

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Guilherme Basílio

**O ESTADO E A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
POLÍTICA MOÇAMBICANA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2010**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Guilherme Basílio

**O ESTADO E A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
POLÍTICA MOÇAMBICANA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Doutor **Antonio Chizzotti**.

São Paulo

2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Doutor Antonio Chizzotti: Orientador

Prof. Doutor Alipio Marcio Dias Casali

Prof^a. Doutora Terezinha Azerêdo Rios

Prof^a. Doutora Maria Antonieta Martines Antonacci

Prof. Doutor Carlos Subuhana

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Basílio Ramos e à minha irmã Helena, nomes eternizados;
à minha mãe, Maria da Conceição;
às minhas filhas, Helena e Khélvia da Conceição;
à minha esposa, Isabel Augusto;
aos meus estimados irmãos
Evaristo, Margarida e Deolinda;
e ao meu padrinho, Constantino Cadeira;

Dedico.

Guilherme Basílio

AGRADECIMENTOS

O meu apreço vai para todos aqueles que contribuíram de forma diferenciada para que a tese fosse possível. Não posso mencionar todas as instituições e pessoas que deram a sua força valiosa, contudo agradeço à Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique que me concedeu a bolsa, à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, a todos os Professores do Programa e à Livraria Cortez. Quanto às pessoas singulares, agradeço ao Prof. Doutor, Rogério Uthui, Reitor da UP, Prof. Doutor Carlos Machili, ex-Reitor da mesma Universidade, Prof. Doutor Hipólito Sengulane, Prof^a. Doutora Maria Elizabeth Bianconcini T. M. P de Almeida.

Ao Prof. Doutor Antonio Chizzotti, meu orientador e amigo, pela sua assistência dedicada, calorosa e incansável contribuição científica na produção deste trabalho; pela solidariedade, acolhimento, confiança, amizade e pela luta renhida na remoção do obstáculo de revalidação do diploma de graduação, um apreço muito especial.

Ao Prof. Doutor Marcos Masetto, às Prof^{as} Doutoradas Branca Jurema Ponce, Maria Malta Campos, pelas suas valiosas contribuições no desenvolvimento da pesquisa; à Prof^a Doutora Terezinha Azerêdo Rios e ao Prof. Doutor Alipio Casali, pelas suas magníficas contribuições na qualificação; aos Profs Doutores: Armindo Ngunga, Brazão Mazula, José Luís Cabaço e Miguel Buendía Gómez pela disponibilidade à entrevista, muito obrigado.

Aos meus pais, Basílio Ramos (eternizado) e Maria da Conceição que me levaram à instituição que ensina a ganhar sem razão; à minha esposa, Isabel Augusto e às minhas filhas Helena e Khélvia; aos meus irmãos, Evaristo, Margarida e Deolinda, que lhes coube toda a solidão durante a estada, em São Paulo, um grande apreço.

Aos familiares e amigos Sr. Walipa, Guilherme Tarifa, Otília, Cabral, Avelino, Júlia, Lucinda, Constantino Cadeira, Domingos Gabriel, Bernardino Cordeiro, Padre Inácio, João Varimelo, Amisse Latifo, Cristôvão Tequia, Viola Muriela, Abdul João Tarige, pela solidariedade e apoio moral e financeiro, uma palavra de gratidão.

Aos compatriotas Jacinto Ordem, Lénia Mapelane, Remane Selimane, António Tomo, Luis Chambal e, aos colegas e amigos de SP, Elione, Lucélia, Alexandre, Ângela, pelas contribuições científicas e convivências em terras distantes, em São Paulo, muito obrigado.

Othene, khoxukhurela (a todos, muito obrigado)

Guilherme Basílio

RESUMO

A presente tese tem por objetivo discutir o papel do Estado e da escola na construção da identidade moçambicana. Logo após a independência, em 1975, Moçambique iniciou o projeto da reconstrução nacional, que consistiu na organização das instituições políticas do Estado, entre as quais, a organização da escola e a construção da nova identidade moçambicana. O Estado organizou a escola; a educação escolar tornou-se um dos principais fundamentos da construção da identidade moçambicana revolucionária e propiciou a consolidação das relações internas entre os diferentes grupos étnicos que compõem a população moçambicana. O Estado e a escola tornaram-se instituições decisivas de construção da moçambicanidade fundada na igualdade dos direitos e na formação para a cidadania e para o trabalho. Na organização das instituições políticas e na formação da moçambicanidade, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) apoiou-se no princípio da unidade nacional, fomentado por nacionalismo africano, construindo, desta forma, a concepção de moçambicanidade baseada no princípio do “Homem Novo”. A moçambicanidade real como projeto político é fruto da resistência e da negação ao colonialismo; é ponto de partida e de chegada da liberdade e da independência geopolítica, econômica e sócio-cultural dos moçambicanos. Durante as mudanças sociopolíticas ocorridas no país, a moçambicanidade revolucionária transfigurou-se em identidade pós-revolucionária e democrática. A pesquisa discute a construção da idéia de moçambicanidade, recorrendo à abordagem qualitativa fundamentada em fontes documentais e livros, que retratam a história de formação do Estado, do Sistema Nacional de Educação (SNE) e da identidade política moçambicana. Em entrevistas concedidas por alguns fautores do processo de reconstrução nacional, recolheu-se a concepção de moçambicanidade, professada pelos pioneiros da construção do Estado nacional. Os depoimentos orais coletados por meio de entrevistas foram registrados e interpretados, respeitando-se as falas de cada um dos entrevistados. Esses depoimentos atestam o ideário dessa construção e a importância do conceito de moçambicanidade para fortalecer a unidade nacional.

Palavras-chave: **Estado, Escola, Currículo, Identidade, Moçambique**

ABSTRACT

This thesis aims to discuss the role of government and school building of Mozambican identity. Soon after independence, in 1975, Mozambique began a project of national reconstruction, which consisted in the organization of political institutions, including the organization of school and the construction of new Mozambican identity. The state organized school institutions and school education has become one of the main foundations of construction of revolutionary Mozambican identity and facilitated the consolidation of internal relationship between different ethnic groups that compose Mozambican population. The state and school institutions became crucial for the construction of Mozambique founded on equal rights and training for citizenship and for work. In the organization of political institutions and formation of Mozambican citizenship, FRELIMO (the Mozambican Liberation Front) relied on the principle of national unity, promoted by African Nationalism building, thus, the design of Mozambican citizenship based on the principle of the "New Man". The Mozambican citizenship as a real political project appears as the result of resistance and denial towards colonialism; it is the point of departure and arrival of geopolitical, economical and socio-cultural freedom and independence Mozambicans people. During the socio-political changes occurring in the country, Mozambicans revolutionary transfigured into post-revolutionary identity and democratic. This research discusses the construction of Mozambicans citizenship idea, using a qualitative approach based on documentary sources and books that portray the history of state formation, the National Education System (SNE) and the Mozambican political identity. The concept of Mozambican citizenship owned by the founders was withdrawn through interviews given by certain supporters of the process of national reconstruction. Oral evidences collected through interviews were recorded and interpreted, observing the lines of each of the interviewees. These testimonials confirm the ideas of this construction and the importance of the concept of Mozambican citizenship to strengthen national unity.

Keywords: State, School, Curriculum, Identity, Mozambique

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo discutir el papel del Estado y la escuela en la construcción de la identidad mozambicana. Poco después de la independencia de Mozambique en 1975 comenzó el proyecto de reconstrucción nacional, que consistió en la organización de las instituciones políticas del Estado, incluida la organización de la escuela y la construcción de la identidad de Mozambique nuevo. El Estado organizó la escuela, la educación escolar se ha convertido en uno de los principales fundamentos de la construcción de la identidad revolucionaria de Mozambique y facilitó la consolidación de las relaciones internas entre diferentes grupos étnicos que componen la población de Mozambique. El estado y la escuela se convirtieron en instituciones cruciales para la construcción de la identidad mozambicana basada en la igualdad de derechos y la formación para la ciudadanía y para el trabajo. En la organización de las instituciones políticas y la formación del Frente de Liberación de Mozambique (FRELIMO) se basó en el principio de unidad nacional, promovida por el nacionalismo africano, construyendo así, la concepción de la mozambicanidad diseño basado en el principio del "Hombre Nuevo ". La identidad mozambicana como proyecto político real es el resultado de la resistencia y negación al colonialismo, es el punto de partida y de llegada de la libertad y la independencia geopolítica, el desarrollo económico e sócio-cultural de los mozambicanos. Durante los cambios socio-políticos que han ocurrido en el país, la identidad mozambicana revolucionaria se ha transfigurado en identidad post-revolucionaria y democrática. La investigación analiza la construcción de la idea de la identidad mozambicana, utilizando un enfoque cualitativo, basado en fuentes documentales y libros que retratan la historia de la formación del Estado, el Sistema Nacional de Educación (SNE) y la identidad política de Mozambique. En entrevistas concedidas por los creadores del proceso de reconstrucción nacional, se ha retirado la concepción de la identidad mozambicana, profesada por los pioneros de la construcción del Estado nacional. Las consignas orales recogidos a través de entrevistas fueron grabadas e interpretadas, observando el hablar de cada uno de los entrevistados. Estos testimonios dan fe de las ideas de esta construcción y la importancia del concepto de mozambicanidad para fortalecer la unidad nacional.

Palabras clave: Estado, La Escuela, Plan de Estudios, Identidad, Mozambique

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEM = African Education Moviment
ANC = Congresso Nacional Africano
BAD = Banco de Desenvolvimento Africano
BM = Banco Mundial
BR = Boletim da República
CEI = Casa dos Estudantes do Império
CFPPs = Centros de Formação de Professores Primários
CONCP = Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas
CPA = Conferência dos Povos Africanos
CRM = Constituição da República de Moçambique
EFEP = Escola de Formação e de Educação de Professores
ELF = Estados da Linha de Frente
EP1 = Ensino Primário do 1º Grau
EP2 = Ensino Primário do 2º Grau
ESG = Ensino Secundário Geral
ESG1 = Ensino Secundário Geral do 1º Grau
ESG2 = Ensino Secundário Geral do 2º Grau
EUA = Estados Unidos da América
FASE = Fundo de Apoio ao Sector de Educação
FMI = Fundo Monetário Internacional
FRAIN = Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional
FRELIMO = Frente de Libertação de Moçambique
GTZ = Sociedade Alemã para Cooperação Técnica
IAET = Iniciativa Acelerada de Educação para Todos
IFPs = Instituto de Formação de professores
IMAPs = Institutos dos Magistérios Primários
INDE = Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
INRP = Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
ISP = Instituto Superior Pedagógico
MAC = Movimento Anti-Colonialista
MANU = Mozambique African National Union
MCT = Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC = Ministério de Educação e Cultura
MINED = Ministério da Educação
MLNCP = Libertação Nacional das Colônias Portuguesas
MPLA = Movimento Popular de Libertação de Angola
NAACP = Associação Nacional pelo Avanço da Gente de Cor
NESAM = Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique
OBE = Outcomes-Based Education
OCDE = Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIIL = Orçamento para Investimentos de iniciativas Locais
ONGs = Organizações Não Governamentais
ONU = Organização das Nações Unidas
OUA = Organização da Unidade Africana
PAIGC = Partido Africano para Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde
PARPA = Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta
PEE = Plano Estratégico da Educação
PIDE = Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PISA = Programa de Avaliação Internacional para os Estudantes
PPI = Plano Prospectivo Indicativo
PQG = Programa Quinquenal do Governo
RENAMO = Resistência Nacional de Moçambique
SADC = Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SNE = Sistema Nacional de Educação
SSEA = Subsistema de Educação de Adultos
SSEG = Subsistema de Educação Geral
SSES = Subsistema de Educação Superior
SSFP = Subsistema de Formação de Professores
SSTP = Subsistema de Educação Técnico-Profissional
TICs = Tecnologias de Informação e Comunicação
UDENAMO = União Democrática Nacional de Moçambique
UEM = Universidade Eduardo Mondlane
UNAMI = União Nacional Africana de Moçambique Independente
UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF = Fundo das Nações Unidas para Infância
UP = Universidade Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
-------------------	-----------

CAPÍTULO I

A Formação do Estado Moçambicano	29
1.1 Em Torno do que é o Estado	30
1.2 Moçambique antes da Dominação Colonial	36
1.3 Do Nacionalismo Africano às Independências	43
1.4 As Origens do Nacionalismo Moçambicano	55
1.5 A Formação da FRELIMO	64
1.6 A Frelimo e a Organização do Estado Nacional Independente	69
1.7 A Transição do Estado Socialista ao Estado Capitalista	83

CAPÍTULO II

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique	94
2.1 Organização de Sistemas de Educação em África	95
2.2 Educação na era Colonial em Moçambique	102
2.3 A Frelimo e a Organização da Educação	110
2.4 A Lei 4/83 do SNE e a Primeira “Onda” de Reforma Educacional	117
2.5 A Lei 6/92 e Segunda “Onda” de Reforma Educacional	127
2.6 A Terceira “Onda” de Reforma Educacional (2003 - 2007)	133
2.7 O Estado e a Escola: Instituições Político-Educadoras	145
2.8 A Escola, o Currículo e a Cultura	153
2.9 Escola, Cidadania e Democracia Moçambicanas	158
2.10 Os Intelectuais e a Organização da Escola em Moçambique	168

CAPÍTULO III

A identidade Moçambicana ou Moçambicanidade: Um projeto político em andamento	175
3.1 A Identidade Moçambicana ou Moçambicanidade	176
3.2 A Identidade Territorial e a Soberania Nacional	185
3.3 O Papel da(s) Língua(s) na Construção da (s) Identidade(s)	194
3.4 A Escola e as Identidades Étnicas	205
3.5 A Participação das Missões na Formação da Identidade Política	211
3.6 O Papel da Família na Formação das Identidades Sociais em Moçambique	219
3.7 Moçambicanidade, Globalização e Localismo	223
 IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 229
 V. BIBLIOGRAFIA	 236
 VI. FONTES ORAIS	 244
 VII. APÊNDICES	 245
Apêndice 1. Guia de entrevista	245
Apêndice 2. Brazão Mazula em entrevista no dia 17 de julho de 2008	246
Apêndice 3. José Luis Cabaço em entrevista no dia 15 de julho de 2008	247
Apêndice 4. Armindo Ngunga em entrevista no dia 16 de julho de 2008	248
Apêndice 5. Miguel Buendía Gómez em entrevista no dia 8 de fevereiro de 2008	249

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização da República de Moçambique no continente africano	16
Mapa 2: Divisão Administrativa de Moçambique	17
Mapa 3: Línguas moçambicanas	197
Mapa 4: Grupos étnicos em Moçambique	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Recenseamento geral da população de Moçambique nos anos 1950, 1960 e 1970	107
Tabela 2: Extensão da rede escolar e aumento de número de ingresso em 1955\1972	109

LISTA DE QUADROS

Quadro1: Estrutura do ensino indígena	104
Quadro 2: Distribuição das disciplinas por classes do ESG1	142
Quadro 3: Distribuição das disciplinas por classe do ESG2	143
Quadro 4: Plano de Estudo do ESG2	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura curricular do subsistema de educação geral	123
Figura 2: Modelo de ensino bilíngue em Moçambique	199

INTRODUÇÃO

Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras. Mesmo no homem novo, permanecem vestígios do homem velho.

