



Educação e diversidade: o caso de Moçambique

Eduardo Moises Humbane¹

RESUMO

Em Moçambique, aparentemente, há uma crise educacional manifestada pela existência de uma escola formal irrelevante. A análise desenvolvida, suportada na sociologia de educação de Durkheim, parece mostrar que efetivamente a educação tornou-se irrelevante com o advento da colonização, que instituiu uma escola para a *domesticação* dos africanos e, mais tarde, com a independência nacional, a escola não superou esse autoritarismo, continuou a impor valores, igualmente exógenos. Finalmente, com a chegada do neoliberalismo, a escola moçambicana, bastante focada na dimensão econômica do saber, não é um espaço da celebração da enorme diversidade cultural que caracteriza o país.

Palavras-Chave: Moçambique, educação, irrelevância educacional, diversidade cultural.

Recebido em 26/02/2016

Aceito para publicação em 27/06/2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.25067/s.v1i21.12006>

Introdução

Em Moçambique a educação escolar é em geral percebida como estando em crise, sendo que um dos aspetos que contribuem para ela é a existência de uma escola “estrangeira”, quer dizer, que não reflete a realidade sociocultural das comunidades em que está inserida. Neste sentido, Dias (2010) explica que uma das causas do fracasso escolar e da baixa qualidade e eficiência em educação é a dissociação que existe entre a cultura escolar e a cultura social. Na verdade, afiança a estudiosa,

as escolas em Moçambique ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões

¹ Graduado em Ciências da Educação pela Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Mestre em Sociologia pela Universidade de Saint Denis (Paris 8 - França). Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor assistente na Universidade Pedagógica de Moçambique. E-mail para contato: humb.academia@gmail.com.

antropológicas, políticas, sociais e culturais. (DIAS, 2010, p. 2)

É em consideração a este quadro que Mate (2013) sugere que o problema dos sistemas de educação em África, incluindo Moçambique, reside na contradição entre a concepção da educação e a estrutura e as tarefas sociais. A educação, defende, como fenômeno social e cultural, deve preparar os indivíduos para as tarefas sociais e para a vida, num certo contexto sociocultural, sendo por isso que a estrutura social e as tarefas sociais é que devem constituir o parâmetro de avaliação da relevância dos conteúdos e da definição das competências a serem desenvolvidas no aluno. O autor é peremptório: *um sistema de educação é tanto eficaz, tanto quanto prepara para as tarefas da vida e as tarefas sociais. Assim, o sistema da educação é formado à medida da sociedade.* (Mate, 2010, p.15) Neste artigo propomo-nos a analisar a relevância educacional em Moçambique, desde o período colonial até ao período atual, em que o país já se encontra independente. Concretamente, se procura responder a pergunta se a escola formal moçambicana objetiva que o seu produto, o aluno formado, se identifique com os valores culturais africanos, portanto, da sua sociedade de origem. Em termos metodológicos, fazemos uma leitura crítica de documentos oficiais que apresentam as finalidades educacionais, particularmente as leis de base da educação em Moçambique (lei 4/83 e a lei 6/92) e o Plano Curricular do Ensino básico, tendo como pano de fundo a sociologia de educação de Durkheim. Sobre o período colonial, ancorados no mesmo sociólogo, a nossa análise será feita a partir da leitura de trabalhos de estudiosos moçambicanos que versam sobre esse período histórico.

A relevância educacional em Durkheim

Émile Durkheim é consensualmente visto como o fundador da sociologia de educação, por tê-la discutido a partir de uma perspectiva eminentemente sociológica. No seu conhecido livro *Regras do Método Sociólogo*, o sociólogo defende aquele que é um dos pressupostos maiores da sua produção intelectual: *A sociedade não é uma simples soma de indivíduos, mas o sistema formado pela associação deles representa uma realidade específica que tem seus caracteres próprios.* (Durkheim, 2007, p. 105). Ao desenvolver esta ideia, Durkheim pretende demonstrar que o todo tem precedência sobre as partes e que a sociedade tem vontade própria, por conseguinte, há uma consciência coletiva que existe através das consciências particulares.

O sociólogo, por conseguinte, recusa toda uma conceituação de educação de pensadores e filósofos, como Spencer, Mill e Kant porque eles, por

um lado, partem do postulado de que existe uma educação ideal, perfeita, válida indistintamente para todos os homens e, por outro lado, porquê vêm, em geral, as finalidades de educação como individuais e não sociais.

.. a educação ideal, abstraindo completamente do tempo e do lugar, é porque se admite implicitamente que um sistema educativo não tem nada de real em si próprio. Não se vê aí um conjunto de práticas e de instituições que se organizaram ao longo do tempo, que são solidárias com todas as outras instituições sociais que as exprimem, que, por consequência, não podem ser mudados mais facilmente que a própria estrutura da sociedade.
(DURKHEIM, 2007, p. 47)

A educação em Durkheim prepara os indivíduos para uma sociedade que já existe, aliás, ela não é mais do que um mecanismo social para fazer refletir uma sociedade concreta num indivíduo, para que ele se torne membro dessa mesma sociedade. Ela objetiva construir o ser social no indivíduo. Ela possui forte papel integrador.

