

A educação em Moçambique: tempos e trajectos

The education in Mozambique: times and trajectories

La educación en Mozambique: tiempos y trayectorias

Itélio Joana Muchisse¹

Universidade Católica de Moçambique / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Joaquim Mulamula Sabino Mbanguine²

Escola Secundária de Mavila

Adelino Esteves Tomás³

Universidade Save

Resumo: O presente artigo remete para dois conceitos fulcrais mobilizados para a análise do devir socio-histórico do Sistema Nacional de Educação (SNE) no tempo e espaço territorial moçambicano. Trata-se dos conceitos de “historiografia” e “ideologia”. Numa primeira fase, discute-se o conceito de historiografia, no sentido de se aferir o seu papel no processo de aparecimento, evolução e apropriação do SNE pela sociedade moçambicana, pois a sua discussão na esfera da educação contribui para conhecer em profundidade os sucessos, fracassos e adversidades ocorridas nos diferentes momentos da história. Entretanto, na última fase, debate-se sobre o conceito de ideologia. Ao fazer-se tal pretendeu-se associar a educação à ideologia, esta última enquanto mecanismo de legitimação social, política e cultural. Assim, foi discutido o processo educativo em diferentes épocas da história de Moçambique, no esforço de demonstrar que em qualquer uma dessas épocas o processo educativo esteve imbuído de uma forte componente ideológica. A principal conclusão a que chegámos é que a historiografia é um campo do saber que pode contribuir, através do currículo escolar, para a orientação político-ideológica dos moçambicanos.

Palavras-chave: Moçambique; Educação; Historiografia; Desenvolvimento.

Abstract: This article refers to two key concepts used to analyse the socio-historical development of the National Education System in the Mozambican time and territorial context. These concepts are “historiography” and “ideology.” In the first phase, the concept of historiography is discussed to assess its role in the emergence, evolution, and appropriation of the National Education System by Mozambican society. Discussing

¹ Licenciado em Ensino de História com Habilitações em Ensino de Filosofia pela Universidade Save. Universidade Católica de Moçambique (Mestrando em Direitos Humanos, Justiça e Paz) / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Mestrando em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação), Maxixe, Inhambane, Moçambique. E-mail: iteliobango@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3733105275801702>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2356-7267>.

² Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação pela Uneaatlântico. Mestrando em Empreendedorismo e Desenvolvimento Local (Instituto Superior Gwaza Muthini), Professor da Escola Secundária de Mavila, Maxixe, Inhambane, Moçambique. E-mail: mulamulajoaquim011@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6341540117444138>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4765-0788>.

³ Doutor em Sociologia pela Universidade do Porto. Docente de Sociologia do Direito e Sociologia da Educação (Universidade Save), Maxixe, Inhambane, Moçambique. E-mail: estevesadelino77@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3655773318424305>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8995-3809>.

historiography in the realm of education contributes to a deep understanding of the successes, failures, and challenges that have occurred at different moments in history. However, in the final phase, the concept of ideology is debated. This discussion aims to link education to ideology, with ideology serving as a mechanism for social, political, and cultural legitimization. Thus, the educational process in different periods of Mozambique's history is examined to demonstrate that ideology has consistently played a significant role in education during each of these periods. The main conclusion archived is that historiography is a field of knowledge that, through the school curriculum, can contribute to the political and ideological orientation of Mozambicans.

Keywords: Mozambique; Education; Historiography; Development.

Resumen: Este artículo se refiere a dos conceptos clave utilizados para analizar el devenir socio histórico del Sistema Nacional de Educación en el contexto temporal y territorial mozambiqueño. Estos conceptos son “historiografía” e “ideología”. En la primera fase, se discute el concepto de historiografía para evaluar su papel en el proceso de surgimiento, evolución y apropiación del Sistema Nacional de Educación por parte de la sociedad mozambiqueña. La discusión en el ámbito de la educación contribuye a comprender en profundidad los éxitos, fracasos y desafíos ocurridos en diferentes momentos de la historia. Sin embargo, en la última fase, se debate el concepto de ideología. Esta discusión tiene como objetivo vincular la educación con la ideología, siendo esta última un mecanismo de legitimación social, política y cultural. Así, se examina el proceso educativo en diferentes épocas de la historia de Mozambique para demostrar que en cada una de estas etapas el proceso educativo estuvo impregnado de una fuerte componente ideológica. La principal conclusión es que la historiografía es un campo de conocimiento que, a través del currículo escolar, puede contribuir a la orientación político-ideológica de los mozambiqueños.

Palabras-clave: Mozambique; Educación; Historiografía; Desarrollo.