(BACHELARD, 1996, p. 10)

Nos finais de 2009 e no começo de 2010, o governo da França confiou ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INRP) para organizar um seminário de pesquisa sobre a relação entre a escola e a nação, na formação da identidade nacional. O seminário debruçou-se sobre a definição e a re-definição da nação, o romance escolar da nação; a diversidade, pluralidade identitária e a escola; a escola, a nação, os colonialismos e os impérios¹. A pesquisa realizada na França pretendia explorar o fenômeno da construção da identidade nacional e o papel da nação e da escola nesse processo.

A nação, a escola e a identidade são temas atuais que estão sendo discutidos não só na França, mas também em Moçambique. Muitas pesquisas publicadas na área de educação, em Moçambique, têm abordado questões relacionadas aos processos do colonialismo, da libertação, da organização da escola e da nação, mas poucas têm discutido a questão da moçambicanidade e da cidadania. Os currículos têm mostrado um vazio sobre esses temas. Por isso, esta pesquisa retoma essas discussões, porém concentrando-se mais sobre o papel do Estado e da escola na construção e na consolidação da moçambicanidade.

¹ L'INRP, *École et Nation, Séminaire International*. Disponível em <http://www.inrp.fr/manifestations/2009-2010/ecole-et-nation>. Acesso em 9 de mar.2010.

A moçambicanidade como projeto político é um tema atual e o foco da presente pesquisa, que se enquadra na linha de políticas públicas em Educação. Assim sendo, a pesquisa defende que *o Estado e a escola foram e são instituições fundamentais na construção política da moçambicanidade; foram e continuam sendo instituições decisivas na consolidação das relações internas entre os diferentes grupos e etnias que compõem a população moçambicana, em suma, cimentam o sentimento nacional.*

O Estado e a escola exercem um papel crucial na construção da moçambicanidade baseada na igualdade dos direitos entre os cidadãos. Essas instituições cimentaram a unidade política que reconhece a pluralidade de diversas tradições culturais que formam o país. Na organização do Estado moçambicano, a escola desempenhou um papel relevante na formação para a cidadania, para o trabalho e para a convivência sociopolítica, tanto para as expressões culturais, quanto para a participação solidária, na construção da vida individual. Em vista a uma moçambicanidade, o Estado organizou um currículo nacional, no qual foram incorporados os princípios da Unidade e do Homem Novo. Assim, no processo da construção da moçambicanidade, a escola foi alavanca não só da identidade política, como também da unidade nacional e o currículo criou as possibilidades da solidariedade articulando a diversidade cultural da população.

A sociedade moçambicana, constituída a partir da diversidade sociocultural, política, étnica e lingüística, conserva a história nacional que reconhece que no seio da diversidade nasceu e se desenvolveu um projeto político voltado para a moçambicanidade pós-colonial, no qual a escola é uma das principais instituições na sua consolidação.

As discussões sobre o papel do Estado e da escola no processo da construção da moçambicanidade política não são recentes, mas têm sido pouco exploradas no domínio da educação. Pouco exploradas porque exigem um estudo histórico que remonte a colonização até Moçambique pós-revolucionário. Uma história calcada pelo processo de colonização, de libertação e de organização do Estado revolucionário e pós-revolucionário.

Moçambique foi uma das colônias portuguesas que se libertou do jugo colonial em 25 de junho de 1975 e começou o projeto da reconstrução nacional que culminou com a reestruturação das instituições sociopolíticas e econômicas, da história e das identidades nacionais. Geograficamente, Moçambique situa-se no sudeste do continente africano, na região da África Austral, entre os paralelos 10° 77' e 26° 52' de latitude sul e entre 30° 12' 40° 51' de longitude a leste. Tem uma superfície territorial de 799.380km² e 20.530.714 habitantes, segundo o censo de 2007. A densidade populacional perfaz 24 habitantes por km². Em termos de limites, confina-se com a Tanzânia ao norte; Malawi, Zimbabwe e Zâmbia ao

oeste; África do Sul e Suazilândia ao Sul e o Oceano Índico a Leste, de acordo com o mapa do continente africano. Nessa região e em todo Oceano Índico, é o único país de língua portuguesa. Todos os países confinantes, por tradição colonial ou influência política, têm o inglês como língua oficial.

Mapa 1: Localização da República de Moçambique no continente africano.



Fonte: Adaptado por autor.

Administrativamente, Moçambique está dividido em 10 províncias, 128 distritos, 439 postos administrativos, 1048 localidades e 43 municípios, sendo Maputo, a capital. Nos últimos anos, a cidade de Maputo adquiriu o estatuto de província, dividida em 6 distritos

urbanos. Assim, a capital tem um governador provincial e é a décima primeira província. Mas a falta de separação entre a cidade e a província de Maputo faz com que oficialmente se registrem até então 10 províncias, segundo ilustra o mapa de Moçambique.

Mapa 2: Divisão Administrativa de Moçambique



Fonte: Adaptado por autor.

Em cada província, há um governador e um secretário permanente nomeados pelo Presidente da República e, diretores provinciais, que representam todos os ministérios. O distrito tem um administrador e diretores distritais e o posto administrativo tem um chefe de posto e de setores, que representam a vida política e socioeconômica do distrito. Essa estrutura mantém um governo central e altera a divisão administrativa concebida pelo antigo aparato colonial. Os municípios foram criados para responder à política de descentralização

do poder e são regidos por um presidente do conselho municipal, eleito democraticamente, coajudado por deputados municipais e por vereadores de vários setores da vida socioeconômica e política do município.

Em termos econômicos, Moçambique tem a base de sua economia na agricultura. Economicamente, mantém ainda o caráter dualista tradicional: uma economia de subsistência, em que cada família produz para satisfazer as necessidades básicas, imediatas e mais prementes e, uma economia do mercado caracterizada pela produção de bens e serviços.

A República de Moçambique é um Estado de Direito Democrático, alicerçado na separação e na interdependência de poderes, no pluralismo político e na liberdade de expressão. É um Estado cuja constituição reafirma, aprofunda e consagra sua soberania e garante os direitos e as liberdades fundamentais dos cidadãos. No seu conjunto, as mudanças de um estado de vida, de lugar, de situação social e de idade das pessoas na República são acompanhadas por rituais tradicionais, geralmente festivos impregnados de profunda significação social, política, religiosa e cultural. Os ritos caracterizam a tradição educacional e marcam a etapa fundamental de passagem para a vida adulta e de integração social e ontológica.

Moçambique como Estado unitário, soberano no concerto nacional, internacional e politicamente organizado, constituiu-se, em 1975, com o fim de um sistema colonial e, como Estado democrático e multipartidário, constituiu-se, em 1992, com o término da guerra interna entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO²) e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO).

A FRELIMO, uma força política oficialmente fundada no dia 25 de junho de 1962, com o objetivo de lutar contra o aparato colonial português, foi o único movimento reconhecido internacionalmente que conduziu a luta até a negociação da independência, em Lusaka. Após a negociação, a FRELIMO formou um governo de transição, em 1974, e assumiu a árdua tarefa que consistiu em organizar as instituições do Estado, dentre as quais, a escola.

Em 1977, durante o III Congresso³, a FRELIMO transformou-se em partido político, de cunho marxista-leninista e, a partir desse ano, instituiu e consagrou o princípio do

² Ao longo da tese, o termo Frelimo poderá aparecer de duas formas, FRELIMO e Frelimo. A primeira referindo a Frente de Libertação de Moçambique e a segunda designando partido político que substituiu a Frente no III Congresso.

³ A data da mudança da Frente em Partido tem sido distorcida por algumas fontes que situam 1978 como sendo o ano da realização do IV Congresso e, por conseguinte, o ano de mudança da Frente em Partido. É importante que se tenha atenção a essas fontes, porque o IV Congresso da Frelimo realizou-se em 1983 e a data de mudança da Frente em Partido de Vanguarda foi, em 1977, durante o III Congresso.

“Homem Novo” que veio dar significado à idéia de moçambicanidade. O “Homem Novo” norteou o Sistema Nacional de Educação cuja formação perpassou todo o programa político da FRELIMO, significando a construção de uma nova identidade que se contrapõe à construída pelo aparato do colonialismo.

Durante a transição e a execução das políticas socialistas, “o Estado tentou reorientar as políticas sociais públicas, visando diminuir as desigualdades criadas pelo sistema colonial e abrir a possibilidade de acesso a oportunidades a todos os cidadãos, com alargamento dos seus direitos sociais” (SANTOS; CRUZ E SILVA, 2004, p. 20). Foi nesse contexto que o governo nacionalizou as áreas econômicas e serviços sociais como saúde, habitação, justiça e educação com o fim de construir e consolidar um Estado democrático monopartidário que pretendia atingir elevados índices de participação popular.

No processo de nacionalização, um dos projetos políticos priorizados pelo governo pós-independente foi à organização de um sistema de educação que refletisse a nova realidade moçambicana. Trata-se, na óptica de José Luis Cabaço⁴ (2008), de “uma educação que assumisse a tarefa de desmistificar o paradigma colonial, passando a ser instituição de difusão da ciência, tecnologia e ideologia”. A escola, uma das instituições responsáveis pela organização da cultura e da identidade nacional, teve um papel crucial na consolidação das políticas do governo da FRELIMO.

Para a FRELIMO, educar para a moçambicanidade tornara-se um projeto prioritário e indispensável do Estado novo. Nessa concepção, a educação era um instrumento básico de formação e de desenvolvimento nacional. A reconstrução do patrimônio sociocultural, da moçambicanidade e das instituições do Estado exigia a organização de um sistema de educação e de um currículo nacional que pudesse veicular uma língua comum e uma História nacional.

A formação do novo Estado permitiu a organização de um sistema de educação. O Estado e a escola tornaram-se instituições políticas de promoção da unidade nacional e da identidade política moçambicana. Na formação da moçambicanidade, o Estado negligenciou, no primeiro momento, as etnias, as culturas locais em nome da unidade com o pressuposto de que uma cultura única, estrategicamente, facilitaria a emergência de uma identidade política

⁴ José Luis Cabaço nasceu em 1941, em Maputo, frequentou até 2º ano o curso de direito em Portugal e fez curso de sociologia na Itália. Teve os primeiros contatos com a Frelimo em 1966 tendo-se integrado definitivamente no ano seguinte. Trabalhou no setor de informação tendo sido um dos responsáveis na recolha e sistematização de informações militares, sociais e econômicas da FRELIMO. Foi ativista e ministro no governo de transição. Fez doutorado na USP, São Paulo. Foi presidente do Ébano Multimídia e atualmente é Reitor da Universidade Técnica de Moçambique (UDM).

comum entre as etnias. Esse desafio foi assimilado pela escola no sentido de inculcar nos alunos que Moçambique é um território de todo o povo e não de uma determinada etnia.

Contudo, antes de usufruir os frutos da revolução, Moçambique entrou em guerra de movimento protagonizada pela RENAMO. A guerra entre a FRELIMO e a RENAMO retardou o projeto da moçambicanidade. Terminada a guerra, em 1992, abre-se uma nova era política em Moçambique, o país mudou do regime monopartidário para o regime pluripartidário e introduziu uma política baseada na democracia multipartidária e participativa. Nesse momento, Moçambique constituiu-se em Estado de direitos baseado no pluralismo de expressão e no respeito e garantia das liberdades fundamentais dos cidadãos.

Desde 1975, a FRELIMO dedicou-se pela construção da moçambicanidade resultante da coesão política baseada em princípios nacionais que, de um lado, preservassem a unidade necessária ao Estado recém-formado e, de outro, defendessem a pluralidade étnica da população moçambicana. Assim, a moçambicanidade foi se construindo através das alianças políticas, dos acordos entre diferentes grupos étnicos e de consensos entre os diferentes partidos políticos. No meio das alianças políticas, o Estado moçambicano construiu uma identidade política baseada na unidade.

A história da África, em geral e, de Moçambique em particular, foi calcada, de um lado, pelo sistema de colonização e, de outro, pelos movimentos de libertação – movimentos nacionalistas. Esse sistema e esses movimentos entrecruzam-se na construção dos estados, do sistema de educação e das identidades políticas locais. Enquanto o sistema de colonização inculcava uma identidade fictícia, o nacionalismo procurou reconstruir as identidades das populações africanas usando como mote básico a unidade política.

No contexto africano, a emergência do nacionalismo, na segunda metade do século XX, caracterizado pela unidade política e pelo espírito de luta em favor da independência, congregou pessoas de diferentes convicções religiosas, políticas, culturais e ideológicas em torno de objetivos comuns: libertar-se dos laços coloniais e organizar os seus respectivos estados e, entre outras tarefas, construir seus sistemas educacionais com objetivo específico de moldar uma nova identidade política das populações. A expressão máxima desse nacionalismo é que o estado como unidade política deve coincidir com a nação, formando uma unidade cultural e criando condições de proteção específica da vida social e do poder político. O nacionalismo africano ganhou um significado histórico na libertação da África e na reconstrução das identidades africanas, e teve grande influência na construção da coesão política de Moçambique.

Na verdade, até a metade do século XV, a África estava organizada em pequenos reinos tribais locais. Esses reinos uniram-se por força das lutas étnicas, formando impérios regionais. Nesses impérios, desenvolviam-se as relações comerciais e estavam organizados política e administrativamente. As suas populações dedicavam-se à agricultura, ao comércio e à pastorícia. Nesses estados, desenvolvia-se também a educação tradicional como a base de formação dos indivíduos para a vida adulta. Nos finais do mesmo século, esses estados viram-se destruídos e transformados em colônias das grandes potências europeias.