Durkheim, como se depreende, recusa a compressão da educação enquanto filosofia, entenda-se enquanto espaço de construção de um homem ideal para viver numa sociedade ideal, que ainda não existe. Pelo contrário, ele a visualiza como relevante, baseada numa realidade social concreta. Em consequência, Durkheim (2007) defende que só por via da “observação histórica” se pode compreender o que é verdadeiramente a educação e qual educação cada sociedade necessita.

Assim, o sociólogo, a partir do método proposto, conclui que cada sociedade, considerando o seu estágio de desenvolvimento, possui um sistema educativo que lhe é inerente. Tal sucede porque os sistemas educativos não são independentes da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. enfim, da sociedade de que fazem parte. Por isso, em decorrência deste seu caráter sócio histórico, a educação variou (e varia) conforme os tempos e as regiões.

É considerando estes aspetos que para Durkheim (2007), como já referenciamos, conceber uma educação ideal, abstraída do tempo e espaço é admitir um sistema educativo que “não tem nada de real em si próprio”. É um

equivoco.

Mas como Durkheim conceitua a educação?

A educação é ação exercida pelas gerações mais velhas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto o meio ao qual se destine particularmente. (DURKHEIM, 2007, p. 53)

Nesta perspectiva, a educação pressupõe por um lado uma ação, ou seja, é dinâmica e, por outro, a presença de dois atores que interagem socialmente, sendo um a geração mais velha e outro a mais nova que, ao lhe ser transmitida o patrimônio sociocultural e científico da sociedade em que se encontra, verá seus membros se tornarem em seres sociais. Por conseguinte, o fim último da educação é constituir o ser social nos indivíduos.

O outro aspeto importante a considerar na conceituação de educação de Durkheim (2007) é que a educação tem caráter duplo: é múltipla e una. Múltipla no sentido em que nas sociedades “civilizadas” há diferentes tipos de educações para o preenchimento de funções sociais distintas, ou seja, a educação se especializa. Mas esta educação que é múltipla, simultaneamente é una, na medida em que estas diferentes educações especializadas repousam numa base comum, por isso, independentemente da categoria social a que se pertença, há um número de ideias, sentimentos e práticas que são inculcados em todos os membros da sociedade, sendo estas que vão permitir a harmonia ou coesão social. Assim tem que ser porque

a sociedade só pode subsistir se houver entre os seus membros uma homogeneidade suficiente, a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais para a vida coletiva. (DURKHEIM, 2007, p. 52).

A forma como Durkheim (2007) compreende a educação mostra-nos que ele está preocupado em explicar porque as sociedades são coesas. A educação em Durkheim, em suma, prepara os indivíduos para uma sociedade que já existe,

na verdade, ela não é mais do que um mecanismo social para fazer refletir uma sociedade concreta num indivíduo, para que ele se torne membro, parte dessa mesma sociedade.

Já o aludimos, neste artigo discutiremos se a escola formal moçambicana objetiva que o seu produto, o aluno formado, se identifique com aqueles que são os valores culturais africanos. A questão é perceber se ao longo da história, a escola formal tem refletido a realidade sociocultural do país e se tem procurado promover a coesão social. A nossa análise vai ter como ponto de partida a compressão das finalidades² educacionais, pois assumimos o pressuposto de que estas é que determinam as dinâmicas educacionais, no que se refere, aos conteúdos de ensino, aos métodos, a gestão das escolas, enfim às práticas escolares.

A escola formal como espaço de alienação cultural

Durkheim (2007), vimos acima, explicou que todas as sociedades têm educação, enquanto mecanismo integrador dos indivíduos na sociedade. As sociedades africanas, desenvolve Mate (2010), antes da colonização, possuíam um sistema educacional que correspondia às suas necessidades educativas. O mesmo assentava numa pedagogia de iniciação, numa educação técnico-profissional e ético-social e se baseava em determinados princípios, como

a divisão por sexos (correspondência da educação à diferenciação dos papéis sociais), a unidade entre educação e ensino (ensinar é educar, educar é ensinar), o ilimitado espaço pedagógico (o espaço pedagógico, exceto nos momentos de reclusão para iniciação, não é fisicamente delimitado, todos os lugares são elegíveis para educar e ensinar), o pluralismo do papel docente, sobretudo na educação ético-social (o professor é qualquer adulto com conhecimento, sabedoria e experiência, sendo ensinar e educar da responsabilidade de qualquer um em relação ao outro hierarquicamente

² Segundo Gaspar e Diogo (2010) finalidade é a intenção que preside à ação educativa escolar. Explicam os autores, quando os responsáveis políticos se indagam sobre que tipo de indivíduo ou cidadão deve a escola formar ou ainda sobre o que é se pretende que aconteça no futuro, na sociedade como consequência daquela educação, estão discutindo as finalidades da educação.

inferior), relevância do conteúdo (aprende-se o que é importante e significativo para a vida – pedagogia da iniciação), centralismo das competências (aprender é aprender a fazer, mesmo quando se trata de conteúdos abstratos, como os princípios éticos), learning by doing (aprender fazendo), aprendizagem por observação de modelos sociais, etc. (MATE, 2010, p. 16)

Os portugueses, no âmbito do expansionismo europeu, chegaram a terras moçambicanas no séc. XV e, de acordo com Castiano et al. (2005), montaram uma administração colonial que tinha como principal objetivo o controle da terra, da mão de obra dos nativos, do comércio e da subjugação financeira de Moçambique. Para o alcance deste desiderato colonialista, os portugueses apostaram forte na educação.