Recebido em: 19 de fevereiro de 2023

Aceito em: 05 de abril de 2023

Introdução

Brazão Mazula defende que se deveria criar uma lei que obrigue os filhos dos dirigentes moçambicanos a frequentarem a escola pública nacional. Tal posição foi defendida em defesa da reestruturação do Sistema Nacional de Educação (SNE) que tem uma dimensão histórica já neste espaço. E, pelo lado da história da educação moçambicana, há marcas de perspectivas político-ideológicas diferentes. Após várias vicissitudes e adversidades técnico-pedagógicas, o sistema educativo moçambicano foi substituindo os seus dispositivos normativo-jurídicos por outros com vista à regulação e melhor articulação das falhas e contingências ocorridas no decurso do devir histórico.

Desde logo, algumas dessas contingências estiveram associadas a problemas estruturais, como a mudança do regime colonial, eminentemente discriminatório e excludente por um regime social e político marcado por uma forte presença de uma democracia de massas, de orientação marxista.

Posteriormente, a adesão de Moçambique às instituições de Bretton Woods, como o FMI e o BM esteve igualmente na origem de mudanças jurídicas profundas concernentes à legislação do sector da educação. De qualquer forma, ao fenómeno acima acrescenta-se a guerra civil, que entre 1976 e 1992 que assolou o território moçambicano, forçando milhares de populações a se transformarem em refugiadas internas, cujos destinos seriam as cidades. Ora, as cidades então superpovoadas, começaram a carecer de todo o tipo de infra-estrutura, incluindo infantários, hospitais e escolas, pois as poucas infra-estruturas existentes não conseguiam dar cobro à crescente demanda da população.

Já nos últimos anos, assiste-se também a uma acentuada explosão demográfica em Moçambique, que, num sentido mais restrito, tem afectado a demografia escolar, gerando uma superlotação das escolas e das salas de aula e, em última análise, deteriorando a qualidade de ensino.

Assim, o conjunto destes factores tem levado os decisores políticos de moçambique a optarem por alterar as leis, no sentido de as ajustar às condições sócio-histórico-antropológicas do país, e tornando instáveis as leis respeitantes ao sector da educação.

O objectivo deste artigo é levantar um debate teórico sobre as nuances, que daí advêm, esperando contribuir para o desabrochar de uma maior consciência cívica sobre os problemas que hoje se colocam ao sector da educação. Para esse efeito, apropriámo-nos da historiografia e dos recursos que ciência histórica nos pode fornecer, pois como refere BURKE (1980, p. 102) “os historiadores têm um contributo a dar para um futuro modelo da mudança social que tenha mais em conta a diversidade e as tendências do longo prazo do que os modelos anteriores e que especifique as vias alternativas e os obstáculos de forma mais clara”. Assim, ao recorrermos a esta perspectiva, tencionámos suportar teoricamente os discursos histórico-ideológicos ancorados na historicidade e evolução do sistema educativo moçambicano.

Em suma, este percurso teórico permitiu-nos referir, então, que a historiografia pode ser fonte de substratos relevantes para a formulação de políticas educativas apropriadas, na medida em que questiona os diversos contextos temporais para uma melhor racionalização do presente e uma projecção ao devir.

Metodologia

Esta pesquisa de cunho bibliográfico, é baseada numa investigação analítica e histórica, uma vez que a mesma permite, decerto, “compreender o porquê de se implementarem determinadas práticas o que implica conhecer o contexto em que se iniciaram e desenvolveram, ou seja, fazer uma análise do “passado” e dar sentido ao seu “presente” (BRAVO, 1992 cit. COUTINHO, 2022, p. 375). Assim, este tipo de pesquisa permite conduzir o espírito da ideologia que permeia as políticas educativas em Moçambique desde o período colonial até à actualidade.

Para COUTINHO (Ibid. p. 376), “este tipo de pesquisa no âmbito da educação mostra-se pertinente ao permitir compreender diversos insights que possibilitam a compreensão de diversos subdomínios que lhe subentendem e, sentido geral, permitem compreender o modo de aplicação de políticas no espaço-tempo, delineando, desse modo, as tendências futuras dos itens investigados”. Portanto, este tipo de pesquisa permite, desde já, compreender a dinâmica das políticas educativas, bem como as tendências da ideologia patente.

Para a prossecução deste artigo, foram accionados dados secundários obtidos através de uma pesquisa bibliográfica e documental, nomeadamente com base em livros, artigos, capítulos de livros, jornais e publicações oficiais, com ênfase nas leis específicas sobre o SNE. Assim, a triangulação entre a investigação analítica, documental, bibliográfica e hermenêutica textual permitiu construir um possível trajecto da ideologia educativa, assim como trazer uma perspectiva de como espelhar uma possível relação entre a historiografia e as políticas educativas.