Para subverter essa situação, os líderes africanos foram chamados a organizar os movimentos de libertação nacional, um fato vivido por todas as colônias portuguesas. Em Moçambique, o desejo da liberdade fora expresso pelos assimilados⁵ que, constituindo uma elite local, mobilizaram vários estratos sociais e inculcaram a ideologia revolucionária. Libertar Moçambique da dominação alienígena e reconstruí-lo em Estado autônomo com a sua respectiva identidade era desejo de todos os moçambicanos. Para eles, a independência de Moçambique significou o início de uma nova etapa histórica, de uma nova reconfiguração geopolítica e de uma re-significação do novo mapa de identidade nacional.

Sem dúvida, Moçambique tornou-se independente graças à unidade política, na qual se adensaram as culturas diversas e estruturaram-se os modos de relacionamento interindividual que selam os laços identitários entre os cidadãos. Montserrat Guibernau (1997, p. 77) sublinha a importância da unidade política e cultural na construção da nação. Para ela, “a consciência nacional é proveniente de valores, tradições, lembranças do passado e planos para o futuro, compartilhados, contidos em uma cultura particular que é pensada e falada numa língua particular”, mas que se convertem em programas políticos.

Em todos os Estados, a construção de identidade nacional tem sido um projeto político que articula determinadas identidades socioculturais. No projeto da nação, a unidade é um fator fundamental para semear a cultura de solidariedade interna. Em Moçambique, a coesão política foi uma condição fundamental para saída das amarras coloniais. Rashidi Kawaw, Primeiro Ministro da Tanzânia, em seu discurso dirigido aos fundadores da FRELIMO, sublinha a importância da unidade na luta contra o colonialismo na África. Afirma Kawaw: “Unidade é uma lição que todo o Estado Africano deveria aprender, e satisfazer ao mesmo

⁵ O termo assimilado foi criado por aparato colonial para designar os indivíduos nativos alfabetizados. Graças à educação, esse estrato social tinha, supostamente, acesso a todas as facilidades e oportunidades de progredir. Eles tinham direito à cidadania portuguesa e, teoricamente, eram considerados iguais com os portugueses em opiniões, moralidade e intelecto. Assimilação significa um reconhecimento oficial da entrada de uma pessoa à comunidade lusitana. A categoria de assimilados era adquirida consoante alguns critérios: saber ler, escrever e falar perfeitamente a língua portuguesa; ter meios suficientes para sustentar a família; ter uma boa conduta; requerer à autoridade administrativa da sua área e/ou ser mulato.

tempo os seus requisitos. Deveis unir-vos até a morte. Se assim não for, o governo colonial português triunfará” (FRELIMO, 1977, p. 6).

Quando às relações internas entre diferentes grupos estão consolidadas, o Estado pode construir uma identidade nacional e a educação pode reforçar a possibilidade de comunicação entre pessoas de diferentes comunidades. Portanto, a educação pode ajudar o Estado na formação de cidadãos e na consolidação de relações de poder. A educação pode também fortalecer os laços políticos entre o Estado e as massas populares, trabalhando para resgatar as culturas dispersas rumo à unidade política fundada na igualdade de direitos.

O sistema de educação pós-colonial teve o seu mérito, pois tendeu resgatar as culturas buscando um currículo único - nacional. Foi graças ao currículo nacional que o Estado tornou sólida a unidade e reforçou a moçambicanidade. O Estado independente, baseando-se na unidade política e cultural, construiu um currículo que reforçou a construção da moçambicanidade política e sociocultural. No projeto da moçambicanidade, a unidade política nutriu-se da unidade cultural. Patrick Geary (2005) referindo-se à necessidade primária da unidade política com a unidade cultural na construção da identidade de um povo afirma que a “identidade política e identidade cultural estão, e têm o direito de estar, unidas” (GEARY, 2005, p. 23).

A unidade política e a unidade cultural foram e continuam sendo fatores essenciais da construção da nação moçambicana e, por conseguinte, da moçambicanidade. A construção da moçambicanidade pressupunha, *a priori*, a construção de um Estado moderno e de um sistema nacional de educação voltado à formação para a cidadania. Por isso, afirma-se com firmeza, o Estado e a escola foram e são instituições principais na construção da moçambicanidade política. A partir desse pressuposto, tem-se define como objetivo geral da tese: *analisar o papel do Estado e da Escola no processo de construção da identidade política moçambicana*. Sobre esse objetivo arrolam-se três objetivos específicos: *descrever o processo da formação do novo Estado moçambicano; analisar o sistema de educação e o currículo nacional e, discutir o papel da escola na formação para a cidadania e/ou para a moçambicanidade*.

A tarefa da reconstrução nacional que assistiu aos moçambicanos não foi tão fácil devido a crise sociopolítica, econômica que Moçambique passou durante a guerra interna. O fim da guerra trouxe novas perspectivas políticas e permitiu a retomada do projeto da moçambicanidade. Dessa maneira, o Estado recomeçou com a reestruturação das instituições nacionais para manter a unidade e estabelecer vínculos identitários entre os cidadãos. Segundo Sérgio Baleira (2001, p. 157), a unidade foi ferramenta para a construção da nação, pois “a

nossa tarefa de continuadores da revolução era, acima de tudo, construir a nação e manter a unidade”.

A colonização secular, a guerra interna que durou 16 anos e a diversidade sociolinguística, política e cultural eram, de alguma medida, entraves para a construção do Estado único e da moçambicanidade solidária. A dominação secular significava eliminação da identidade nacional, a guerra simbolizava destruições e a regressão nacional, e a diversidade cultural era encarada como obstáculo para a construção da nação. Para afirmar o princípio da nação, nas escolas, nas fábricas e outros postos de serviço constavam fotografias de Marx, Engels e Samora Machel acompanhadas de algumas expressões que diziam: *Abaixo o colonialismo, abaixo o tribalismo, abaixo obscurantismo, viva a unidade nacional*. A política de eliminação das tribos é compreendida como estratégia e significava a eliminação das diferenças culturais e o espírito tradicional dos membros dos grupos étnicos. Segundo Peter Fry (2001, p. 14), o Presidente Samora dizia: “é preciso matar a tribo para construir a nação”. A morte da tribo era expressão mais forte da coesão nacional. A morte da tribo significava a construção de um Moçambique unido, de uma moçambicanidade, de um único Estado e uma única história no qual cada tribo se tornaria sujeito ativo da moçambicanidade.

A política da unidade nacional expressa no ‘fim das tribos’ foi meio de combate ao colonialismo, à guerra interna e ao tribalismo, como um primeiro momento de afirmação da moçambicanidade. A colonização, a guerra e o tribalismo eram entraves para a construção do Estado moderno e da moçambicanidade. Diante dessas questões, a tese investiga: *Como se construiu o Estado moçambicano? Qual foi o papel da Escola na formação do Estado unitário e da identidade política moçambicana? De que forma a Frelimo cristalizou a coesão interna entre as etnias diversas para construir o Estado, a escola e a identidade política nacionais? Como falar da identidade moçambicana (política) dentro da diversidade étnica?*

Essas questões constituem o cerne da pesquisa e são discutidas em função dos objetivos acima definidos. Ao discutí-las, ressalta-se o papel do Estado e da escola como instituições de coesão nacional e de construção de identidade política. A resposta às questões expostas poderá contribuir para compreender o processo histórico e político de construção Estado nacional e da moçambicanidade. Embora a identidade cultural seja crucial, o objeto de discussão nesta pesquisa é a identidade política que costura as identidades socioculturais.

A tarefa é árdua, contudo, assiste os intelectuais moçambicanos analisar a importância do Estado e da escola na construção da moçambicanidade. O Estado como instituição política e a escola como instituição educacional trabalharam em paralelo para a formação da

moçambicanidade, que congrega todas as identidades socioculturais. Assim, um estudo sobre a moçambicanidade exige um percurso teórico sobre o Estado e a escola moçambicanos.

A primeira justificativa da escolha do tema assenta-se na necessidade de compreender a moçambicanidade construída sob alçada dos projetos imperiais, baseados em assimilação pela qual os moçambicanos eram transformados em cidadãos portugueses. Uma moçambicanidade fictícia que só se tornou real, graças à luta de libertação nacional.

A segunda justificativa prende-se ao fato de que a reestruturação de Moçambique coincidiu com o começo da implementação do projeto da moçambicanidade revolucionária, de um lado e, com o nascimento do pesquisador, de outro. A reconstrução nacional teve início, em 1975, pelo decreto 6/75 de 18 de janeiro de 1975 que alterou a nomenclatura geopolítica de Moçambique. Esse ano assinala a infância de Moçambique como um Estado soberano e independente e a infância biológica do autor. Assim, descrever a história política de Moçambique independente é, ao mesmo tempo, descrever a vida do pesquisador, pois a vida política do Estado moçambicano coincide com a vida biológica do pesquisador.

A terceira justificativa invoca o fim da guerra entre a FRELIMO e a RENAMO como início de uma nova configuração política que culminou com a implementação da democracia multipartidária, com a mudança do regime monopartidário e socialista para o regime pluripartidário e capitalista. O fim da guerra assinala também o reinício do projeto da moçambicanidade, mas dessa vez pós-revolucionária.

As três fases históricas foram determinantes para a construção da moçambicanidade. A moçambicanidade aportuguesada, construída no paradigma assimilacionista transformou-se em moçambicanidade política, alçada no paradigma socialista e no princípio do Homem Novo que estimulou a construção do Estado único. Essa moçambicanidade passou pela eliminação dos grupos culturais particulares visando a organização da cultura nacional. Por sua vez, a moçambicanidade socialista foi se transformando em moçambicanidade pós-socialista, construída sob alçada da democracia multipartidária que reconhece e resgata as diversas culturas, considerando-as fundamento comum da concepção da moçambicanidade.

As razões expostas justificam a importância e a especificidade desta tese. Elas atizam a abordagem sobre a formação da moçambicanidade colonizada, revolucionária e pós-revolucionária e o papel das instituições do Estado nesse processo. Nesse debate, a pesquisa oferece uma contribuição específica sobre a formação da moçambicanidade ressaltando a missão infinita do Estado e da escola na sua consolidação.

Assim, esta pesquisa não se restringe apenas a relatos históricos da revolução moçambicana, mas provoca um debate sobre o papel das instituições (Estado e escola) na

organização do currículo centrado na formação para a cidadania e para a moçambicanidade. O pressuposto de que o Estado e a escola são instituições fundamentais de formação para a cidadania suporta a tese de que essas instituições são cruciais na construção da moçambicanidade e dá força específica e firmeza a essa tese. A escola não só assumiu o papel na revolução definida pela FRELIMO, que consistia em “inculcar em cada um a ideologia avançada, científica, objectiva, colectiva, que permite progredir o processo revolucionário” (MACHEL, 1980, p. 59), mas e, sobretudo, de educar para uma moçambicanidade que assimile criticamente as idéias e experiências de vários grupos étnicos.

Para desenvolver o tema da moçambicanidade, a pesquisa se apóia em autores que discutem sobre o Estado, a educação e a identidade moçambicanas. No que diz respeito à educação, a pesquisa apóia-se em Mazula (1995, 2005), Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), Gómez (1999, 2001), Mateus (1999), Ngoenha (1992, 2000), Minter (1998), Lopes (2006), Sacristán (2000). Busca, também, os documentos elaborados pelo MEC e INDE, que servem de linhas gerais das políticas de educação, em Moçambique. Não menos importantes são as leis que asseguram juridicamente o sistema nacional de educação, como a lei 4/83 de 23 de Março de 1983, reajustada pela lei 6/92 de 6 de Maio de 1992, a Constituição da República de 2004 e Boletins da República de Moçambique de 1983, 1995 e 2003. Recorre enfim, aos documentos elaborados nos congressos da FRELIMO, como: III Congresso da FRELIMO (1977) que resume o I Congresso da FRELIMO (1962) e II Congresso da FRELIMO (1968),

No concernente ao Estado, à identidade e ao nacionalismo, a pesquisa se fundamenta nas abordagens de Rocha (2006), Bragança e Wallerstein (1978), Matusse (2004), Fry (2001), Bellucci (2007), Gramsci (1968, 2006, 2007), Memmi (2007), Guibernau (1997), Geary (2005), Dieckhoff (2001), Huntington (1997), Hall (2006), Hobsbawm (1990, 2000), Castells (2006), Bobbio (1997) e Comparato (2008).

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa estabelecendo, na perspectiva de Antonio Chizzotti (2009), “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito pesquisador e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2009, p.79). Nessa perspectiva, a pesquisa considera os sujeitos entrevistados como parte integrante na organização do conhecimento. Escreve Chizzotti (2009, p. 79), na pesquisa qualitativa:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados (...); o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e

neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Sendo de natureza qualitativa, fundamenta-se em análise descritiva e interpretativa de documentos escritos e de testemunhos orais coletados por meio de entrevistas concedidas pelos autores do processo histórico de construção nacional do Estado e do sistema de ensino moçambicano. A pesquisa bibliográfica é complementada pela entrevista; assim a pesquisa bibliográfica e a entrevista são caminhos que permitiram a construção desta tese. A entrevista foi conduzida em forma de uma conversa com os sujeitos entrevistados com escopo de obter dados necessários sobre a temática. Inicialmente tinham sido escolhidos como público alvo pessoas que estiveram e estão diretamente ligadas ao processo da revolução e que assumiram encargos no governo, nomeadamente, Joaquim Chissano (ex-presidente), Graça Machel (ex-ministra de educação e ex-esposa de Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique independente, atual esposa de ex-presidente sul africano, Nelson Mandela), Marcelino dos Santos (figura emblemática da Frelimo) e outras personalidades. Não podendo entrevistá-los devido às suas agendas diplomáticas, a entrevista foi redirecionada aos acadêmicos que também estiveram diretamente envolvidos no processo de libertação e contribuíram, de certa forma, para a concepção do Sistema do ensino, como: Brazão Mazula⁶, José Luis Cabaço, Armindo Ngunga⁷ e Miguel Buendía Gómez⁸.

Os depoimentos foram gravados, registrados e transcritos, respeitando-se as falas e a posição de cada um dos entrevistados. Graças ao consentimento dos entrevistados, estão registrados os seus verdadeiros nomes. A entrevista foi de natureza dialógica, semi-

⁶ Brazão Mazula nasceu em Niassa, província nortenha de Moçambique. Fez os seus estudos em Niassa e em Nampula tendo completado no seminário. Foi ordenado padre em 1973. Foi diretor provincial de Educação na Beira. Trabalhou em Inhambane e em Maputo. Fez o seu doutorado na USP – Brasil. Em 1994, foi eleito presidente da Comissão Nacional de Eleições e, em 1995, foi nomeado reitor da Universidade Eduardo Mondlane. Atualmente é diretor executivo do Centro de Estudos de Democracia e Desenvolvimento e Reitor do Instituto Superior de Tecnologia e Gestão e membro do Conselho do Estado.