Neste sentido, implantaram uma educação escolar classista, em que por um lado há uma educação para os africanos, realizada pela Igreja Católica, claramente enquadrada no processo de *conversão dos gentios* e, por outro lado, uma educação para os portugueses, garantida tanto também pela igreja, como por professores particulares, escolas regimentais e, mais tarde, pela escola pública.

A educação para os africanos não teve como ponto de partida a educação socialmente já praticada, nos seus valores e práticas. Pelo contrário, tinha fins assimilacionistas.³ A partir de Golias (1993) e Mondlane (1995) compreendemos que no sistema educacional colonial efetivamente haviam dois tipos de ensino refletindo dois tipos de educação, que se destinavam a preparar indivíduos para preencher funções sociais distintas: a educação para os portugueses era para a elite colonial (organizada para atender a valores e padrões aristocráticos) e a outra, para o indígena, não era mais do que a instrumentalização técnica (deviam aprender a ler e a escrever) e a sua *domesticação*, fazendo dele um povo dócil e leal à Portugal, o que

³ O objetivo essencial da assimilação, que afirmava “os seus fundamentos no postulado cristão de igualdade humana, no fervor patriótico de criar novos e bons cristãos inteiramente nacionalizados e, no orgulho da própria cultura” era “fazer evoluir progressivamente os dominados até a integração tão perfeita quanto possível, na ética dos dominadores” Decreto-lei 39666 (de 20/04/1941, apud GOLIAS 1993, p. 33).

Os moçambicanos que desejassem ser assimilados ou «civilizados» deveriam requerer a um tribunal local e aí eram submetidos a provas, cujo sucesso dependia da frequência da escola, como vimos, sob a batuta da igreja. Ser assimilado conferia mais direitos comparativamente aos indígenas, os africanos não assimilados.

evidentemente facilitaria os desígnios coloniais. A análise de Castiano et al. (2005) vai no mesmo sentido:

As crianças e elites escolarizadas (africanas) eram endoutrinadas no sentido de reconhecerem a superioridade do branco, de, ao mesmo tempo, implicitamente, desprezarem a sua cultura, ou no mínimo, de reduzirem as suas culturas locais de origem a uma esfera privada, fora da vida pública. (CASTIANO et al., 2005, p. 194)

Como corolário, assevera Mate (2010), introduziu-se uma ruptura e descontinuidade na evolução dos sistemas educacionais africanos e se criou uma sobreposição da estrutura e tarefas sociais, porque por um lado os africanos vivem no seu mundo social e, ao mesmo tempo, são forçados a se inserirem no mundo social produzido pela colonização.

Passemos, em seguida, à abordagem da educação no pós-independência. O país ficou independente em 1975, iniciando a sua I República, após uma luta armada anticolonial desenvolvida pela FRELIMO⁴. No país independente, a FRELIMO, o novo poder, um partido de orientação marxista, procurou naturalmente construir uma nova sociedade a partir desse quadro ideológico, o que implicou a tentativa de desconstrução de toda a lógica do funcionamento da sociedade colonial.

Em 1983 foi aprovada a lei 4/83, que cria o Sistema Nacional de Educação (SNE) e estabeleceu os fundamentos, princípios e objetivos da educação escolar. Vejamos parte do preâmbulo desta lei estruturante da educação escolar:

... na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais e culturais sociais e dava a visão idealista do

⁴A FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) primeiro foi um movimento de nacionalistas moçambicanos que se juntaram para lutar pela independência de Moçambique de Portugal. Ao longo do processo de luta, gradualmente, o movimento foi adotando a ideologia marxista-leninista e, num segundo momento, no país já independente, o movimento se transforma em partido político, oficialmente marxista-leninista. A adoção desta linha ideológica não só permite ao movimento revolucionário um quadro teórico para pensar a luta pela independência mas, sobretudo, um instrumento que lhe permitiu conceber o estado-nação à construir.

mundo e dos fenômenos da natureza. (...) A dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação. (...) A luta armada de libertação colonial representa a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional. (...) Na sociedade Moçambicana empenhada na construção do socialismo, a educação constitui direito fundamental de cada cidadão e é instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela é um meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas do desenvolvimento socialistas. Na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do homem novo. (LEI 4/83, p. 13)

O SNE, como se depreende, tinha como finalidade principal a formação do *Homem Novo*, concebido como aquele homem liberto do obscurantismo e da superstição provindos da sociedade tradicional-feudal e, igualmente, liberto da mentalidade burguesa, caracteriza pela colonização mental, entenda-se pela mentalidade servil ao estrangeiro e pela imitação dos comportamentos decadentes da burguesia dos países imperialistas (Machel, 1977).