Para além do resumo, abstract, introdução, conclusão e as referências bibliográficas, este artigo está dividido em quatro partes. Na primeira, faz-se a discussão sobre a relação entre a Historiografia, Educação e Cidadania, afirmando-se que a historiografia é uma ferramenta que pode fornecer substratos para a compreensão da história da educação em múltiplas abordagens, desde os conteúdos até às finalidades. A seguir, já na segunda parte, explica-se, através do método progressivo, a formação da instituição pedagógica de Moçambique. Nesta parte, apresentam-se as críticas à educação moçambicana. Na terceira parte, faz-se a resenha histórica da educação em Moçambique, cujo pano de fundo consistiu em compreender as finalidades da educação nas diferentes épocas. Na quarta e última parte, analisa-se a importância da historiografia para a efectiva intercomunicação dos diversos contextos e perspectivas da educação.

1. Historiografia, educação e cidadania

A educação forma o carácter de um indivíduo numa sociedade, assim como a história contribui com a dimensão moral que norteia indivíduo dentro de um sistema socialmente construído que se chama comunidade. Ora, a comunidade é um recurso social necessário para a formação da consciência individual, ao passo que a necessidade da consciência surge enquanto instrumento para determinar a importância de um certo percurso (Nunes & Soares, 2019).

A historiografia, ao estudar o nível da consciência humana, afirma-se como uma ciência ou conjunto de saberes que analisam o movimento histórico, isto é, teorias que analisam a ciência histórica enquanto objecto de estudos sociais e da moralidade comunitária, dividindo, desse modo, o pensamento em épocas. “A historiografia surge como um instrumento necessário para a ciência histórica, a partir do momento em que é preciso avaliar o progresso do pensamento histórico e das instituições morais através da racionalidade que é empreendida” (RÜSEN, 2001, p.15). A historiografia aparece, por assim dizer, como norteadora das tendências do pensamento social sobre a evolução dos eventos na forma como são encarados os desafios da vida social hodierna, pois, como argumenta RÜSEN (2001), ela não interessa apenas ao campo de estudos em história, como também a concebe como importante na compreensão do tempo que envolve os fenómenos no espaço. No campo da educação, a historiografia permite mapear os contornos da educação ao longo do tempo e espaço moçambicano.

Para NUNES & SOARES (2019) a educação, tendo com base a história para a formulação das suas políticas, possibilita a formação da cidadania. Estes autores defendem, deste modo, a possibilidade de a história formar a consciência é mais viável nos países de orientação democrático-liberal. Em contrapartida, os países de fraca consciência histórica tornam-se vítimas do tempo, porque desconhecem os desafios de ontem que são a continuação manifesta nos desafios consequentes.

Com efeito, o conceito de linearidade defendido pelos filósofos da Idade Média permitiu delinear a noção de progresso histórico e colocar o homem no centro da historicidade. Assim, por um lado, os sistemas sociais utilizam deste conceito, para adjectivar a notável evolução material. Mas, por outro lado, ao fazê-lo, verifica também uma fraca evolução da racionalidade sustentável, pois a racionalidade cidadã tornou-se questionável a partir do momento em que as sociedades ditas evoluídas fomentam a desgraça do género humano com testes laboratoriais, guerras, genocídios, pobreza, etc., que são produzidos através dos frutos do progresso linear, isto é, a ciência (ROUSSEAU, 1972).

Para LOPES (2018), a ausência de uma consciência histórica coloca os homens em posição de alienação, o que significa ficarem ao relento ou na ribeirinha do tempo, produzindo o que não é necessário, proporcionalmente, consumindo efemeridades. Tal significa que a acção das sociedades evoluídas posiciona os países africanos em desvantagem concorrencial, o que faz com que estes últimos corram o risco de serem excluídos da história-mundo.

Desde logo, é tempo de se empreender na construção de filosofias de vida através da invenção de conceitos (ORTEGA Y GASSET, 2007) e de alternativas de subterfúgio à falta de capacidades técnicas e profissionais do professor-investigador, face ao que sucede. A formação baseada em competências é um projecto distante para as escolas moçambicanas. Aliás, explica-se este argumento com base na fraude académica, pois, sendo urgente a internacionalização das práticas educativas endógenas face ao Neoliberalismo que se faz presente no dia-a-dia. A Fraude é ainda um dos mais insignificantes problemas aos olhos das muitas escolas, institutos, bem como das universidades e investigadores, no entanto é uma prática conhecida. Ora, este argumento mereceu atenção de Peter Coughlin no Caderno nº 15 do Instituto de Estudos Sociais e Económicos (COUGHLIN, 2015), onde é possível compreender os meios em que se processa a educação em Moçambique.

O sistema educativo moçambicano passa por múltiplas vicissitudes. Com efeito, vários são os desafios que se colocam ao sistema educativo moçambicano, desde a orientação política e ideológica do SNE, a fraca qualidade de ensino, a corrupção, o assédio sexual, a pobreza e a desigualdade de oportunidades conjugadas com o analfabetismo, a incapacidade em fornecer meios didácticos e de ensino eficazes. Aliás, foi amplamente publicado pelos meios de comunicação e informação locais e internacionais, em 2022 e 2023, a narrativa da consciência histórica, de uma forma escandalosa para a sociedade moçambicana, em que manuais escolares foram concebidos, reportando informações inconsequentes e cientificamente inconsistentes, com destaque preliminar para o manual do aluno de Ciências Sociais da 6ª Classe, disciplina basilar para a formação em cidadania e humanidades nas classes iniciais.