⁷ Armindo Ngunga nasceu em Niassa, província nortenha de Moçambique. Foi militar da Frelimo durante a luta Armada de Libertação Nacional. Licenciado em lingüística pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), mestrado na mesma área na África do Sul e doutorado também em lingüística nos EUA. É Professor Catedrático da Faculdade de Lingüística da Universidade Eduardo Mondlane. Atualmente é diretor do Centro dos Estudos Africanos da UEM e Presidente do Conselho Superior de Comunicação Social.

⁸ Miguel Buendía Gómez nasceu na Espanha, em 1944, tendo sido formado em Filosofia e Teologia no Instituto Espanhol das Missões Estrangeiras. Trabalhou em Moçambique ao serviço das missões sacerdotais na congregação dos Padres Burgos entre 1970-1973. Em fevereiro de 1973 é expulso de Moçambique pelo aparato colonial por ter colaborado com a Frelimo. Em julho do mesmo ano, em colaboração dos colegas, prepara um dossiê que serviu de denúncia internacional no qual retratava os massacres de Mulumbura e Wiriyaumu. Em 1974, regressa a Moçambique e retoma as suas atividades sacerdotais. Em 1976, renuncia o sacerdócio e passa a trabalhar como professor de Biologia e História da escola primária de Chimoio. Em 1979, trabalha no Gabinete da Ministra de Educação e no ano seguinte é colocado no Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) onde trabalhou como chefe do Departamento até 1988. Fez o seu doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e atualmente é Professor da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

estruturada, ou seja, de estrutura flexível, que permitiu aos entrevistados discorrerem tudo o que sabem sobre o assunto. Os entrevistados tiveram a liberdade de falar, partindo das suas experiências vividas, tudo o que sabem sobre o processo da construção do Estado e da moçambicanidade. Eles tiveram oportunidade de organizar o conteúdo, pois nas entrevistas flexíveis “o sujeito entrevistado desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e a condução do estudo” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 135).

Tratou-se de uma entrevista dirigida que se estabelece na visão de Chizzotti (2003, p. 57), entre “um pesquisador que pretende colher informações sobre os fenômenos e os indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las”. Na perspectiva do autor, nesse tipo de entrevista cria-se um clima de influência recíproca entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado. Os entrevistados são envolvidos diretamente na pesquisa de modo a tornarem-se, também, construtores livres do conhecimento. Menga Ludke e Marli André (1986: 33), afirmam que “nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e, que no fundo, é a verdadeira razão da entrevista”.

Nessa perspectiva, a pesquisa é cooperativa, pois, segundo Chizzotti (2006, p. 78) tem um caráter colaborativo, interativo, endógeno, nomes que realçam “os aspectos de partilha entre pesquisadores e pesquisados, em diversos passos da pesquisa, que ‘aprendem, fazendo’, seja na simples recolha de dados, seja na delimitação do problema ou nos resultados da investigação”.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, descrevem-se os processos históricos da construção do Estado moçambicano. Neste capítulo, a abordagem centra-se no papel da Frelimo na luta revolucionária e na construção do Estado; na importância do nacionalismo africano e, sobretudo, moçambicano na unidade política interna e na transição do Estado socialista ao Estado capitalista. Na abordagem das questões, fez-se menção do papel da escola na tomada de consciência, na coesão nacional e na construção do Homem Novo.

No segundo capítulo, discute-se sobre a formação do sistema de educação, das reformas educacionais e do papel da própria escola na formação para a cidadania. Aqui, descreve-se sumariamente o sistema de educação partindo de alguns modelos europeus e africanos; a educação colonial e as grandes reformas que culminaram com a definição do currículo nacional. Ressaltou-se o papel da escola na educação para a moçambicanidade, na coesão sócio-política. Defende-se que a unidade política se expressa no currículo nacional através da integração da diversidade étnica, do ensino da história e geografia nacional e do

interesse pela moçambicanidade. Foi discutida também a eticidade do Estado e o papel dos intelectuais na organização da escola.

No terceiro capítulo a discussão centrou-se na moçambicanidade. O escopo foi mostrar que a identidade nacional é um projeto político fundamentado no novo Estado. Definiu-se, aqui, a moçambicanidade como sendo um projeto político em processo que emergiu da necessidade de construir uma Nação única, livre e soberana oposta à nação portuguesa colonizadora. Portanto, a moçambicanidade é fruto de reivindicação em busca do espaço geopolítico, da liberdade, da independência. Salientou-se também o papel dos grupos étnicos, da família, e das igrejas na construção da moçambicanidade.

Nos dois primeiros capítulos, foi ressaltada a crença de que o Estado e a escola são fundamentais na construção da identidade política moçambicana e, no terceiro, ressaltou-se a moçambicanidade enquanto um projeto político inacabado que nasce como negação à identidade fictícia portuguesa. Assim, as questões discutidas nos três capítulos complementam-se visando fornecer subsídios para a compreensão do processo histórico da formação do Estado e da moçambicanidade.

A partir dessas premissas tem-se presente que o Estado e a escola enquanto instituições políticas e trincheiras defensivas da identidade nacional construídas em simultâneo foram e continuam sendo artífices da identidade política moçambicana. A pesquisa não esgota todas as questões relativas ao Estado, à escola e à identidade política moçambicana. Reconhece a complexidade e a incipiência do tema em Moçambique, mas instiga a reflexão sobre os processos da organização e consolidação do Estado, da escola e da identidade política sem, no entanto, desconsiderar as identidades socioculturais, que permeiam a concepção de moçambicanidade no seu todo.

CAPÍTULO I

A Formação do Estado Moçambicano

O presente capítulo discute sobre a formação do Estado moçambicano, um Estado que resultou da luta renhida contra o aparato colonial e da união de diferentes núcleos étnicos. A sua organização decorreu em simultâneo com a organização das instituições políticas e educacionais, entre as quais a escola. A organização de Moçambique em Estado independente envolveu todos os moçambicanos de diferentes concepções políticas, ideológicas, religiosas; moçambicanos de diferentes grupos étnicos, camponeses, operários, estudantes, professores, soldados, intelectuais e políticos nacionalistas.

Um estudo sobre o Estado moçambicano implica uma análise sobre a história da colonização, do nacionalismo (força conspiratória) e da formação da Frelimo. Essa tarefa não é fácil pela complexidade do tema e pela vigilância política do qual está sujeito. Portanto, uma abordagem histórica sobre a formação do Estado moçambicano é um desafio para os moçambicanos, não apenas pelas críticas severas que poderão advir, mas pelas suspeitas em virtude da análise, pois a verdadeira história de Moçambique encontra-se em duas mãos: uma do aparato colonial que relata a colonização e as lutas de resistência e, outra da FRELIMO que revela os conflitos e consensos internos durante a luta de libertação. Essas duas complementam-se formando a História de Moçambique e cada uma delas tem perspectivas, pressupostos e horizontes próprios que dão contornos diversos aos eventos; cada qual, ainda, mobiliza forças e porfia ideológica e politicamente na análise da formação do Estado.

O presente capítulo divide-se em sete itens: *Em Torno do que é o Estado; Moçambique antes da Dominação Colonial; Do Nacionalismo Africano às Independências; As Origens do Nacionalismo Moçambicano; A Formação da FRELIMO; A FRELIMO e a Organização do Estado Nacional Independente; A Transição do Estado Socialista ao Estado Capitalista.*

1.1 Em Torno do que é o Estado

A teoria geral do Estado mostra que existem diversas formas de abordagem sobre o Estado desde a antiguidade aos tempos atuais. Ela defende que tanto na Antiguidade quanto na idade contemporânea, o Estado é uma instituição política organizada que assume diversas configurações na história. O feudalismo, o absolutismo, o socialismo e o capitalismo representam as diversas formas de organização política e de gerenciamento do poder na sociedade humana que podem ser designadas por Estado.

Na antiguidade grega, o conceito de Estado foi desenvolvido por Aristóteles que estudando as organizações da *polis* grega (Atenas, Tróia e Esparta) analisou as estruturas políticas, o funcionamento dos órgãos políticos e classificou as formas de governo existentes naquele momento. Nessa época histórica, o termo Estado designava um conjunto de regiões controladas exclusivamente por uma cidade e, posteriormente, as cidades tornaram-se pequenos países, político e economicamente, auto-suficientes.

Na idade moderna, o termo Estado evoluiu e passou a designar-se por uma instituição organizada política, cultural, social e juridicamente que ocupa um determinado território bem definido e que goza de uma soberania no conserto nacional e internacional. A partir da época moderna, o Estado soberano é sintetizado pela máxima “um governo, um povo, um território”. O Estado é concebido como uma instituição que detém o monopólio legítimo de uso de força para o controle social, o poder de organizar as instituições políticas e a sociedade civil, de um lado e, como espaço onde se constrói relações de convivência, de outro. Para Kant (2004, p. 121), Estado é “uma sociedade de homens sobre a qual mais ninguém a não ser ele próprio tem que mandar e dispor” estimulando as relações entre os indivíduos. Kant advoga que nos regimes democráticos, o poder do Estado é regido por uma Constituição, lei máxima que organiza os poderes, competências e direitos.

John Locke (2004) desenvolveu a teoria liberal do Estado na qual defende que o Estado e o poder político nascem de pacto de alianças entre os homens. Nesse pacto, todos os homens são iguais perante a lei. Os homens são guiados pela razão, instrumento indispensável para construir a sociedade e dela partilhar os resultados. Na leitura de Locke, o Estado vem do direito natural, como o direito à vida, à liberdade, à propriedade. Locke sustentou que a vontade geral nasce da necessidade de um aparato que garanta liberdades e passa pela coesão dos grupos sociais. Para isso, a vontade geral não é algo inato, ela é construída por indivíduos que renunciam as vontades particulares.

Na teoria do Estado, Locke defende que os homens são iguais, independentes e governados pela razão e o estado natural é condição a partir da qual o poder executivo da lei permanece racionalmente nos indivíduos. O Estado é uma organização política que depende de um contexto cultural que gera compromisso necessário e identificação da parte dos seus cidadãos unidos racionalmente. Ele é produto da racionalidade humana a partir do qual todos os homens participam na sua construção e no qual “todo o homem possui uma propriedade em sua própria pessoa” (LOCKE, 2004, p. 19). Para Locke, o Estado não se funda na fé, nem na religiosidade, mas na unidade política. A unidade política é a matriz da construção do Estado. Essa unidade se funda no pacto social entre os indivíduos que renunciando as vontades individuais reúnem-se para empregar a força coletiva na execução das leis naturais.

O governante assegura a validade do pacto social, mas o direito dele é legitimado pelo povo. Em *20 Teses de política*, Enrique Dussel (2007, p. 31), fala de *o poder institucional como “potesta”* defendendo que “o sujeito coletivo primeiro e último do poder, e por isso soberano e com autoridade própria ou fundamental, é sempre a comunidade política, povo”. O povo legitima o poder político do governante e nessa legitimação entra a questão de pacto entre as duas partes, o povo e o governante. Na Filosofia política, o Estado é uma instituição que celebra pactos, acordos, alianças e consensos; é centro de equilíbrio das forças que compõem a sociedade funcionando estavelmente com três poderes: legislativo, judicial e executivo.

A teoria de pacto social foi retomada por Jean-Jacques Rousseau (1996), em *O Contrato social* no qual se discute a questão da vontade geral. Rousseau parte do pressuposto de que os homens unem-se e utilizam as forças existentes em vista à sua conservação. Escreve Rousseau (1996, p. 20) defendendo que o contrato social nasce porque os homens procuram “encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedeça, contudo, a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes”. No pacto social, cada homem põe em comum a sua vontade e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral.

Herbert Marcuse (2004) intérprete de Hegel sustenta que o pacto social não só regula o agir individual, mas a operação do todo. Para Marcuse (2004, p. 81), o pacto social “considera os indivíduos livres e iguais; ao mesmo tempo não considera cada indivíduo na sua particularidade contingente, mas na sua unidade universal, isto é, como uma parte homogênea do todo”. O ato de agregação produz segundo Rousseau (1996, p. 22), “um corpo moral e coletivo composto de tantos membros (...), o qual recebe, por esse mesmo ato, sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade”. Esse corpo público formado pela união de todos

designa-se por Estado. Os membros que se agregam formando o corpo político “recebem coletivamente o nome do povo e chamam-se, em particular, cidadãos, enquanto participantes da autoridade soberana, e súditos, enquanto submetidos às leis do Estado”, (ROUSSEAU, 1996, p. 22).

Todo o acordo encerra um compromisso recíproco entre as partes. No contrato social, cada indivíduo sente-se comprometido em dar sua força e o Estado compromete-se em garantir a segurança e a liberdade. Nesse processo, o homem perde a liberdade natural e o direito ilimitado e adquire a liberdade civil que se junta à liberdade política e moral.

John Rawls (1997), em *Uma Teoria da Justiça*, retomando a teoria de pacto social, fala de justiça como equidade. Rawls parte da concepção geral de justiça que se baseia na seguinte idéia: todos os bens sociais primários — liberdades, oportunidades, riqueza, rendimento e as bases sociais de auto-estima devem ser distribuídos de maneira igual. Rawls propunha um Estado que fosse justo e que desenvolvesse uma teoria da justiça social como alternativa ao pensamento utilitarista clássico. Na teoria de justiça social, Rawls (1997, p. 25) avança a tese de que:

A sociedade está ordenada de forma correta e, portanto, justa quando suas instituições mais importantes estão planejadas de modo a conseguir o maior saldo líquido de satisfação obtida a partir da soma das participações individuais de todos os seus membros.

Na sua teoria de justiça, Rawls define o Estado como uma associação auto-suficiente de indivíduos que em suas relações mútuas definem e reconhecem certos códigos de conduta que se tornam obrigatórios para todos e a partir dos quais a sociedade se regula. E, por instituições mais importantes, Rawls refere-se “a constituição política e os principais acordos econômicos e sociais” (RAWLS, 1997, p. 8). Essas instituições garantem a proteção legal da liberdade do pensamento e da consciência. Nelas, o bem-estar da sociedade é construído de acordo com a satisfação dos sistemas e dos desejos dos indivíduos. O Estado, aí, promove o bem-estar da comunidade ou do grupo realizando a vontade coletiva ao grau mais alto que soma aos apetites individuais. O Estado realiza-se quando as suas instituições conseguem maximizar as oportunidades e aplica a justiça como princípio da prudência para a concepção somática do bem-estar social.