Como se constata, trata-se de um ensino com um caráter marcadamente ideológico. Com efeito, na compreensão do então poder político, a edificação da sociedade socialista, o objetivo almejado, passava impreterivelmente pela construção de certa subjetividade, isto é, os moçambicanos deveriam adquirir a “consciência social” requerida para as transformações revolucionárias.

Mas será que a lei 4/83 representou uma ruptura com a educação colonial? Não nos parece! Embora ela tenha trazido profundas alterações⁵, tal

⁵ Respondendo ao novo quadro constitucional, a educação tornou-se um direito e dever de todos os cidadãos moçambicanos. O ensino tornou-se obrigatório e gratuito. Ele deixou de ser discriminatório, no sentido de não existir mais diferenciação do ensino em função de grupos sociais de pertença. Surgiu um só sistema, em que o Estado se torna onnipresente, sendo ele quem concebe e implementa a educação escolar. Igualmente há um grande investimento na educação, por exemplo, na expansão da rede escolar, no providenciamento de material didático

como a educação colonial, a educação do pós-independência impôs os seus valores, igualmente exógenos. Trata-se efetivamente de uma escola que teve dificuldade em dialogar com a sociedade. Veja-se a análise de Gomes (1995) a propósito:

A escola do pós-independência não conseguiu superar totalmente o autoritarismo da escola colonial, levando-a a impor e não propor, discutir, dialogar os valores, as diferentes concepções políticas, econômicas e culturais.
(GOMES, 1995, p 372).

Portanto, tal como no passado colonial, vemos um alinhamento entre o quadro político-ideológico e a educação escolar. A FRELIMO, enquanto força política imbuída de forte propósito de transformação social revolucionária, apostou forte e estrategicamente na educação, sendo que a esta cabia desconstruir o *homem domesticado* pelos valores coloniais e fazer nascer o *homem novo*, aquele que não só se encontra livre dos valores implantados pelo colonialismo mas, também o está da “visão idealista” do mundo e dos fenômenos da natureza, vindos da educação tradicional, da sociedade autenticamente africana. Esta educação do pós-independência combateu o que considerou (sem discutir com a sociedade) de concessões negativas da educação tradicional.⁶

Ela, assim, não superou totalmente o autoritarismo e preconceito da escola colonial. Ela, identicamente, procurou alienar o indivíduo do seu contexto sociocultural, ao ver as suas práticas culturais como “idealistas” e por isso alvo de combate ideológico. Mate (2010), ao analisar esta escola, em termos de sua relevância social, é também pessimista. Para ele, as sociedades resultantes da independência dos países africanos em geral e Moçambique em particular, na tentativa de implantar sistemas de educação autônomos⁷, não fizeram mais do que resgatar o modelo ocidental de educação com vista a torná-lo acessível à comunidade africana

Na verdade, trata-se de sistemas que acentuam a

aos alunos, na formação de professores, etc. Como corolário, verifica-se um grande incremento da população estudantil.

⁶ Foi assim que nessa época histórica, no país, se combateu a religião de base africana, se combateu a medicina de base africana, se combateram as visões de mundo alicerçadas na cultura africana, sobretudo um conjunto de significações e consequentes práticas, à volta da morte, do casamento, da produção, da educação dos filhos, etc.

⁷ Para o caso de Moçambique fizeram-se algumas reformas como vista a dar mais relevância aos conteúdos através, por exemplo, de uma História e Geografia nacionais.

descontinuidade entre as sociedades pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais. Neste sentido, ao invés de uma relação proporcional entre a apropriação do saber e a integração social (resolução de tarefas sociais), cria-se uma relação desproporcional. Quanto maior for a apropriação do saber, maior são os problemas de integração social e de identificação com o contexto sociocultural da existência. Na mesma ótica, o sistema de educação apoia-se em princípios estranhos a esse contexto. (MATE, 2010, p.16-17) (grifo nosso)

O olhar de Ungulani Ba ka khosa⁸, um dos mais representativos intelectuais de Moçambique, para este período histórico, aponta as suas expectativas e frustrações.

Com a proclamação da independência esperava-se que as identidades circunscritas ao universo étnico ganhassem, no espaço soberano da pátria, a liberdade e o direito de confrontarem-se com identidades afins. Esperava-se que a secular presença islâmica e indiana, reduzida a nichos culturais bem delimitados, ganhasse outra amplitude no solo pátrio, de modo a que, por exemplo, as especiarias e outros aromas, enraizados ao longo da costa, se embrenhassem pelo sertão adentro e se incrustassem no adobe das palhotas da nossa existência. Esperava-se que a língua portuguesa, língua da unidade e do desenvolvimento, partilhasse o seu espaço hegemônico na educação, na informação, nos espaços públicos e privados, com outras línguas. Com a independência esperava-se, enfim, que as várias identidades ganhassem cidadania e contribuíssem, na sua diversidade, para a construção do tecido identitário moçambicano. Mas tal não aconteceu. (KHOSA, 2015, p.128- 129)

⁸ Trata-se de um dos mais importantes escritores africanos da atualidade. É historiador e um dos mais críticos da “deriva cultural” de Moçambique e, por consequência, grande defensor do retorno do país a afraicanidade.