RÜSEN (2001, p. 45) postula que a historiografia é “um campo específico de autodefinição da ciência histórica”, o que significa que ela demonstra os caminhos passados e presentes da história como ciência. Ademais, deixa aberta uma projecção para o futuro. No campo da educação, por exemplo, essa autodefinição é necessária para a compreensão dos processos e temáticas que acompanham esta área. A historiografia aplicada ao campo da educação permite delinear os contornos, ganhos e deficiências verificadas num determinado percurso. Neste campo, a historiografia aparece como mais uma história do pensamento educativo, pois ela demonstra as alternativas, as técnicas, as metodologias e os desafios de uma certa época educativa, pois entende-se que o modelo educativo adoptado em determinada época

visou, fundamentalmente, responder a várias demandas, designadamente sociais, políticas, culturais e até económicas. Trata-se de demandas que representam grandes directrizes para o trabalho do historiador.

No período pré-colonial coexistiam em Moçambique organizações estatais, que foram abolidas durante a presença colonial. Desde logo, a existência de Estados em si, já denuncia a existência de um tipo de educação tipicamente moçambicano e que tinha em vista a preparação dos indivíduos para fazerem face aos desafios daquela época temporal que fora destruída pelo advento da ocupação colonial. No entanto, as deliberações coloniais não podem por si só serem consideradas culpadas pelos estragos que o colonialismo trouxe à luz do dia africano. É necessário conhecer o transgressor que, tal como Aimé Césaire e Frantz Fanon apontam, semeou na consciência dos africanos um sentimento impeditivo e intimidatório de aderência a valores endógenos de África, em geral, e de Moçambique, em particular.

Se hoje a historiografia pode oferecer respostas à questão educativa, então, está mais do que na hora de se empreender numa pesquisa que fortifique essa área através da introdução e desenvolvimento de conceitos que sejam endógenos. É preciso resgatar através da historiografia, o valor da tradição que se tem perdido cada vez mais. Isso torna igualmente necessário resgatar as tradições que ofereçam um sentido educativo baseado no meio histórico específico, que não estejam à margem das comunidades, em que seja preciso conhecer os desafios de muitas comunidades, considerando, de igual modo, a diversidade étnica de países que, como Moçambique, têm mais de 20 línguas faladas.

Num artigo publicado no Jornal Notícias de 05 de Agosto de 2022 deixa-se clara a necessidade de apostar na leitura das tradições para dar seguimento a uma educação mais inclusiva e que responda aos desafios vivenciados em Moçambique. No referido artigo, o escritor Mia Couto fala da complexidade do processo, sendo este um “assunto muito delicado por envolver grandes meios financeiros, formação de professores, trabalho nas próprias línguas no sentido de se fazer a selecção das variantes.” Entende-se também que a sua complexidade “está igualmente no facto de o país não só se caracterizar pela multiplicidade linguística, mas pelo êxodo do campo para cidade e vice-versa”, o que coloca também um desafio para o próprio conceito de currículo local (NOTÍCIAS, 05/08/2022, p.27).

2. A reflexão sobre a educação no discurso académico

A reflexão sobre a educação tem movido pensadores e teóricos dos mais diversos campos. Em Moçambique, são exemplares os estudos de MONDLANE (1976), CASTIANO & NGOENHA (2013), MUHACHE (2014), BASÍLIO (2015), entre outros.

Na obra “Lutar por Moçambique,” MONDLANE (1976) aponta a missão da educação. De entre várias passagens que o autor consagra ao tema da educação, é notória a ideia de igualdade universal do estatuto de cidadão que depois daquela luta seria necessário. Ali, o autor equaciona a alfabetização como um instrumento necessário para a conquista da independência efectiva do povo moçambicano então mergulhado nas malhas do jugo colonial português. Já NGOENHA (2022) refere-se à necessidade de engendrar propostas pedagógicas com vista a um futuro promissor, o que na sua perspectiva passaria por livrar as populações locais da alienação, tomando como premissas os desafios hodiernos dos africanos, em geral, dos próprios moçambicanos, em particular.

Por seu turno, ao se debruçarem a esse mesmo respeito BASÍLIO (2015) apontam a importância da escola na formação do indivíduo. De facto, estes autores corroboram com a ideia segundo a qual as políticas que vêm sendo assumidas ao longo do tempo têm contribuído para alienar um sentido local e histórico da educação em Moçambique em benefício de organismos internacionais que têm, ao longo dos anos, participado na gestão do sector através de incentivos financeiros. Tal medida faz com que as políticas do sector da educação não estejam orientados para responder aos desafios locais, mas sim, aos desafios globais, que efectivamente acabam por remeter a um plano secundário as reais necessidades ou desafios locais que qualquer sistema educativo é chamado a responder. Em suma, uma resenha histórica da educação em Moçambique permite perceber essa problemática.