O bem-estar social é almejado pela sociedade política e constitui o objeto do Estado. O bem-estar consiste na promoção da igualdade de oportunidades. O bem-estar é o objeto da comunidade política que se realiza na vontade geral. O Estado promove as liberdades

individuais e coletivas como bem-estar social. Marcuse (2004), inspirado em Hegel, defende a existência da relação direta entre os indivíduos e o Estado. Citando Hegel, Marcuse (2004, p. 39) destaca que o Estado como vontade geral “repousa no consentimento dos indivíduos, circunscreve seus direitos e deveres, e protege seus membros contra aqueles perigos internos e externos que possam ameaçar a estabilidade do todo”. Para Marcuse, os indivíduos diante do Estado são portadores de direitos inalienáveis. Eles criam associações como forças integrativas que são família, leis, instituições político-sociais e o Estado. Este último lhes protege e torna-se entidade política independente, superior a eles. Treitschke, citado por Montserrat Guibernau (1997, p. 15), destaca que “o Estado está sempre acima dos indivíduos e tem direito de ser onipotente sobre eles”. Ele zela as relações que estabelece com os indivíduos e assume a função de equilibrar as forças opostas rumo à unidade interna.

Portanto, o Estado é uma comunidade política de homens guiada pela vontade da vida perfeita, de bem-estar comum, de justiça e da igualdade social; é um organismo criado para gerir o interesse geral ou deliberar os interesses da maioria. Ele regula os interesses dos indivíduos que têm suas vontades representadas numa pessoa jurídica eleita por representantes legais em cujos direitos individuais são garantidos pelas leis constitucionais.

Uma leitura marxista aponta que o Estado é o foco de conflitos dos interesses de classe e atua no equilíbrio instável das diferentes frações que compõem o bloco histórico no poder. O Estado dispõe o poder de coerção para legitimar o seu poder. Louis Althusser (1980) fala da força coercitiva que o Estado mantém como o seu instrumento disciplinador. Na sua ótica, o Estado é um meio pelo qual se consolidam as relações de dominação. Nele, há um grupo que elabora as ideologias e detém os meios de produção que legitimam a sua dominação sobre os outros. Dessa forma, para Althusser, (1980, p. 31), o Estado é uma “máquina de repressão que permite as classes dominantes (...) assegurar a sua dominação sobre as classes operárias para submetê-las ao processo de extensão da mais valia”. Na visão desse autor, o Estado tem expressão quando detém o poder e arbitra o conflito político estabelecendo as relações de poder.

Nessa concepção marxista, o Estado é produto da construção de frações dirigentes dos grupos orgânicos que assumem a realização histórica de seus interesses. Aí, o Estado não é obra individual de uma personalidade, de uma vontade ou de um herói, mas sempre uma composição dinâmica de frações de classe que conjugam suas ações e, na luta pela concretização dos seus interesses assume a direção política das forças que compõem um bloco de poder.

Para isso, o Estado exerce um poder coercitivo sobre as massas de duas formas: primeiro, o Estado como instituição suprema de moralização e humanização, estabelece a lei moral para os indivíduos e; segundo, o Estado como única entidade que possui monopólio de armas, pode usar a força fazendo guerra ou violência para proteger-se dos agentes estranhos, mas também promover a paz como um bem público. Para os marxistas, o Estado é espaço de conflito, instrumento essencial para a expansão do poder e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados.

Nessa concepção marxista, Antonio Gramsci (2007) define o Estado como instituição política que dispõe de meios coercitivos destinados a manter ordem e assegurar o poder, ademais, como instrumento de “racionalização” atuando num plano voltado à pressão e à punição, ou seja, no plano de coerção criando “condições nas quais um determinado modo de vida é ‘possível’, a ‘ação ou a omissão criminosa’ recebem uma sanção punitiva de alcance moral” (GRAMSCI, 2007, p. 28). No plano da coerção, o Estado cria contradições a partir das quais legitima a hegemonia do grupo dominante. O conceito de hegemonia foi introduzido por Gramsci e significa “o predomínio ideológico de valores e normas burguesas sobre as classes subalternas” (CARNOY, 2006, p. 90).

Uma segunda leitura feita por Gramsci aponta que o Estado é o centro de consenso, da unidade ou de consentimento. Portanto, o Estado usa a força coercitiva com a finalidade de criar equilíbrio entre as forças que se opõem. O Estado tende mais para o consenso do que para conflito. O que interessa na leitura gramsciana para este trabalho não é o momento de força, mas o de consenso que consiste em criar uma unidade política entre as forças opostas para compreender como foram dissolvidas as contradições havidas na formação do Estado moçambicano.

Gramsci (2007, p. 254) destaca que o Estado é uma instituição que promove consenso e alianças, é o centro de convergência de forças e de coesão social, portanto, “é o aparelho consensual de todas as forças conflituosas”. O Estado cria as alianças para estabelecer a unidade. Rosemary D. Soares (2000, p. 84), leitora de Gramsci, disse que “a unidade do Estado se revela através da organização dos membros dos grêmios, das comunidades com o resto do povo: unidade é uma vontade ativa do Estado”.

O trabalho reapropria a segunda leitura de Gramsci para sustentar que o Estado é o centro de consenso ou da unidade política entre as frações. O recurso à força que este faz tem por objetivo regular os conflitos e consolidar as alianças e os acordos celebrados. Para isso, o Estado serve-se dos aparelhos institucionais, das organizações burocráticas, das leis que regulamentam a esfera pública e a esfera privada da sociedade. Ele age para equilibrar força e

o consenso; a violência e a civilidade; a autoridade e a hegemonia; o momento individual e o universal. Assim, o Estado cria “opinião pública” para efetuar uma ação popular ou organizar a sociedade civil que ajuda manter a unidade. Segundo Gramsci (2007, p. 265), a opinião pública é espaço de encontro e de diálogo entre a sociedade política e a sociedade civil, “é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre o consenso e a força”. Nesse momento, o Estado é o organismo próprio destinado a criar e a expandir as condições favoráveis às pessoas a nível nacional.

As acepções gramscianas de que o Estado é o centro de unidade ou de consenso, de conflito ou de coerção caracterizaram a construção do Estado moçambicano, na medida em que, de um lado, ele foi fruto das alianças entre grupos de concepções políticas, ideológicas, religiosas e culturais diferentes; alianças que resultaram numa agremiação política nacionalista que conduziu a luta contra o aparato colonial e procedeu com a reconstrução de Moçambique. De outro, durante a luta contra o regime colonial e a reconstrução da nação houve conflitos no seio da FRELIMO que abalaram os objetivos da revolução. Contudo, os consensos, os acordos e a unidade política foram fundamentais para vencer as discórdias.

O Estado moçambicano é uma instituição política organizada por indivíduos de diferentes concepções políticas que celebraram acordos em vista à unidade nacional. É uma instituição política que foi se aproximando dos cidadãos para inculcá-los a consciência da moçambicanidade, da igualdade e da liberdade política.

Gómez (2008) frisa que, na construção do Estado moçambicano, o consenso e a unidade foram decisivos, pois “os atores sociais e políticos realizaram alianças entre vários grupos e renunciaram os interesses pessoais a favor da nação”. O Estado moçambicano subordinou todos os interesses pessoais à lógica da coletividade e da nação. O aparato moçambicano, formado por indivíduos fixados no mesmo espaço geopolítico submetidos a uma mesma autoridade a que se atribui personalidade jurídica, criou a sua primeira Constituição, em 1975, a partir da qual defendia a sua soberania, o seu particularismo e os seus interesses nacionais. Esse Estado organizou as instituições burocráticas capazes de intervir nos assuntos de desenvolvimento económico nacional; no controle sobre os costumes das populações e na organização da educação. Nesse Estado, os cidadãos subordinam os núcleos étnicos ao Estado. O Estado tornou-se um aparelho representativo de todos os grupos étnicos nacionais e de toda a forma de vida sócio-política e cultural dos moçambicanos.

1.2. Moçambique antes da Dominação Colonial

Para uma compreensão da formação de Moçambique em Estado é necessário percorrer o processo histórico, político e as transformações pelas quais ele passou. Histórico e politicamente, o Estado moçambicano resultou de um movimento revolucionário que juntou as forças opostas, celebrou os acordos entre diferentes etnias, mobilizou grupos dispersos constrangidos pela dominação colonial.

Este Estado integrou homens de vários estratos sociais que organizaram um conjunto de instituições que os homogeneiza e normaliza, diferenciando-os sob uma série de leis, normas, valores, histórias, tradições, línguas e conhecimentos. A nação moçambicana formada sob vontade política conjugada pela vontade coletiva expressa uma orientação que perpassa a esfera dos núcleos étnicos diferenciados.

A formação de Moçambique teve, em primeiro lugar, uma forte influência dos impérios ou estados tradicionais antigos, em parte, desfeitos pelo colonialismo, mas que subsistem nos laços familiares, na solidariedade entre clãs e nos acordos entre etnias, segundo os processos históricos da dominação colonial europeia. Moçambique pré-colonial tinha uma estrutura jurídica e administrativa e mantinha relações diplomáticas e comerciais com outros estados. Tinha um sistema de produção e de educação de base tradicional e uma respectiva identidade; integrava os homens nas relações de produção e assumia a função de educá-los. No entanto, o poder real era hereditário.

A partir do século VII, as populações das regiões norte e centro de Moçambique mantiveram contatos comerciais com árabes, razão pela qual, até agora, a influência da cultura islâmica é muito marcante. O comércio foi uma das principais atividades praticadas que atraiu muitos povos de outras regiões. No século XV, os portugueses fixaram-se na Ilha de Moçambique, com o intuito de praticar o comércio com as populações locais. As relações coloniais trouxeram uma grande transformação geopolítica dos impérios existentes na altura. Essa transformação coincidia com a decadência do Estado do Zimbabwe e, ao mesmo tempo, a emergência e fortalecimento do império Mwenemutapa, que se estendia ao longo da região central do país.

O desenvolvimento do comércio impulsionou uma nova organização política que visava assegurar os interesses das regiões do interior onde os árabes e os portugueses praticavam o comércio. Na metade do século XVIII, o comércio de escravos tornava-se uma atividade essencial de concentração de riquezas de alguns poucos traficantes e de espoliação

da população nativa da região. O comércio de escravos para as plantações de açúcar e para a mineração da África do Sul, depois estendido ao comércio mundial de escravos, dispersou as famílias, aniquilou os laços clâmicos destruindo a organização tradicional. Segundo Abrahamson e Nilsson: “calcula-se que cerca de um milhão de escravos tenha sido levado de Moçambique durante o século XIX” (ABRAHAMSON; NILSON, 1994, p. 21).

Os portugueses destruíram as estruturas existentes nas povoações, a coesão dos reinos e os chefes dos reinos passaram a ser submissos às suas autoridades. Isso permitiu a instalação tranqüila e a tomada de propriedade das terras muito rapidamente. A colonização significou uma crise para o poder imperial, em Moçambique. A tomada do poder e o controle das terras marcaram o fim dos impérios e o início da era das províncias. Moçambique foi anexado ao império português e passou a ser um prolongamento de Portugal. Nessa perspectiva, a administração, a estrutura orgânica e a educação ficaram dependentes à metrópole e, conseqüentemente, ocorreu à transferência de poderes econômicos, políticos e culturais dos estados imperiais moçambicanos para Portugal.

É importante sublinhar que os estados e impérios resultantes das lutas étnicas como formas originais de organização jurídica e geopolítica que foram destruídas no momento da fixação portuguesa e da invasão dos povos bantu aos Khoisais (primeiros habitantes de Moçambique) eram: estado do Zimbabwe, de Mwenemutapas, de Marave e de Gaza. Esses estados marcaram a história de Moçambique. Os registros documentais datam o século X como início da era imperial, quando um historiador árabe, Al-Masudi, descreveu as relações comerciais das nações da região do Golfo Pérsico com os “Zanj”, população negra, da “Bilad”, Sofala, que incluía grande parte da costa norte e centro do atual Moçambique. Os estudos arqueológicos permitem situar a “pré-história” de Moçambique a partir do ano IV com a fixação dos povos bantu que não só eram agricultores, mas também introduziram a técnica da metalurgia tendo como base da economia a agricultura. O comércio supria as necessidades familiares. A estrutura social era baseada na família alargada ou linhagem da qual era reconhecido um chefe. Os nomes destas linhagens nas línguas locais eram, entre outros: em Makwa, *Nloko*, em Yão, *Liwele*, em Chewa, *Pfuko* e em Tsonga, *Ndangu*.

Entre os séculos XI e XIII fixaram-se na costa oriental de África, as populações oriundas da região do Golfo Pérsico que era naquele tempo um importante centro comercial e absorvia povos de diversas partes. Esses povos fundaram entrepostos comerciais na costa africana. Com o crescimento demográfico, novas invasões e principalmente com a chegada dos mercadores árabes, a estrutura política tornou-se mais complexa, as linhagens foram se

dominando umas das outras e, finalmente, formando-se verdadeiros estados de modelo tradicional na região.

Os antigos estados eram formados por reinos, impérios que foram se organizando. O primeiro desses estados que se formou na altura foi o do Zimbabwe, constituído pela população falante de *Shona* – ainda hoje, a principal língua do Zimbabwe e da região centro de Moçambique, sobretudo nas províncias de Manica e Tete. O nome Zimbabwe deriva dos amuralhados de pedra que a aristocracia construía à volta das suas habitações para se defender de outros povos e que se chamou de *madzimbabwe*. O estado do Zimbabwe estendia-se da atual República do Zimbabwe até Vilankulo, província de Inhambane. Devido às lutas étnicas, o estado do Zimbabwe começou a decair no início da década de 1440.

Nos finais de 1440 e no início de 1450, as tropas de Inhantsimba Mutota, chefe do clã Roswi, invadiram e conquistaram o grande Zimbabwe e formaram um novo estado dominado dinastia dos Mwenemutapas. Os invasores estabeleceram a sua capital ao norte da atual província moçambicana de Manica. No início do século XVI, o império dos Mwenemutapas estendia-se até o rio Zambeze, a norte, o Oceano Índico, a leste, o rio Limpopo, a sul, chegando a sua influência quase ao deserto do Kalahari, a sudoeste. Contudo, esta última região poderia estar sobre a alçada de outros estados, como os reinos de Butua e Venda, que teriam estabelecido relações de boa vizinhança com os Mwenemutapas.