Universalização ou africanização da educação? Eis a questão!

Hoje Moçambique vive um quadro sociopolítico e econômico diferente. Com efeito, em 1990 iniciou a sua II República, com a aprovação de um novo texto constitucional que representou a transição do estado socialista para o estado de direito democrático e de economia de mercado. O país tornou-se capitalista.

Em 1992, como resultado, é aprovada a lei 6/92 do SNE, que revogou a lei 4/83, que criara o SNE. A nova lei, diz o seu preâmbulo, tem em vista *reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei 4/83, às atuais condições sociais e econômicas do país.* (Lei 6/92, p. 08)

Nas linhas que se seguem, a questão será perceber se os novos tempos representam uma “reconciliação” entre a escola formal e a sociedade de base africana. Mate (2010), nas páginas precedentes, argumentou que no período colonial se introduziu uma ruptura e descontinuidade na evolução dos sistemas educacionais africanos. Os africanos, na sua existência, a partir da educação, foram forçados a se inserirem num outro mundo social, baseado em valores exógenos. Gomes (1995) argumentou que na educação escolar do pós-independência não há mudanças de fundo, no que tange a imposição à sociedade de valores pela escola. Esse quadro mudou na atualidade?

Recorramos ao diagnóstico de Dias (2010), com o qual nos identificamos:

Os estudos sobre as práticas de ensino no cotidiano escolar [em Moçambique] mostraram a necessidade de refletir e considerar seriamente a diversidade cultural como um dos traços característicos da população estudantil. Ao vir para a escola os nossos alunos trazem com eles toda a sua bagagem cultural, i.e., suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, suas línguas e/ou dialetos maternos e que usam habitualmente fora da escola, etc. O professor não pode ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural dos seus alunos. Ele deve ser capaz de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem [...] vários os estudos que mostraram que uma das causas do

fracasso escolar e da baixa qualidade e eficiência em educação é a dissociação que existe entre a cultura escolar e a cultura social. As nossas escolas ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais. (DIAS, 2010, p. 2)

Daqui se depreende que não obstante as mudanças sociopolíticas havidas no país (e no mundo) e no quadro normativo na educação, a escola moçambicana continua com dificuldades em dialogar com a sociedade, com as diversas culturas que a compõem. Ela continua de certo modo hermética à influência social. Ela ainda não reflete a sociedade com quem, teoricamente, como sugeriu Durkhiem (2007) deve ser funcional.

Na verdade, atualmente, convergir a cultura escolar e a cultura social, como refere Dias (2010), é um grande desafio. Razões históricas e conjunturais tornam o desafio gigantesco. Do ponto de vista histórico, como temos vindo a pontuar, a escola formal já nasceu com o “pecado” de, por um lado, ter sido concebida a partir de valores exógenos e, por outro, ter exatamente o desiderato para combater a sociedade africana.

Por ironia podemos notar que, enquanto para o continente europeu a providência em educação para as massas conduziu à formação de uma classe operária forte e, ao lado dela, de elites e intelectuais culturais críticos à sua sociedade, no continente africano o sistema educacional foi principalmente um instrumento de aculturação dos povos indígenas e um instrumento de afastamento das elites das suas raízes culturais. As elites africanas começaram a emular os sistemas europeus (CASTIANO et al., 2005, p.195)

Foi isso que parece ter acontecido no pós-independência em Moçambique. A elite política, um grupo em grande parte escolarizado no período colonial, por isso afastada das suas raízes culturais, emulando os sistemas europeus, tomou como referência para pensar e realizar a educação escolar o Ocidente, particularmente a Europa do Leste e não, como seria de esperar, a nossa realidade sociocultural. Hostilizaram a cultura ou as culturas

moçambicanas. Transitou-se de uma escola baseada em valores externos coloniais portugueses, para outra baseada em valores também externos, do Leste europeu. O tal *homem novo*, tal como o *homem domesticado*, também se deveria distanciar, demitir-se de viver aspetos fundamentais da sua cultura africana.

Os nossos valores, as nossas concepções de mundo, a nossa tecnologia e as nossas línguas não entraram para a escola formal. Optou-se pelo português como língua exclusiva de ensino, o que vale dizer que as mais de 20 línguas africanas faladas no país, não entraram para o espaço escola. As línguas, que deveriam servir de veículo primeiro de circulação dos valores das várias culturas moçambicanas, foram relegados para o segundo plano, como valor folclórico, tudo em nome da “unidade nacional” que se pretendia construir e preservar.

Atualmente, na ordem neoliberal, a educação moçambicana é concebida a partir de ditames neoliberais. Efetivamente, do ponto de vista conjuntural, a situação de dependência econômica do país, que o fez submeterem-se a um programa de reajustamento estrutural sob a égide do Fundo Monetário Internacional, levou a que o país tivesse que se submeter a toda uma cartilha sobre governação, incluindo o sector da educação. Como bem pontua Castiano et al. (2005), é de supor que o país tenha perdido alguma soberania na formulação de suas próprias políticas públicas, incluindo na educação.