3. Uma resenha histórica da orientação ideológica da educação

A história da educação moçambicana desde o tempo colonial até ao hodierno é atravessada por diversas ideologias que orientaram e ainda orientam o seu *modus operandi*, embora haja quem negue tal facto, basta lembrar-nos da propalada convicção segundo a qual a educação ideológica em Moçambique terminou na Primeira República (1975-1990). Na verdade, a questão da educação tem de per se um cunho político implícito e um objectivo ideológico a cumprir. Discute-se a seguir a história da orientação ideológica da educação desde o tempo colonial até ao contexto actual.

No período caracterizado pela presença colonial em Moçambique, verifica-se, de forma geral, uma educação separatista e racista (CASTIANO & NGOENHA, 2013). Entenda-se que a passagem dos portugueses por Moçambique em 1498 tinham como rumo a Índia, mas a descoberta interessou os aventureiros, que por esse período conheciam partes da África Ocidental.

Numa primeira fase, os portugueses enveredaram por uma educação não-formal, mas não informal, isto é, uma educação praticada pelo próprio colonizador em condições precárias e impróprias, ensinando-se o básico. Trata-se de um sistema educativo que não era veiculado pelas escolas formais e nem estruturado.

Posteriormente, os missionários introduziriam um ensino mais organizado, o que daria origem a um ensino estruturado, de modo a servir aos seus interesses, sendo a ideologia da educação baseada no processo de reconhecimento, ou seja, educavam os moçambicanos a fim de que estes fornecessem informações sobre o seu território. Como contrapartida disso, os portugueses optariam por formar os filhos dos chefes locais, no fundo, também, para estes pudessem possibilitar a recolha de informação, que favorecem a colonização e a ocupação do território moçambicano. Em suma, no início ocorria uma educação “Cavalo de Tróia,” que consistia em estudar o comportamento dos indígenas africanos.

Após séculos de uma educação instrumental, a partir de 1820, com o advento da política de assimilação, no âmbito da chamada Revolução Liberal, Portugal empreende, dentro do mesmo espírito, em 1845, uma educação civilizacional e separatista, ou seja, para os filhos brancos e para os indígenas. Desta feita, o ensino formal dividia-se em dois níveis, o primeiro que se dá nas escolas elementares, e o segundo grau nas escolas oficiais (CASTIANO & NGOENHA, 2013).

Entre 1929 e 1930, foi promulgada uma legislação que regulava e organizava o ensino indígena, como o ensino primário rudimentar, para as escolas de artes e ofícios e as escolas de habilitação de professores indígena. A 17 de Maio de 1930, surge a Lei do Ensino Indígena, cujo primeiro artigo definia o objectivo do ensino indígena, tal como segue: “conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (Idem).

Projecto colonizador português, desde que Vasco da Gama chegou à costa de Sofala em Aguada de Boa Esperança, em 1498, até ao fim do tempo de colonização em Moçambique, apresentou desde logo objectivos civilizadores: primeiro, dando mais ênfase aos projectos religiosos, depois aos do colono, depois aos económicos. Contudo, revelou sempre a mesma vontade de integrar os africanos num mercado inter-oceânico, como um dos seus pólos, como produtores autónomos de mercadorias, ou mão-de-obra em trabalhos geridos por europeus nas plantações e minas do Natal, Cabo, e Transval ou nas empresas em Moçambique, e ainda como consumidores de produtos europeus” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.53).

Por outras palavras, a educação colonial em Moçambique estava ao serviço da economia portuguesa, tendo também constituído um impulso motivador da aprendizagem, uma vez que

em certa medida ajudou os indígenas a se livrarem da exclusão social e da discriminação epistemológica ocidental.

Em qualquer dos casos e, desde logo, tratava-se de uma educação ideológica na medida em que o seu foco estava orientado para a capacitação do moçambicano para melhor servir os interesses coloniais. Em 1961, seria abolido o estatuto de Indigenato nas colónias portuguesas e com isso entraria em declínio o modelo de educação discriminatória

3.1. A educação de 1961 -1992

Trata-se de um período que é predominantemente marcado pela abolição do Estatuto do Indígena, intensificação da luta pela independência e crescimento dos ecos da opinião pública mundial que fazia pressão à causa portuguesa em África e Ásia, tendo a educação assumido um novo carácter graças à emergência de uma nova lei da educação, a portaria n.º 15971, publicada no Boletim Informativo (B.I. n.º 13 de 31 de Março de 1962, I série), que assume a função reservada ao Ensino de Adaptação em Moçambique (CASTIANO & NGOENHA, 2013; MONDLANE, 1976), que terá como finalidade capacitar o aluno indígena a usar a língua portuguesa, para poder frequentar o ensino primário. Contudo, este aspecto do ensino de adaptação constituiu uma das últimas simbioses da era da educação ideológica colonial em Moçambique.