No extremo norte do rio Zambeze um conjunto de pequenos reinos transformara-se em império Marave, em 1200. O nome Marave deriva de Marávia, nome do distrito de Tete, utilizado pelos Phiri, clã dominante da região. O império Marave foi muito importante para a penetração portuguesa, em Moçambique. Ele se estendia até a região norte de Moçambique, razão pela qual os traços culturais das populações de Tete e de norte de Moçambique são comuns. A organização social dos povos desse estado embora apresentem, até este momento, grande diversidade linguística tem a sua base no sistema matrilinear. Sistema pelo qual os poderes "mágicos" e da propriedade pertencem à parte materna.

O último antigo estado tradicional, em Moçambique, é o estado de Gaza, fundado por general Soshangane, no período compreendido entre 1821-1858, resultado de um grande conflito exército comandado por Tchaka Zulu. Em 1827, Tchaka Zulu decidiu atacar Soshangane, mas recebeu uma notícia da morte da sua mãe, Nandi. Essa notícia levou Tchaka Zulu à decadência, pois declarou, em homenagem da sua mãe, a abstenência de relações sexuais, proibira o consumo de carne, leite e a prática de agricultura, fato que desagradou seus subordinados que vieram a preparar a sua morte. Em 1828, Tchaka Zulu é assassinato. O assassinato de Tchaka Zulu deu à Soshangane a força de conquistar várias terras e tribos da

África Austral e obrigá-las a pagar-lhe elevados tributos. Devido as saborosas conquistas, Soshangane fundou um grande Império, o de Gaza, em Moçambique, que se estendia desde a parte costeira do rio Zambeze até Lourenço Marques - Maputo. Em 1834, o rei de Gaza organizou uma violenta resistência da qual resultou com a retirada de todos os portugueses que se encontravam em Inhambane. Em 1836, Soshangane ataca Sofala e Manica e obriga as tribos Chona a pagar-lhe um pesado tributo. Os portugueses foram obrigados a fugir de Manica e refugiar-se em Sofala onde tinham uma forte guarnição, mas mesmo assim, sujeitos a repetidos ataques. Soshangane foi reconhecido pelos portugueses pela sua valentia, pela resistência à penetração portuguesa e pela recusa energética da prática do comércio de escravos.

Em 1859, Mawewe, filho de Soshangane, movido pela sede de poder que lhe fora deixado pelo pai, organizou o seu exército para lutar contra seu irmão, Muzila. Muzila refugiou-se para África do Sul e ajudado por João Albazino organizou o seu exército para lutar contra seu irmão Mawewe. Animado pela conquista, Muzila transferiu a capital do vale do rio Limpopo para Mossurize, ao norte do rio Save, na província de Manica. Foi em Mossurize que o filho de Muzila, Ngungunhana, ascendeu ao trono, em 1884. As relações de Muzila com João Albazino facilitaram a penetração dos portugueses no interior de Moçambique. Na verdade, enquanto as potências colonizadoras procuravam meios para ampliar o seu domínio nos pequenos impérios existentes naquela altura, camufladamente, invocando as ajudas e evangelização, os conflitos internos iam enfraquecendo as resistências contra o colonialismo e a organização interna e os poderes políticos locais iam perdendo a sua legitimação.

Esses fatos históricos mostram que a África encontrava-se organizada em pequenos reinos e estados, formados pelos povos da mesma etnia ou linhagem, mas com uma certa estrutura peculiar. A organização desses estados dependia da família e a hegemonia era liderada por um clã mais amplo. Esses estados mantinham relações comerciais entre si, promoviam o desenvolvimento econômico, a segurança social das famílias e a liberdade individual de seus membros.

O desenvolvimento das relações coloniais fragilizou, progressivamente, o poder dos estados africanos que subsistiram mediante alianças com o poder colonial. O batismo foi um dos acordos de poder estabelecido entre os colonizadores e os imperadores. Por exemplo, o batismo de Mavura serviu para o império de Gaza manter relações diplomáticas com Portugal, sendo dessa forma um passaporte para entrada dos colonizadores no interior do Moçambique. Daí, um ditado africano que diz: “quando os brancos chegaram ao nosso país, nós tínhamos a

terra e eles a Bíblia; agora nós temos a Bíblia e eles a terra” (MONDLANE, 1995, p. 31). Além da religião, as forças armadas, a nova política de produção, as finanças e a distribuição e a ideologia fundada na educação escolar concorreram para pôr fim aos estados africanos. Os portugueses afirmaram-se legítimos donos dos territórios africanos denominados por Moçambique, Angola, Guiné-Bissau e as Ilhas de Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe.

As administrações coloniais portuguesas e britânicas na África terminaram com o poder político dos chefes então existentes. Nos finais do século XIX, com a descoberta do diamante e do ouro na África do Sul, província de Transval, surgiu grande conflito entre os portugueses e os britânicos. O conflito gravitava-se em torno de quem poderia controlar o porto de Lourenço Marques (Maputo) para os escoamentos dos produtos. Para controlar a situação, Portugal transfere a capital do norte de Moçambique, sito na Ilha de Moçambique, na província de Nampula, para Sul, província de Maputo. As contradições viriam a ser resolvidas na Conferência de Berlim, realizada entre 1884 e 1885. Nessa conferência, as potências europeias outorgam-se o direito e a legitimidade da colonização e delinearam as fronteiras territoriais de cada colônia. Com a divisão da África, a dominação colonial transformou-se em ocupação oficial militar, ou seja, em submissão total dos estados existentes à administração colonial. A partir de 1885, o Estado Português declara-se juridicamente metrópole de Moçambique, porém, as resistências locais em Moçambique continuaram até 1915, quando Ngungunhane é deportado para Portugal.

Desde 1885, Portugal passou a controlar Moçambique, Angola, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau, e passou a integrá-los oficialmente ao Estado português como colônias. Com a oficialização dos territórios coloniais, o poder metropolitano português passou a exercer um direito pleno sobre o território de Moçambique e a estabelecer um programa de exploração das colônias. Alguns marcos dessa ação metropolitana são visíveis, sobretudo, quando, em 1928, Óscar Carmona assume a direção do governo e nomeia Salazar como ministro das finanças. Isso abria espaço para a administração das colônias enquanto fonte de matéria prima para a “metrópole”. Em 1930, foi publicado o Ato Colonial, legislação que organizava o papel do Estado nas colônias portuguesas. Com essa lei procedeu-se com a nomeação de administradores para as circunscrições indígenas⁹, que passaram a organizar os seus pequenos exércitos chamados de sipaios; os recenseamentos que determinavam a cobrança de impostos e a “venda” de mão-de-obra para as minas sul-africanas; a criação de

⁹ O termo indígena era usado de forma pejorativa e designava às populações negras, nativas e não escolarizadas da África portuguesa. Portanto, a categoria excluía os assimilados, filhos dos colonos e dos mulatos.

“Tribunais Privativos dos Indígenas” e a definição da Igreja Católica como principal força “civilizadora” dos indígenas.

Na década de 1950, o governo colonial lançou os Planos de Fomento para as colônias, incluindo o financiamento à construção de infra-estruturas comerciais e do Estado e à fixação de colonos. Mazula (2008) disse que “o I Plano de Fomento, relativo aos anos 1953-1958, previa um investimento em Moçambique na ordem de 1.848.500 contos, com 63% destinado à construção de infra-estruturas e 34% ao aproveitamento de recursos e povoamento”.

Como Moçambique poderia constituir-se em Estado moderno estando nas mãos dos colonizadores? Essa é a discussão que se abria e que os intelectuais e políticos (assimilados) procuravam responder. Moçambique como país colonizado tinha sido excluído da história da humanidade. Para Gómez (2008), a “história da nação moçambicana tinha sido apropriada e colonizada”, a sua cultura exterminada e o seu povo hostilizado. Assim, Moçambique era um território sem poder, sem direito e nem história reconhecida. Alcançada a independência, em 1975, o governo começa com a reconstrução do Estado soberano, embora tivesse inúmeras dificuldades por causa da sua debilidade. Mesmo tardio ou débil por motivo de espoliamento era preciso reconstruir-se. Albert Memmi (2007) afirma, em *Retrato do descolonizado Árabe-muçulmano e de alguns outros*, que as nações descolonizadas nascem com dificuldades ou mesmo doentias. Nascem doentias porque o seu projeto esgota antes da sua execução. Ele compara-as com os filhos que nascem dos pais idosos. Para Memmi as nações descolonizadas nascem débeis no sentido de que o seu projeto esgotou. Conforme o autor:

As nações descolonizadas são como filhos de idosos, que nascem débeis e doentios, frutos ressecados antes de terem amadurecido. O projeto nacional do descolonizado parece esgotado antes de ter verdadeiramente começado. Pois sua nação sofre de uma deficiência histórica; nasceu tarde demais. (MEMMI, 2007, p. 78).

Memmi (2007, p. 78) anota como causas de esgotamento do projeto nacional antes do seu amadurecimento, “o adormecimento provocado pela colonização (...), a letargia persistente do povo, a imprecisão da noção do território nacional”. A abordagem de Memmi pode ter sido exagerada, mas a deficiência das nações colonizadas prende-se não só ao fato de nascerem como projetos esgotados, mas também na dependência econômica que a elas se acresce. A sua afirmação como nação acontece quando o ideal nacional de origem ocidental, o seu arquétipo, começa a deteriorar-se. Além disso, as apatias econômicas e intelectuais nacionais aceleraram a debilidade das nações colonizadas. Na mesma linha, afirma Gómez

(2008) que “as soluções econômicas, políticas e intelectuais externas facilitaram um neocolonialismo econômico, político e intelectual nas nações recém-nascidas”.

Apesar de ter sido tarde, as nações africanas e entre elas, a moçambicana, precisavam definir os seus projetos libertários com escopo de recompor as suas identidades, as suas histórias e as suas culturas. Gómez disse ainda que “os frutos da revolução estimularam toda a gente a empenhar-se na reconstrução da nação autônoma” depois de seu depurar-se das teias do colonialismo. O governo colonial deve obrigação escutar uma voz coletiva dos colonizados que se ouvia de longe dizendo: “chega, a submissão já basta, queremos a nossa terra, a nossa cultura, a nossa história. Queremos independência. Essa era a voz do nacionalismo espalhada por toda parte de África”, disse Gómez.

O Estado português que trabalhou energeticamente para perpetuar a sua identidade e manter a superioridade perante a classe dominada reconheceu os direitos dos moçambicanos em dirigir os seus destinos. A reprodução das relações de produção, o afastamento da classe trabalhadora a autoconsciência, a exploração, a pilhagem e a falta de diálogo entre os governos europeus animados pelo espírito de colonização e as elites assimiladas africanas fez com que nascessem na África os movimentos de libertação denominados nacionalistas. Esses movimentos revolucionários fundados pelos assimilados refletiam um único objetivo: expulsar o colonialismo, aspirar a independência, revitalizar os estados e dirigir os destinos do continente negro. Isso significava libertar África da dominação e reconstruir os Estados africanos independentes e autônomos. Estados unitários e independentes no sentido moderno. Para isso havia exigências: a primeira era destruir as forças adversárias, impedindo-as de se reorganizarem contra a revolução e, a segunda visava alargar os quadros capacitando-os para mobilizar todas as forças nacionais a aderirem à condução da luta até a independência nacional.

1.3 Do Nacionalismo Africano às Independências

Um fenômeno tem que ser reconhecido como um ‘problema’ para que possa chamar a atenção das pessoas incumbidas de decidir o que deve interessar ao público, o nacionalismo parece ter recuperado notoriedade suficiente para ser liberado das práticas misteriosas dos ‘especialistas da área’ e convertido em um tema de debates gerais. (CHATTERJEE, 2000, p. 227).

A libertação do continente do jugo colonial e a organização das nações constituíam grandes preocupações dos países africanos. A conquista das independências e a organização das nações eram almeçadas por todos os países colonizados em África. Para esses países, as nações seriam construídas a partir das forças nacionais relativas aos âmbitos cultural e político locais, nos quais seus cidadãos reforçariam laços identitários re-significando seus espíritos cívicos. Aí, o nacionalismo apresentava-se como uma poderosa força política na medida em que possuía a capacidade de unir sujeitos diversos, legitimar as orientações dos líderes e alimentar uma determinada cultura política voltada para a libertação.

Um dos grandes objetivos dos países africanos que apostaram no nacionalismo era acabar com o sofrimento e alcançar as independências e, posteriormente, organizar as instituições sociopolíticas, entre elas: os estados, as escolas e as identidades nacionais. Portanto, uma unidade política interna que possibilitasse a congregação de homens e de mulheres de diversas conspirações políticas rumo à luta pelas independências era necessária.

Muitas vezes o nacionalismo identifica a comunidade nacional com o centro político do Estado nacional e, outras vezes, toma o partido de periferia contra o centro. A expressão central do nacionalismo é uma política e uma cultura compartilhada e, esta é a condição essencial para a comunidade nacional. O nacionalismo gera sentimentos e atitudes que favorecem a formação de identidades nacionais, do espírito patriótico e da unidade política.

Em *Quem é o inimigo*, Aquino de Bragança e Immanuel Wallerstein (1978, p. 33), apresentam uma definição do nacionalismo como uma “tomada de consciência de indivíduos ou grupos de indivíduos numa nação ou de um desejo de desenvolver a força, a liberdade ou prosperidade dessa nação”. Essa definição aplica-se a todos os nacionalismos, tanto europeu quanto africano. A diferença entre o nacionalismo europeu e o africano assenta no fato de que o primeiro é construído pela burguesia com objetivo de salvaguardar os seus interesses e, o segundo, criado pelos letrados, assume o caráter revolucionário tendente à luta pelo reconhecimento; pela auto-afirmação, pela independência e pela liberdade.

Dadas às circunstâncias históricas e geopolíticas, o nacionalismo africano caracterizou-se pelo “desenvolvimento de atitudes, actividades e programas mais ou menos estruturados com vista à mobilização de forças para conseguir a autodeterminação e a independência” (BRAGANÇA; WALLERSTEIN, 1978, p. 34). Isso envolveu a organização de planos políticos e militares permanentes para prosseguir com os objetivos nacionais, a criação de um ambiente da unidade entre os envolvidos e de projetos de cooperação com as outras nações.