Entretanto, a compreensão de que a qualidade de educação era e é baixa, sendo parte das causas a irrelevância educacional e a deficiente articulação entre a escola e a sociedade, levou as autoridades educacionais moçambicanas, no início da década de 2000, a tomarem duas interessantes medidas: o *currículo local* e o *ensino bilíngue*, no ensino básico (primário).

Relativamente ao currículo local, segundo documentos oficiais, particularmente o Plano Curricular do Ensino Básico, ele objetiva, no Ensino Primário *formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa* (Ministério da Educação, 2003, p. 27). Assim, se prevê que nos programas de ensino exista uma margem de tempo, para veicular saberes locais.

Quanto à proveniência destes saberes locais, que compõem o currículo local, a visão do governo é progressista: *Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades* (idem, p.27). Na verdade, vê-se aqui um grande

avanço, pelo menos no plano das intenções, no sentido de institucionalizar um espaço de diálogo, que historicamente nunca existiu, entre a escola e a sociedade, dito de outro modo, entre os saberes falados universais e os saberes locais, étnicos, africanos.

No que tange ao ensino bilíngue, as autoridades educacionais moçambicanas fazem uma espécie de *dar mão à palmatória*, ao reconhecerem que processo educacional só terá sucesso se for conduzido através da língua que o aprendente melhor conhece, *respeitando-se, deste modo, os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos*. (Ministério da Educação, 2003, p. 30). Em termos mais operacionais está previsto que

... as primeiras classes são lecionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo registra-se um fenômeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 31)

A promessa trazida por estas duas medidas, vários anos depois do seu surgimento, ainda não se concretizaram. Não há ainda uma vasta pesquisa sobre a matéria, mas já existe alguma. Em relação ao currículo local, faremos referência a uma pesquisa de Castiano (2006), na província de Manica, centro de Moçambique. Ele procurou, entre outros, perceber as expectativas dos professores e das famílias sobre que conteúdos, vindos das comunidades, deveriam passar a ser ensinados na escola, no contexto do currículo local. Apurou a pesquisa, tanto professores como as famílias dos alunos valorizaram mais o conhecimento relacionado com atividades econômicas desenvolvidas na comunidade. A justificativa era que as crianças deveriam sair aptas da escola para realizar ofícios existentes na comunidade, como a agricultura, pesca, pecuária, olaria, entre outros.

Curiosamente, os saberes relacionados com a dimensão intelectual e espiritual não foram pontuados. Os saberes relacionados com questões éticas, religiosas, da ascentralidade, numa palavra, que tem a ver com a cosmovisão africana, em geral não foram elencados. Consequentemente, a dinâmica em curso no contexto da implementação do currículo local vai na direção de se

ensinarem apenas saberes profissionalizantes⁹.

O quadro não é mais animador no ensino bilíngue. Esta modalidade de ensino, que ainda não foi disseminado a todas as escolas, mas se encontra em fase experimental em algumas escolas pelo país (prevê-se para 2017, a extensão a todas as escolas do país), surpreendentemente, passa como que despercebida na sociedade. É quase um não assunto. A inovação não gerou entusiasmo na sociedade moçambicana.

Constata-se algum ceticismo manifestado por certos grupos da sociedade moçambicana, incluindo pais e encarregados de educação, que pode ser analisado como uma reação natural de medo em relação a esse ensino, até então desconhecido. (MENESES, 2011, p.1)

Segundo a autora, a fraca disseminação das filosofias subjacentes ao ensino bilíngue, pode ser uma das causas que explicam a ausência de um debate público em relação à relevância do uso de línguas moçambicanas no ensino formal. Entretanto, nas escolas em que o programa está em curso, subsistem muitas dificuldades. Uma pesquisa realizada por Joaquim (2013), na província de Gaza, sul de Moçambique, constatou resultados não muito promissores: os professores, aqueles a quem cabe ministrar o ensino bilíngue, não foram suficientemente envolvidos na concepção do programa, daí manifestarem uma certa resistência ou pelo menos descrença no processo, eles não têm tido formação (em exercício) de qualidade para lidarem com esse novo desafio profissional, a qualidade didático-metodológica dos materiais de ensino bilíngue são de qualidade suspeita e, finalmente, há a falta competência linguística dos próprios professores no manuseio das línguas africanas que eles usam no ensino bilíngue!

Diante deste quadro, uma questão, pertinente, se coloca: até que ponto o surgimento do currículo local e do ensino bilíngue, no ensino básico (primário), representam uma mudança paradigmática na educação escolar em

⁹ Aparentemente as comunidades estão a assumir o discurso oficial, que relaciona a educação com a redução da pobreza, isto é que a educação deve ser sobretudo o lugar para a aquisição do *saber fazer*, da qualificação da mão de obra, por forma a aumentar a renda dos moçambicanos. As outras dimensões da educação têm sido relegadas para um plano secundário no discurso oficial.