Ademais, o período é marcado pela proclamação da Independência de Moçambique (1975), em que para além de uma educação colonial, desenvolve-se igualmente a primeira tentativa de educação estritamente moçambicana, experimentada no decurso da guerra de libertação nacional, que conheceria o seu auge nas primeiras zonas libertadas, onde se assumia como paradigma de ensino os desafios nacionais que conduziram à erradicação do analfabetismo como arma fundamental para alavancar o país no caminho do desenvolvimento, logo após o fim do colonialismo.

Olhado a orientação ideológica do período pós-Independência, MUHACHE (2015) considera que ali, precisamente, a educação teria como objectivo tornar-se o epicentro de desenvolvimento económico, político e social de Moçambique. Contudo, em 1975 por existir cerca de 98% de iletrados, a Frelimo criou um sistema de acesso à educação de todos os moçambicanos, de modo a romper com o sistema colonial que era segregacionista. Com efeito, isso levaria a que, no III Congresso do Partido Frelimo em 1977 em conjunto com Ministério de Educação e Cultura, fossem traçadas as linhas gerais do SNE, oficializado pela Lei 4/83, de 23 de março.

No período que sucedeu a luta de libertação nacional de Moçambique, concebeu-se um sistema de educação que tinha como missão principal formar um Homem Novo, capaz de se diferenciar do anterior com as suas valências coloniais, exclusivistas e discriminatórias. Neste período, Moçambique deparava-se com uma crise financeira ora agudizada pela saída em massa dos técnicos e quadros técnicos que vinham prestado serviços ao sistema colonial, bem como enfrentava o isolamento e instabilização regional e internacional por conta das escolhas políticas de então, a orientação marxista-leninista adoptada em 1977. O SNE de 1983 e a Lei 4/83, de 23 de Março, que o suportava juridicamente, surgiram nesse contexto e pautavam por uma educação ideológico-revolucionária através de uma abordagem técnica e prática.

O objectivo da política educativa dos anos subsequentes à independência era tirar Moçambique do subdesenvolvimento, num período de 10 anos e o projecto que ancorava esse objectivo foi conhecido como Plano Prospectivo Indicativo (PPI).

Na sequência desse desiderato, o primeiro presidente de Moçambique independente Samora Machel, no exercício das relações diplomáticas com vários países de orientação marxista, enviou moçambicanos para formação em países, como Quênia, União Soviética, Argélia, República Democrática da Alemanha, Cuba, Vietname, China, cuja principal tónica era a formação para o posterior regresso para Moçambique a fim de disseminarem práticas, conhecimentos e técnicas, tornando-se depois gestores de empresas, trabalhadores dos institutos para formar quadros, cientistas e técnicos de diferentes sectores da economia.

No fundo, tratava-se de uma educação patriótica enquadrada num período considerado como do Estado Forte, caracterizado por uma educação que visava desenvolver o país, e cuja premissa assentaria na formação do Homem Novo, regido pelos princípios do Partido-Estado.

De qualquer forma, as nuances intrínsecas à queda da União Soviética e do bloco socialista, assim como à afirmação do Neoliberalismo como sistema definidor das relações económicas internacionais ditaram o fracasso e abandonado do Plano Prospectivo Indicativo, do programa de formação do Homem Novo e do princípio do Partido-Estado, tudo o qual abriu espaço para a emergência da Segunda República em 1990, que coincidiu com a promulgação de uma Constituição essencialmente democrática, pluralista e multipartidária.

Quanto à primeira lei do SNE (Lei 4/83, de 23 de Março), MUHACHE (2015) fundamenta que a educação a que a referida lei visava era considerada como sendo um direito humano, universalmente conhecido. Tratava-se de um grande reforço ao plano do desenvolvimento económico, social e político, sendo, ela própria, uma ferramenta de importância capital, seja para os dirigentes, os operários, bem como dos camponeses.

Ademais, como já foi dito acima, a educação era também concebida como um instrumento primordial de criação de um Homem Novo, livre do obscurantismo, da

superstição e da mentalidade burguesa e colonial que configurava já o tecido social. De antemão, essa educação devia assumir valores socialistas, designadamente a unidade nacional, o amor à pátria, o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida colectiva, o engajamento e contribuição activa para a construção do socialismo e para desenvolvimento de Moçambique, assim como dos outros povos subdesenvolvidos da África.

Em suma, neste período, a orientação ideológica da educação consistia em estimular o desenvolvimento do país para tirá-lo da pobreza através da mudança da mentalidade do homem antes servidor dos interesses coloniais.