O nacionalismo africano tem suas raízes no nacionalismo europeu, que emergiu como uma ideologia política variada para salvaguardar os interesses da burguesia, mas inspirando os intelectuais e líderes africanos, transformou-se em arma poderosa de luta pelo reconhecimento, pela liberdade e pela independência. A força vital do nacionalismo africano esteve na expressão “nós podemos tornar-nos livres do jugo colonial e dirigir os nossos destinos”. O “nós podemos” não só encorajava, mas também comprometia aos líderes africanos.

Patrick J. Geary (2005) afirma que enquanto o nacionalismo africano criou bases para as independências políticas dos estados africanos, o nacionalismo alemão estabeleceu uma ideologia baseada na criação e consolidação do poder do Estado; na França e na Grã-Bretanha, considerados Estados fortes, o nacionalismo surgiu como projeto de criação e de construção de um Estado forte; um projeto da burguesia fundamentado na coesão política e no sentimento de partilha coletiva da história e da cultura dominante. Nesses Estados, foram lançadas políticas de supressão das “línguas minoritárias, tradições culturais e memórias variantes do passado em prol de uma história nacional unificada e língua e cultura homogêneas, que supostamente se estendiam de um passado longínquo” (GEARY, 2005, P. 29).

Eric J. Hobsbawm (1990) sustenta que a maioria dos nacionalismos teve expressão nas tradições culturais e na língua como elementos determinantes. Hobsbawm aponta que Richard Bockh argumentou dizendo: “a língua era o único indicador adequado da unidade” (HOBSBAWM, 1990, p. 34). Nessa visão, a língua é considerada a alma da nação e critério essencial da nacionalidade e da identidade. A unidade lingüística facilitava a unidade política, condição necessária para formação do Estado.

Mas Hobsbawm (1990, p. 32) observa que a “conexão lógica entre o corpo de cidadãos de um Estado territorial, por uma parte, e a identificação de uma nação em bases lingüísticas é adicional a outras características básicas como a história, a cultura, o território, a religiosidade e a etnicidade” comuns que permitem o reconhecimento de um determinado

grupo. Assim, a língua deixa de ser único critério válido da unidade e do nacionalismo, as nações africanas têm experiências lingüísticas diferenciadas.

O nacionalismo africano não sobreviveu apenas com a unidade lingüística e cultural, mas contou com a unidade histórica e política conjugada com o sentimento de pertença a um território nacional. A consciência de pertença à entidade histórica, cultural, territorial e política foi critério avaliado para a formação das nações políticas africanas. Mazula (2008) sustenta que “o nacionalismo lingüístico e cultural refere-se essencialmente à língua de uso oficial e da educação que é institucionalizada para as leis, contudo nunca pode ser considerado como único critério de unidade das massas populares”.

No mundo moderno, ainda subsistem os mapas de nacionalismos políticos, culturais e lingüísticos, como o da Eritreia, Eslováquia, Ubeszquitão, Moldávia, Turquia, dos bascos, dos catalões e quebequenses. Alguns reivindicam o uso das suas línguas como fator de identidade, outros a legitimidade política e territorial e uns o resgate de suas histórias e suas culturas. Em nome do nacionalismo, os catalões continuam pedindo a sua identidade e o seu reconhecimento na Espanha; a Eritreia exigia independência autônoma e a soberania do povo, assim, por diante. As reivindicações dos grupos étnicos sobre os direitos e autodeterminação política na Europa foram crescendo. Como afirma Geary, os povos matam-se uns aos outros em nome da nação ou em legítima defesa da nação. Os grupos étnicos dispersos pela União Soviética exigem o direito de autodeterminação e liberdade política. Na Europa, “os húngaros recomeçam suas disputas com os romenos a leste e com os eslovacos ao norte. Sérvios e croatas matam-se uns aos outros, e ambos matam os bósnios, em nome dos direitos nacionais” (GEARY, 2005, p. 14).

Samuel P. Huntington (1997) constatou que o mundo pós Guerra Fria configurou-se em políticas de identificação político-cultural. Enquanto a I Guerra Mundial trouxe o comunismo, o fascismo e uma tendência à democratização, a II Guerra produziu a Guerra Fria e, esta precipitou os conflitos político-civilizacionais inaugurando uma fase caracterizada pelas alianças de países com políticas e culturas comuns. Segundo Huntington, o novo mundo caracteriza-se pela busca de identidades político-culturais que estão gerando alianças de povos e países com culturas e políticas comuns para resistir ao desconhecido. Argumenta Huntington, em *O Choque de Civilizações*, dizendo:

Os povos e os países com culturas parecidas estão se juntando. Os povos e países com culturas diferentes estão se afastando. Os alinhamentos definidos pela ideologia e pelos relacionamentos de superpotência estão dando lugar aos alinhamentos definidos pela cultura e pela civilização. (HUNTINGTON, 1997, p. 153)

Escreve Huntington (1997, p. 153) dizendo: “nas novas alianças, as fronteiras políticas estão sendo redesenhadas para coincidir com as fronteiras culturais: étnicas, religiosas e civilizacionais”. A identidade cultural é associada à identidade política e isto se torna fator essencial para criar associações e antagonismos entre as civilizações e os países diferentes. As novas alianças são feitas para enfrentar os que não têm traços culturais comuns e nem partilham princípios ideológicos. Assim, as alianças constituem cimento de “nós” que combate “eles”. Desse modo, os sérvios e croatas juntando-se formaram um “nós” que vai combater os bósnios, “eles”; os EUA juntando-se com os britânicos combateram as civilizações afgãs, iranianas, talibãs, em suma, as civilizações do Golfo Pérsico que dispunham de políticas e de culturas diferentes das chamadas civilizações democráticas.

Essas alianças são reinterpretadas neste trabalho como nacionalismos, sejam de ordem cultural, econômica ou política. A busca da identidade política e cultural faz com que pessoas procurem as mesmas “raízes e ligações para se defenderem do desconhecido” (HUNTINGTON, 1997, p. 155). Dessa forma, o mundo assistiu, no sudoeste europeu, a formação de nova aliança balcânica de países ortodoxos incluindo a Sérvia, a Bulgária e a Grécia para resistir os avanços do Islão, a Turquia reafirmou o seu papel de defender os muçulmanos proporcionando o apoio à Bósnia. Os Estados Unidos, A Inglaterra, a Itália formaram um nacionalismo político-militar que em defesa da soberania, da democracia e da legitimidade territorial destruíram algumas civilizações orientais. Em “legítima defesa” da nação invadiram territórios, civilizações e culturas de outrem e decretaram a morte de outras civilizações.

É em nome da democracia planetária e da defesa nacional que os EUA e seus aliados invadiram militarmente os países islâmicos criando conflitos intercontinentais. Conflitos que semearam ódios nas pessoas e que Huntington interpreta como “choque de civilizações”. Isso também aconteceu na história da humanidade, que precisou que morresse um homem pelo povo, do que perecesse uma nação toda. Os judeus descontentes pelo trabalho de Jesus Cristo decidiram sacrificá-lo em legítima defesa da sua nação, como aparece em João, 11; 48: “se o deixarmos assim, todos crerão nele; e então virão os romanos e tomarão não só o nosso lugar, mas a própria nação”.

As reivindicações pela autonomia política, pela identidade étnica e territorial proporcionaram disputas nas fronteiras e supressão dos direitos das minorias tanto na Europa quanto na África. Até certo ponto provocaram sangrentos conflitos civis e bélicos. Ao contrário do nacionalismo burguês dos séculos XVIII a XIX, que se mostrou inviável como

fundamento de unidade política, o nacionalismo africano cimentou uma unidade política continental e uma força interna de resistência contra a dominação colonial.

Nos estados africanos, o nacionalismo fomentou uma unidade política interna, criou uma direção política para os grupos dispersos e facilitou aos intelectuais a “reivindicar o direito não apenas à independência cultural, mas também, como consequência, à autonomia política” (GEARY, 2005, p. 29). O nacionalismo africano tornou-se fonte da identidade e da unidade política do continente. A identidade política foi assumida por nacionalistas como estratégia na busca da liberdade. Graças à identidade política, foram superadas as contradições étnicas internas em alguns estados africanos e ergueram os projetos do Estado nacional.

O nacionalismo africano assumiu o caráter político e definiu como objetivo a luta pela independência dos países africanos e pela auto-afirmação da africanidade. Ele foi alimentado pelo pan-africanismo do século XIX que cimentou a filosofia de reabilitar as civilizações africanas, de restaurar a dignidade do negro e de retorno à “mãe pátria” – África. Sylvester William uma das figuras emblemáticas do pan-africanismo apoiando-se nos nativos da Nigéria, da Serra Leoa, do Gabão e das Antilhas inglesas para se impregnar das realidades africanas, organizou a primeira Conferência pan-africana, em 1900, na qual se discutiu a questão das terras e dos impérios africanos e o destino da África e a possibilidade de recuperar as terras confiscadas pelos ingleses e pelos africanos.

Em 1905, W.E.B. Du Bois presidiu uma reunião, na qual se inaugurou um programa organizado de agitação pública pelos direitos dos negros. Em 1909, Du Bois, em colaboração com outros intelectuais, fundou a Associação Nacional pelo Avanço da Gente de Cor (NAACP), uma associação que se declara contra a segregação dos negros e luta pela igualdade das oportunidades educacionais e completa concessão de direito aos negros. Em 1919, organizou o I Congresso Pan-africano em Paris, no qual se exigia a elaboração de um Código de Proteção Internacional aos Indígenas da África. Nesse código, devia declarar-se o direito a terra, à educação e ao trabalho livre para os negros africanos.

A filosofia da concessão de direitos aos negros tornou-se suporte do Pan-africanismo e da Negritude, movimentos que colocaram em causa a questão do continente negro e dos seus filhos. Montserrat Guibernau (1997) afirma que a emergência do nacionalismo africano foi graças à Carta da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1945 que exigia o reconhecimento do direito dos povos colonizados. No seu preâmbulo, reafirma a necessidade de manter a “fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor de ser humano,

na igualdade de direitos dos homens e das mulheres assim como das nações grandes e pequenas” (BYERS, 2007, p. 197).

Em 1945 realizou-se o V Congresso Pan-Africano em Manchester com o objetivo de discutir a independência e autodeterminação de povos africanos. O Pan-africano afirmava “o direito de todos os povos controlarem o seu próprio destino” (GUIBERNAU, 1997, p. 131). Foi durante o V Congresso que se aprovou o grande manifesto de George Padmore que dizia: *Resolvemos ser livres... Povos colonizados e subjugados do mundo, uni-vos*. Tanto o Congresso pan-africano quanto a Carta da ONU anunciavam à liberdade dos povos da dominação européia e instigavam a conquista das suas independências.

Entre 1945 e 1952 propagou-se por todas as colônias a idéia da independência assumida especialmente pelas elites urbanas que estavam em contato com as instituições políticas e tecnológicas modernas. Em 1953 realizou-se o VI Congresso, em Kumasi e, em 1958 realizou-se o VII Congresso, em Accra. Os dois congressos discutiram as questões voltadas à descolonização das terras africanas e à independência. Como disse Guibernau (1997, p. 131), “a exigência de autonomia e independência para a África negra representava uma mudança radical em relação aos encontros anteriores dos africanos, em que a independência jamais foi tratada como uma possibilidade real”. Sob lema da descolonização e da independência, o pan-africanismo movimentou militantes intelectuais e políticos africanos, acendeu a chama da unidade partindo da geração dos líderes antigos da África independente, como; Jomo Kenyatta (Quênia), Kenneth Kaunda (Zâmbia), Peter Abrahams (África do Sul), Hailé Sellasié (Etiópia), Julius Nyerere (Tanzânia), Kwame Nkrumah (Gana) e Namdi Azikiwe (Nigéria) aos atuais líderes.

Em dezembro de 1957 a África portuguesa realizou uma reunião de Consulta e Estudo para a Luta contra o colonialismo em África, sobretudo da África portuguesa, em Paris. A reunião terminou com a fundação de alguns movimentos de revolta. De acordo com Aurélio Rocha (2006), foi na seqüência da reunião de Paris que se fundou o Movimento Anti-Colonialista (MAC), sob liderança de Marcelino dos Santos, Amílcar Cabral e Lúcio Lara, de Moçambique, Guiné e Cabo Verde e Angola, respectivamente. Em 1959, com ajuda de alguns países, na altura, independentes, o MAC transformou-se em Frente Nacional Africana para a Independência Nacional das Colônias Portuguesas.

A experiência amarga do colonialismo, na ótica de William Minter (1998, p. 84), “abriu caminho a um nacionalismo africano que se estendeu para além das fronteiras territoriais, e para as identidades transnacionais que atravessam fronteiras geopolíticas ou étnicas”. No nacionalismo africano, a lealdade nacional coexiste com as lealdades dos

subgrupos nacionais que podem ser étnicos, tribais, religiosos, lingüísticos ou regionais. Esses subgrupos transformaram as suas fronteiras e significados em sentimento nacional.

A conquista da independência exigiu uma unidade dos grupos e uma estrutura política consistente. Pequenos grupos de intelectuais africanos com padrões ocidentais difundiram as idéias de independência que foram propagando-se para toda a África, sobretudo, nas décadas de 60 e 70. O que facilitou a difusão das idéias de independência foi o nacionalismo enquanto uma teoria política e cultural que mobilizou segmentos diferentes para a formação de uma vontade geral. Para Acton (2000, p.35) “para ter uma vontade coletiva, a união é necessária, a independência é requisito para afirmá-la”. A unidade, como horizonte comum da coesão coletiva, foi um princípio comum de todos os nacionalismos e o pressuposto para a independência.

O renascimento africano, o pan-africano e a negritude preparam terreno para as independências. Para o Renascimento africano, fundado por Du Bois e representado por Langston Hughes, Claude Mc Kay, Countee Cullen, Sterling Brown, Jean Teononer, a luta pela independência dos estados africanos devia ser “combatida, antes de mais, na alma do próprio negro, que devia reencontrar a sua autêntica identidade. Ora, era necessário apagar a imagem frustrante do negro, criada pelo branco: isto é, de um homem tábua rasa, de um homem sem história, portanto sem civilização.” (NGOENHA, 1992, 48).

