ideia da formação do capital humano não está centrada na atividade do professor, mas orientada na política dos manuais e no uso de computadores como tecnologia. Nota-se que a formação profissional também é guiada por medidas mínimas de auto estudo e de

ensino à distância, geralmente, ditadas por grupos financeiros e o aluno transformou-se em objeto de sua aprendizagem.

Referências

AITCHISON, J. *A educação e aprendizagem de jovens e adultos na África Austral: visão geral de um estudo para cinco nações*. África do Sul: Open Societ Initiative for Southern África, 2012.

ALVES, L. A. F. *História contemporânea*. Curitiba: ULBRA, 2009.

BALL, Stephen J. *Performatividade, Privatização e o Pós-Estado Do Bem-Estar*. Educação e Sociedade., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set. /dez. 2004.

BLOCH, M. *Apologia da história ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2002.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CHI-MINH, Ho. O legado de Ho Chi-Minh. In: BOGO, A. (Org.). *Teoria da organização política*. São Paulo: Expressão popular, 2010, p. 321-338.

COELHO, L. S. *À procura de si: os manuais escolares de português como construtores da identidade nacional em Moçambique*. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

DOMINGOS, A. B. *A organização das escolas secundárias em Moçambique no período multipartidário 1994-2015: desafios e perspectivas para o desenvolvimento da gestão escolar*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Campus de Marília, 2017. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_0758983367cb15a1a41e1002fc046926/Details/> / >.

DOMINGOS, A. B. *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência (1975-1999): descentralização ou recentralização?* Braga: Universidade do Minho, 2010. Dissertação (mestrado em educação). Braga: Universidade do Minho, 210 f. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14546/1/tese.pdf>. > Acesso em 15 set. 2015.

DOMINGOS, A. B. *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência 1975-1999: do Burocrático à nova ordem mundial*. Niemcy: Novas edições acadêmicas. 2016.

FREIRE, P. *A propósito de uma administração*. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

GASPERINI, L. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Maputo: Iscos 8 Coleção do Instituto dos sindicatos para a cooperação com os países em vias de desenvolvimento, 1989. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/a-ah644o.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

KELSEN, Hans. *A democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KI-ZERBO, J. *Para quando a África?* Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006 (p. 13). Disponível em: <file://COBUL3_4_07_Portu_sommaire%20(1).pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

M'BOKOLO, E. *África negra história e civilização: tempos e espaços africanos*. Tomo I até ao século XVIII. Lisboa: Vulgata, 2007.

MAZULA, B. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

NETO, A. A. Quem é o inimigo? Qual é o nosso objetivo? In BOGO, Ademar (org.). *Teoria da organização política*. São Paulo: Expressão popular, 2010 os. 321-338.

PNUD. *Objetivos de desenvolvimento do milénio, (...)*.2015.

SANTOS, B. de Sousa. O estado heterogéneo e o pluralismo jurídico. In: SANTOS, B.S.; TRINDADE, J.C. (Orgs.). *Conflito e transformação social: uma paisagem das justiças em Moçambique*. Porto: Afrontamento, 2003.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, dezembro/99. p.119-136.

VISENTINI, P. G. F.; PEREIRA, A. D. *África do Sul: história, estado e sociedade*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2010, p.11, 121).

WEBER, J. F. *Formação (Bildung), a educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina: Eduel. 2011.