3.2. A educação de 1992 -2018

Este período é marcado pela democratização das instituições sociopolíticas, como o parlamento, a polícia, o governo, incluindo a própria escola. Desde logo, no plano interno, verificam-se sucessivas crises de seca severa, intensificação dos índices de pobreza e fluxo dos refugiados da guerra civil, e no plano internacional, verifica-se desde as décadas finais do anterior século (XX) a quando da queda do muro de Berlim e logo depois o desmoronamento da União Soviética.

Ora, o conjunto desses factores empurraram Moçambique para um alinhamento com as instituições de Bretton Woods, como o FMI e o BM. Já no domínio da educação, neste período ocorre a revisão do SNE, visando ajustar as condições económicas e políticas que caracterizavam Moçambique desde a segunda metade da década de 1980. Neste sentido, o reajustamento do sistema educativo foi operado com recurso à Lei 6/92, de 06 de Maio, que revogava a Lei 4/83, de 23 de Março, e já não preconizava a formação de um Homem Novo imbuído de uma educação socialista, tal como se perspectivava a orientação ideológica do período anterior. Portanto, a pretensão da nova lei era adaptar a educação às condições económicas, sociais e políticas do momento histórico, garantindo uma escolarização básica para todos (MUHACHE, 2015).

Nos termos da Lei 6/92, de 6 de Maio são considerados como objectivos da educação, designadamente erradicar o analfabetismo de modo a propiciar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento das suas capacidades; garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; formar cidadãos comuns a sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica; formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os

jovens e adultos; formar cientistas e especialistas que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; e desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os pelas artes e gosto pelo belo.

Neste período, como se pode constatar, a educação ajusta-se a um espírito neoliberal e, de antemão, os efeitos imediatos disso são o abandono de uma perspectiva desenvolvimentista de cariz nacional a favor de directrizes politicamente determinadas e impostas pelo FMI e BM, bem como o conseqüente levantamento de questões sobre a qualidade do ensino, a falta de motivação pela aprendizagem, a falta de correspondência entre os diplomas adquiridos e os níveis de conhecimento, altas taxas de reprovações, que são compensadas por aprovações semi-automáticas, entre outros efeitos.

O SNE na resolução de 8/95, de 27 de Agosto operacionalizou o sistema de educação destacando a educação básica, o ensino até à 7ª classe como prioridade do Governo. Deste ponto de vista, compreende-se que o objectivo da educação era de massificar o acesso ao ensino pela população. Por conseguinte, isto significa que esta abordagem constitui um aspecto ideológico da educação neste período, na medida em que, ela própria, emergiu da necessidade de ajustar a educação à nova dinâmica social, económica e política.

Em 2003, o Ministério de Educação introduziu um novo currículo de ensino em Moçambique apoiado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Sociedade e Cultura (UNESCO) e supervisionado pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), que melhorasse os reajustes anteriores de 1983 e 1992, no que diz respeito à qualidade de ensino e ao aproveitamento. Esse projecto, no entanto, incluiu a introdução do currículo local de modo a formar cidadãos que contribuíssem para a melhoria das suas vidas, famílias, comunidades e país, a partir dos saberes locais. De qualquer forma, importa reconhecer que a maior limitação desse currículo foi o facto de ter assentado em bases puramente teórica se ter negligenciado a componente prática, tendo acabado por fracassar, baixando assim a qualidade de ensino.

Por último, a Lei 18/2018, de 28 de dezembro consistiu em alargar o ensino básico da 7ª para a 9ª classe. Esta lei reafirma o objectivo da anterior que é a massificação do ensino. Todavia, tanto ali como aqui subsistem os mesmos problemas, predominante, à ausência de qualidade do ensino, contra qual ainda se luta.

4. Um contributo historiográfico

LOPES (2018) defende que a formação de uma consciência histórica é fundamental na afirmação de centralidades, naquilo que o próprio autor designa de pensamento pés fincados

no chão. Ora, para este filósofo, o uso da história, e, conseqüentemente, da historicidade no contexto social, é um fio condutor para o desenvolvimento de sistemas endógenos, pois é partindo de realidades contextuais em que se enquadram os planos de desenvolvimento destinados a diferentes sociedades no que diz respeito às suas necessidades.

Por seu turno, RÜSSEN (2000) advoga que os estudos históricos são de capital importância para construção da racionalidade sobre os diferentes processos, incluindo o processo educativo, ipso facto. O esboço de uma possível história da educação em Moçambique tem em vista perspectivar uma linha orientadora, isto é, um perfil analítico da orientação ideológica do SNE. A partir de uma abordagem estritamente histórica, o autor supracitado faz reflexões que são orientadoras da problemática em voga neste texto, a possibilidade de a ciência histórica explicar as bases de certos fundamentos dos problemas educativos, o que permite explicar o presente na base do passado.