Moçambique? Dois tipos de análise ou respostas podem ser feitas. Uma mais otimista e outra nem por isso.

A primeira, a mais otimista, pontua que realmente há uma mudança paradigmática, no sentido uma maior africanização da educação em Moçambique. Por conseguinte, o currículo local e o bilinguismo constituem efetivamente uma nova visão estratégica das autoridades educacionais, havendo por parte delas um real comprometimento no sentido de sua materialização. As dificuldades ou lento processo de sua efetivação decorrem do fato de se tratarem de inovações com certo grau de complexidade, sobretudo se se considerar os recursos humanos, materiais e financeiros que a educação (não) possui. Mas o importante é que as decisões foram tomadas e, paulatinamente, vão se materializando.

A outra análise é mais pessimista. Ela vai no sentido de argumentar que se trata de mudanças para tudo continuar na mesma! Na verdade, mais de uma década depois destas inovações terem surgido, era suposto ter-se avançado bem mais. Reforça o pessimismo o fato de que o volume de atividade feito pelo Ministério de Educação, no sentido de materializar essa visão, tanto quanto nos é dado a perceber, ser muitíssimo reduzido. Mais ainda, não temos visto nos discursos dos responsáveis educacionais a menção recorrente ao currículo local e ao ensino bilíngue como uma aposta estratégica para dar maior relevância a educação escolar.

Finalmente, o fato destas medidas, por mais interessantes que sejam, não terem resultado de um amplo debate, na sociedade e na escola, mas terem “caído do céu” junto dos professores e da sociedade, também pode prenunciar que elas têm uma motivação exógena (são imposição da cooperação internacional, que alguns preferem chamar de “imposição internacional”) e, por isso, pouco sustentáveis.

Na verdade, a introdução do currículo local e do ensino bilíngue vão para além da escola formal, abarcam toda uma sociedade, sociedade essa que tem como referencial de educação formal aquela escola que historicamente não dialogou, mas impôs os seus valores. A escola ainda continua a ser vista como um espaço “do governo”. Não se consolidou ainda o juízo de que ela é um espaço público e constitui direito de cidadania procurar determinar as dinâmicas no seu seio.

Considerações finais

Como mostramos, historicamente, o ensino tornou-se irrelevante em Moçambique, do ponto de vista da sociedade de matriz africana, na educação colonial que, na sua intenção de *converter* ou *domesticar* o moçambicano, adotou práticas de ensino que não só combateram a sociedade de matriz africana, como procuraram transforma-la numa outra, a partir de padrões ocidentalizados. Com a independência, a ideia de *conversão* - embora noutra direção - persiste. Com efeito, a educação escolar da I República não só não resgata sociedade de matriz africana violentada pela colonização, como também a combate, ao vê-la como “idealista”. Outrossim, esta educação se aproximou bastante do doutrinamento político, a favor de uma pretensa sociedade socialista/comunista.

Finalmente, com as mudanças sociopolíticas que ocorreram no país nos anos noventa ainda não se pode falar de uma “reconciliação” ente a educação escolar com os valores, usos e costumes intrínsecos à sociedade moçambicana. Temos uma educação escolar que impõe um modelo de sociedade, baseada nos ditames do neoliberalismo, não obstante relevarmos o fato de terem surgido duas meritórias medidas, o currículo local e o ensino bilíngue. Trata-se de medidas que embora estejam na direção certa, não passam ainda de promessas.

Um olhar a esta educação, no seu passado e presente, leva-nos a ideia de que ela apenas se comportou parcialmente como sugeriu Durkheim (2007). Se se pode concordar que ela teve um caráter sócio histórico ao ir evoluindo historicamente para refletir o quadro político-constitucional, ela, também, foi procurando impor um ideal de sociedade, não necessariamente consensual. A educação foi mais transformadora no intuito de construir uma nova sociedade do interesse do poder político do que integradora, isto é, inculcadora dos saberes socialmente construídos, por isso relevantes àquela sociedade, com vista a identificar o indivíduo à sociedade.

Uma questão se impõe: o quadro conceitual de Durkheim (2007) é errôneo ou a educação em Moçambique é que se comportou de forma errática? Nos parece, Durkheim (2007) parece ter-se equivocado ao não visualizar o conflito da sociedade, vendo-a por conseguinte como necessariamente consensual. Como sugerem as várias teorias que Saviani (1997) catalogou de crítico-reprodutivistas, as sociedades são permeadas por interesses antagônicos que pleiteiam e a educação não é necessariamente neutra, mas comporta-se em função da correlação de forças em presença. Por isso, o que sucedeu em Moçambique parece ser melhor explicado por este quadro teórico, porquanto, como vimos, os grupos hegemônicos, que controlam o Estado, encontraram na

educação um espaço para construção de uma subjetividade na sociedade que respondesse aos seus interesses, que não só os legitimasse como também contribuísse para perpetuar o quadro de dominação.

Entretanto, não obstante as limitações que podem ser apontadas ao “velho” Durkheim, assumimos a crítica que ele faz ao exercício abstrato ou meramente ideológico de construção das finalidades educacionais (os preceitos de conduta), sem a devida e imprescindível consideração ao substrato sociocultural da sociedade para a qual essa educação escolar é destinada. Na verdade, pensamos que Moçambique vive uma crise identitária, certo choque cultural. Como bem pontuou Mate (2013), vivemos um melindroso quadro em que quanto maior for a apropriação do saber na escola formal, maior é a dificuldade de integração social e de identificação com o contexto sociocultural de sua existência. Quanto mais se estuda mais se desenvolve estranhamento à própria cultura e sociedade!

Veja-se o cáustico, desesperado de olhar de Khosa (2015)

Esmagamos as notas da diversidade, silenciemos as vozes que vinham das furnas do tempo e, movidos por pretensões ideológicas de difícil sustentação, tentamos erigir um corpo, permitam me o empréstimo, sem ADN, incharacterístico insosso, descolorido, de voz monótona, desenraizada, totalmente a deriva. Perdemos, na euforia da libertação, a oportunidade de libertar a memória e de traçar, com inteira liberdade, o nosso destino cultural.
(KHOSA, 2015, p. 129-130)

Estamos de acordo com Khosa (2015). Sem sermos essencialistas que defendem que a sociedade moçambicana (ou africana) se deveria manter estática (ser como era na sociedade pré-colonial!), julgamos que nenhuma sociedade se torna harmônica e se edifica quando a sua educação escolar forma indivíduos que desenvolvem estranhamento aos usos e costumes socialmente validados, porque social e historicamente construídos. A crise de identidade, metaforicamente descrita por Khosa (2015) como um corpo sem ADN, está instalada em Moçambique.

Diz a sabedoria popular, *vale mais tarde do que nunca*. Então, pensamos, é tempo de Moçambique recuperar esse imenso tempo perdido, de deixar de andar à deriva e começar a traçar um outro destino cultural, sendo a escola parte

fundamental nesse processo.

Referências

- CASTIANO, José; NGOENHA, Severino; BERTHOUD, Gerhoud. *A Longa Marcha dum "educação para Todos em Moçambique"*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- CASTIANO, José. O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique”. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.
- DIAS, Hildizina Norberto. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **Revista V!RUS**, São Carlos, n.4, dez. 2010 Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: 10 de agosto de 2013.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- _____. **Regras do Método Sociólogo** 3 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GASPAR, Paulo e DIOGO, Fernando. **Sociologia de Educação e Administração Escolar**. Plural Editores, 2010.
- GOMES, Miguel. **Sistemas de Ensino em Moçambique, presente e passado**. Maputo: Editora escolar, 1993.
- GOMES, Miguel. Democracia, Cidadania e Escola. In MAZULA Brazão (org.). **Eleições, Democracia e Desenvolvimento**. Maputo, 1995. p. 343-372.
- JOAQUIM, José A. (2013). **Educação Bilingue em Moçambique. Um estudo de caso, na Província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico**. 280f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho.
- KHOSA, Ungulani. Memórias perdidas, identidades sem cidadania. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], 106, Maio, p. 127-132. 2015. Disponível em: [http:// rccs.revues.org/5911](http://rccs.revues.org/5911). Acesso em: 15 de junho de 2015.
- MACHEL, Samora. Estudemos e Façamos dos Nossos Conhecimentos um Instrumento de Libertação do Povo, in SILIYA, Carlos (org.), *Samora Machel, na Memória de um Povo e do Mundo, Discursos*, vol. 01, Maputo, Centro de Pesquisa da Historia da Luta de Libertação Nacional., p. 155-181.
- MATE, Geraldo. Qualidade da educação em Moçambique: Colapso ou Desafio? 2013. Disponível em: <http://www.recac.org.mz/por/Actividades/Noticias/Qualidade-da-educacao-em-Mocambique-Colapso-ou-desafio-2>. Acesso em: 10 de Julho de 2014.

MENEZES, Leonarda. M. O Letramento Bilingue Em Moçambique: Considerações Preliminares. **IX CONLAB**, UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br>. Acesso em: 10 de Julho de 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: INDE, 2003.

Moçambique. **Lei 4/83**, de 23 de Março, sobre o Sistema Nacional de Educação.

_____ **Lei 6/92**, de 6 de Maio, sobre o Sistema Nacional de Educação.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**, 1 ed moçambicana. Maputo, 1995. (Coleção nosso chão)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1997.

Education and diversity: the case of Mozambique

ABSTRACT

In Mozambique, seemingly, there is an education crisis manifested by the existence of an irrelevant formal school. The developed analysis, supported in the sociology of education from Durkheim, seems to show that indeed the education became irrelevant with the coming of the colonization, that instituted a school for the domestication of the Africans and, later, with the national independence, the school didn't overcome that authoritarianism, it continued to impose values, equally external. Finally, with the arrival of the neoliberalism, the Mozambique school, quite focused in the economic dimension of the knowledge, is not a space of celebration of the enormous cultural diversity that characterizes the country.

Keywords: Mozambique, education, educational irrelevance and cultural diversity.