Neste âmbito, para o contexto educativo, a pertinência da ciência histórica radica no facto de ela própria, delimitar as racionalidades assumidas de modo particular pelas diferentes culturas moçambicanas, alistando as possíveis falhas de orientação genérica, assim como os ganhos daí advindos, e, podendo facilitar a identificação das dificuldades do cenário educativo actual.

Desde logo, a historiografia seria fundamental no uso da hermenêutica das culturas, na medida em que esta área histórica se valeria do tempo e da memória como órgãos do presente para explicar os contextos culturais nos quais a educação deve actuar de modo a gerar o bem-estar e garantir melhores condições de vida. Assim, o tempo e a memória como factores determinantes da construção de uma consciência histórica impactariam positivamente na delimitação de uma consciência pedagógica dos diferentes grupos sociais, etnolinguísticos ou culturais. Por sua vez, a consciência pedagógica ditaria quais são os desafios a que a educação estaria sujeita, tanto a nível particular dos diferentes grupos étnicos, assim como ao nível do Estado-Nação.

Em suma, a historiografia é também um paradigma do sistema educativo moçambicano, pois a partir dela é possível compreender o desenrolar da educação desde o período colonial até ao momento actual, o que passa por capitalizar os desafios que foram superados, bem como os contextos em que determinadas decisões foram tomadas e as repercussões que as mesmas tiveram, tendo em mente os contextos estruturais do país e as necessidades do presente. Portanto, compreender esse exercício permitirá aos fazedores de políticas, conceber políticas e ideologias que sejam eficazes e que respondam aos desafios económicos, culturais, sociais e políticos das comunidades moçambicanas, ao nível local e nacional.

Conclusões

O longo percurso da educação em Moçambique inicia antes da chegada dos colonizadores portugueses. De qualquer forma, é com a sua chegada que se difundem e sistematizam as práticas educativas que foram evoluindo até aos nossos dias. Assim, após o desenrolar das discussões levantadas, chegámos a duas principais conclusões.

A primeira refere que a historiografia pode fornecer substratos relevantes para a formulação de políticas educativas eficazes, uma vez que a partir dela se pode viajar para os diversos horizontes temporais que marcaram a ideologia educativa num processo marcado pela presença de limitações, sucessos e desafios.

A outra conclusão é que Moçambique vivenciou uma sucessiva implementação e alteração de dispositivos normativo-jurídicos para regular a educação, o que significa que isso tem ocorrido como consequência de falhas e contingências observadas ao longo do percurso histórico, incluindo inconsistências entre os conteúdos desses dispositivos normativo-jurídicos e as culturas locais.

Por último, impõe-se a pertinência do reconhecimento da historiografia como um agente que melhor ajudaria o sistema educativo a fincar os pés no chão e ensaiar uma filodramática das políticas educativas de modo a espelhar os interesses nacionais em primeiro lugar (LOPES, 2018).

Referências

BASÍLIO, G. *O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana*. Publiflix: Maputo, 2015.

BURKE, P. *Sociologia e História*. 2ª ed. Tradução de Fátima Martins. Edições Afrontamento: Porto, 1980.

CASTIANO, J. P. & NGOENHA, S. E. *Longa Marcha dum «Educação para Todos» em Moçambique*. 3ª ed. Publiflix: Maputo, 2013.

COUGHLIN, P. E. Plágio em Cinco Universidades de Filhalo Moçambique: Amplitude, Técnicas de Detecção e Medidas de Controlo. *Cadernos IESE N.º 15*. IESE: Maputo, 2015.

COUTINHO, C. P. *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina: Coimbra, 2022.

Entrevista à Mia Couto no Jornal *Notícias* edição de 05/08/2022.

LOPES, F. *Filodramática: Os PALOP entre a filosofia e a crise da consciência histórica*. Paulinas: Maputo, 2018.

MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*. 2ª Ed. Tradução de Maria da Graça Forjaz. Sá da Costa: Lisboa, 1976.

MUHACHE, C. F. *Influência do Poder Político no Processo Educacional em Moçambique, 1975-2002*. Editora Educar: Maxixe, 2015.

NGOENHA, S. E. *Tempos Africanos do Mundo*. Publifix: Maputo, 2022.

NGOENHA, S. E. *Mondlane: Regresso ao Futuro*. Real Design: Maputo, 2019.

NUNES, J. P. A. & SOARES, A. L. R. Historiografia, ensino da História e “questões fraturantes”: uma perspetiva de didática da História. In LUÍS, A. R. et al. (Coords.). *A Formação Inicial de Professores nas Humanidades*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2019. DOI: https://doi.org/10.14195/978-989-26-1701-5_4.

ORTEGA Y GASSET, J. *O que é a Filosofia?* Tradução de José Bento. Editores Independentes: Lisboa, 2007.

ROUSSEAU, J-J. *Discurso sobre as artes e as ciências*. Textos Marginais: Porto, 1972.

RÜSSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília: Brasília, 2001.