Severino Elias Ngoenha (1992) disse que Du Bois reivindicava pelo reconhecimento da raça negra e “das Almas Negras”, pela reconstrução dos reinos e impérios antigos da África. Du Bois exaltava a alma da África orgulhando-se de ser negro. Em 1890, soltara um grito dizendo: “Sou negro e tenho gloria disso; tenho gloria do sangue que me corre nas veias”. (NGOENHA, 1992, 48). A identidade africana de que fala Du Bois era vista no corpo e na alma. O ser africano escorria por todo o corpo e os problemas dos africanos resumiam-se em: a liberdade, a autonomia e a independência. Ademais, Blyden, teorizador de educação africana, defendeu um nacionalismo educacional baseado na construção de um currículo africano que integrasse as disciplinas tipicamente africanas. Trata-se de um currículo que iria corroborar os aspectos culturais e históricos dos povos africanos que permitiriam a sua reafirmação. Blyden defendia que o negro tinha atributos essenciais que formavam a sua personalidade cultural africana bem diferente dos atributos dos europeus que poderiam ser explorados na escola.

Para Blyden, a identidade africana não é tecnológica, mas humana. Ela tem base na solidariedade. Se a identidade europeia “é dura, individualista, competitiva e combativa, materialista e fundada sobre o culto da ciência e técnica, aquela é doce e humana”

(NGOENHA, 1992, p. 48). A personalidade africana é doce. O pensamento de Blyden subscreve-se em três eixos principais:

- (1) Unidade de todas as culturas numa só, cujo centro é Deus;
 - (2) a igualdade e particularidade de cada cultura, ou seja, cada cultura é de natureza única e tem uma contribuição específica para a cultura universal;
 - (3) a complementaridade, o que significa que cada cultura contribui para a cultura universal com elementos e aspectos que faltam noutras culturas.
- (CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD, 2005, p. 204).

O grupo que lançou o movimento da negritude tinha por objetivo reabilitar o homem negro e o seu mérito assentava no despertar os estudantes africanos residentes no ocidente a darem importância às culturas africanas. A negritude como movimento literário emergido das correntes filosóficas que se identificaram na época, “como existencialismo e o surrealismo, pôs como acento o problema da consciencialização cultural do homem negro no mundo, independentemente, da área geográfica em que ele se dispersou” (MATEUS, 1999, p.103). O espírito do negro expressava-se na cultura de canto, de música, de batuque, de tradições da literatura oral. No campo de Harlen, os negros africanos identificavam-se através da música, do batuque e da indumentária e os estudantes propunham um estudo da história e sociologia africanas, com intuito de compreender os problemas sociais que a África passava.

Quando Sylvester William e Du Bois lançaram as bases do movimento pan-africanista não estavam preocupados com a unidade do continente africano, mas com o direito dos povos à sua terra, à sua história, à sua cultura. O direito dos africanos de serem tratados como sujeitos no panorama histórico. A luta pelo reconhecimento do homem negro justifica a posição de Azikiwé que dizia: “ensinaí o africano que renasce a ser homem. Dizei-lhe que trouxe uma contribuição maior à história da humanidade” (NGOENHA, 1992, p. 131).

Por falar da unidade do continente, em 1953, Majhemout Diop, influenciado pela política dos EUA, apresentou uma proposta baseada na criação dos Estados Unidos da África. O objetivo dessa proposta era destruir as fronteiras estabelecidas pelo imperialismo. Essa proposta não só era política e administrativa, mas trazia consigo o sentimento cultural ao ressaltar a criação de novas formas de solidariedade na África. Na sua ótica, a África tornar-se-ia um Estado moderno integrando as regiões de produção numa conjuntura econômica interna. Assim, a redefinição das fronteiras era imprescindível. Do ponto de vista político, o ideal dos Estados Unidos da África era fazer do continente negro um ator no cenário mundial criando bases da unidade econômica, política e militar. A unidade econômica, política e militar seria a principal condição para vencer o desafio da colonização.

Kwame Nkrumah retomou a filosofia de Diop e teorizou a unidade africana. Na sua célebre obra *África Must Unite*, propõe a formação de estados confederados. Nkrumah defende a unidade política a partir da qual África teria “uma só nação com um único governo central” (NGOENHA, 1992, p. 132). Na sua visão, “os estados existentes se manteriam iguais em direitos e conservariam a soberania” (NGOENHA, 1992, p. 132) e, o governo central teria o poder de decisão nos setores de Defesa, Negócios Estrangeiros e Economia. O governo de Nkrumah seria continental e a unidade que ele propunha seria política. Desse modo, em dezembro de 1958, 32 delegados de países diferentes reuniram-se em Accra, numa conferência dos povos africanos com o objetivo de criar fundamentos dos Estados Unidos de África. Uma das grandes questões discutidas nessa conferência foi à redefinição das fronteiras. Na opinião dos delegados, as fronteiras africanas foram demarcadas artificialmente, não apenas para dividir os povos africanos e atizar lutas étnicas, mas também para facilitar o controle político e econômico das potências européias sobre a África.

O Congresso de Accra terminou criando dois tipos de pan-africanismo. O primeiro chamado “maximalista” ou grupo de Casablanca, sediada em Marrocos, defendia a estratégia de recomposição da geopolítica africana criada pela Conferência de Berlim (1884-1885); subscrevendo-se na fundação dos Estados Unidos da África. A redefinição das fronteiras foi foco de discussão, em 1960, na segunda Conferência dos Povos Africanos (CPA) que reuniu 73 delegados. No mesmo ano a Somália que lutava pela independência e unidade, interessada em unificar o território dividido aplica as decisões da Conferência. Nessa conferência, Nkrumah dizia que os povos africanos pedem a rejeição das fronteiras coloniais que lhes separam e redefinição de novas fronteiras, a África tem de ser reconfigurada trazendo, no mesmo mapa, todos os grupos divididos.

O plano da construção de uma única África política e economicamente perdeu o solo, de um lado, quando começaram a germinar divergências internas e suspeitas de que Nkrumah pretendia tornar-se presidente da África unida. Ngoenha (1992) aponta que as divergências internas surgiram por motivo da Mauritânia e do Congo Kinshasa. De outro, alguns países africanos ainda encontravam-se no jogo colonial beneficiando-se, em termos de ajuda humanitária, dos dois blocos liderados por URSS e por Estados Unidos de América. Para esses blocos, a unificação da África provocava um choque frontal aos seus interesses vitais.

O segundo grupo, minimalista, defende o direito inalienável de cada país a partir do qual as fronteiras herdadas do colonialismo não poderiam ser redefinidas. Esse grupo teve como princípio o respeito pela soberania e pela ingerência dos assuntos internos dos estados africanos. O pan-africanismo minimalista foi assumido pelo grupo de Monróvia, sediado na

Libéria, representado pelos presidentes do Costa do Marfim, Félix Houphouët Boigny, e do Senegal, Leopoldo Sedar Senghor, mais tarde reassumido pelos presidentes de Mali, Modibo Keita, Madagascar, Tsiranana, e pelo primeiro ministro da Etiópia.

As divergências foram crescendo e, em janeiro de 1961, a Casablanca convocou uma reunião na qual fizeram parte, além de Marrocos e da Líbia (observador), o Ghana, a Guiné, o Mali, a RUA e a GPRA e o grupo de Monróvia, constituído por Togo, Libéria, Etiópia, Nigéria, Somália e o Sudão não se fez presente. A recusa desse grupo, considerado moderado, incita ao grupo da Casablanca a aprovar uma lei de retaliação, de forma que, quando, em maio de 1961, o primeiro ministro da Nigéria convocou uma reunião onde foram discutidas as bases de “uma organização consultiva interafricana, que culminou, em 1963, em Adis Abeba, com a criação da Organização da Unidade Africana (OUA)” (NGOENHA, 1992, p. 135), o grupo da Casablanca se opôs ao convite. A Organização da Unidade Africana tinha por objetivo “reforçar a unidade e a solidariedade dos Estados africanos e, malgaxe, ‘defender as suas soberanias, as integridades territoriais e as independências’” (NGOENHA, 1992, p. 135).

Para Oscar Monteiro (2001), a OUA alargou a solidariedade para toda a África sob lema: “é preciso que cada um de nós aceite morrer um pouco para que África seja livre” (MONTEIRO, 2001, p. 64). Essa era a palavra de ordem para todos os líderes. Segundo Monteiro, todos os países africanos deveriam tornar-se ativos no apoio diplomático. O apoio à libertação tornou-se uma agenda permanente para os dois grupos, embora divergissem nas questões ideológicas. Os grupos que militavam nas Nações Unidas e as Conferências internacionais tornaram-se espaços definidos para ampliação do eco da luta de libertação.

Em todas as discussões desenvolvidas sobre a Unidade Africana, quer política quer cultural, a presença da África portuguesa era quase invisível pelo caráter do sistema colonial português. Só nos finais de 1944, as casas de Angola, Moçambique e Cabo Verde, sob patrocínio do ministro das colônias, Vieira Machado, e do Comissário Nacional da Mocidade Portuguesa, Marcelo Caetano, reuniram-se numa Assembléia Geral para fundar a Casa dos Estudantes do Império (CEI). A Assembléia Geral ocorre no âmbito das reformas que Caetano pretendia operar em todos os ângulos ligados à Mocidade Portuguesa. Caetano estava convicto de que a CEI iria contribuir para o triunfo do espírito português nas colônias. Na sua perspectiva, a dispersão dos estudantes das colônias não permitia um controle rigoroso, daí a necessidade de fundir as casas numa única que pudesse acolher todos os estudantes das colônias. Assim, concretizava-se o desejo de Vieira Machado, citado por Dalila Cabrita Mateus (1999, p. 66), que dizia: “no meu espírito germinará já a idéia de fundar na Metrópole

uma Casa dos Estudantes do Império Colonial (...). A casa dos Estudantes de Angola era útil, mas insuficiente (...). Queremos as colônias integradas num todo nacional”.

A Casa dos Estudantes do Império é fundada com o propósito de “nação una e indivisível num país pluricontinental para dar suporte à política centralizadora e integrista estatuída pelo Ato Colonial: a missão histórica de colonizar e civilizar (...)” (MATEUS, 1999, p. 66). A direção da CEI era representada por cada colônia, tendo sido primeiro presidente o sobrinho do governador-geral de Angola, Alberto Marques Mano de Mesquita. Enquanto, para Portugal, a CEI tinha por objetivo unir os estudantes africanos e formar uma nação única, para os africanos, a CEI serviu para discutir as questões políticas relativas à independência dos seus países.

Nos finais da década 1950, os estudantes africanos da CEI acompanhavam com gosto as lutas pelos direitos civis das minorias norte-americanas, as aspirações e sucessos do movimento negro norte-americano por meio de revistas e noticiários. Escreve Mateus (1999, p. 100), citando Agostinho Neto, “quando a música negra norte-americana invadiu os salões da Europa, os negros de todo o mundo sentiram com os seus irmãos americanos a alegria de poderem ser ouvidos, mesmo através do trompete” (...). Os primeiros indicadores de reivindicação dos estudantes da CEI aconteceram nos movimentos literários, destacando-se, assim, o poema de Alda Lara, onde se retrata o seguinte: “É tempo companheiro! Caminhemos...! Lá longe a terra chama por nós, e ninguém resiste à voz \ da Terra!...\\ (...) \\ Vamos companheiro” (...) (MATEUS, 1999, p. 67).

Todos os estudantes entendiam que a independência dos países africanos só seria alcançada através da luta de libertação nacional. Os intelectuais africanos tinham obrigatoriedade de fazer uma luta pela conquista das suas culturas e suas histórias e, por conseguinte, a sociologia da África portuguesa. Portanto, as manifestações artísticas e literárias ligadas ao renascimento e ao florescimento das culturas africanas refletiam as atividades nacionalistas.

O espírito anticolonial estava bem destacado em alguns estudantes que tendo passado pela CEI, tornaram-se dirigentes dos movimentos libertários de Angola, Moçambique e Cabo Verde. As personalidades mais destacadas são os angolanos, Agostinho Neto, Lúcio Lara, Américo Boavida, Diógenes Boavida, Fernando Costa Andrade, Augusto Lopes Teixeira, Bento Ribeiro, David Bernardino; os moçambicanos, Marcelino dos Santos, Mário Machungo, Jorge Rebelo, Oscar Monteiro, Fernando Vaz, Fernando Ganhão, Helder Martins, Raposo Pereira, Domingos Arouca, Sérgio Vieira e, os cabo-verdianos e guineenses, Amílcar Cabral, Vasco Cabral, Amaro da Luz, Fidélis Cabral, José Araújo, Manuel dos Santos.

Nos cafés acadêmicos, o discurso voltava-se à criação das organizações, das ligas, das associações e dos movimentos literário-culturais que se traduziam em movimentos políticos. Segundo depoimento de Moniz (2007, p. 103), no começo do século XX, Portugal vivia uma “proliferação de associações cívicas e culturais, sob forma de Grêmios, Centros, Associações Recreativas e Culturais, sindicatos”.

Antes da fundação da CEI, havia associações de relevo que influenciaram o nacionalismo africano; como: a Associação de Estudantes Negros que criou o jornal Negro e o Partido Africano (PA), fundado em 1911; a Junta da Defesa dos Direitos da África (JDDA) de 1912 e, a Liga Africana fundada em 1920. A partir de 1950, surgiram novos movimentos de cunho partidário, tais como: Movimento de Libertação Nacional das Colônias Portuguesas (MLNCP); o Movimento Anticolonialista (MAC) e o Partido Africano da Independência (PAI) fundado em 1957. Estes últimos deram origem ao Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). No início da década de 60, funda-se a Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional (FRAIN). Em 1956, fundou-se Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e, em 1962, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Segundo Guibernau (1997) existem três aspectos fundamentais para o nacionalismo africano que se consolidou nas décadas de 60 e 70, a saber: “caráter territorial dos novos povos, aceitação da democracia como uma idéia política que inspira os estados emergentes, e o desenvolvimento do Pan-africanismo” (GUIBERNAU, 1997, p. 131). Os países africanos, vivendo uma experiência de subjugação abraçaram o nacionalismo como fonte de identidade, da unidade política. Os africanos tornaram-se nacionalistas por acharem que, em seu intercâmbio social diário, no trabalho e no lazer, sua classificação étnica determina em grande medida o tratamento que lhe é conferido.

Todas as ações do nacionalismo revolucionário visavam criar um sujeito coletivo, um Estado. O seu poder ideológico explica-se pelo espírito de solidariedade e pela vontade da unidade sociopolítica. A solidariedade, a unidade e a soberania do Estado constituem valores ideológicos de todo o nacionalismo. A transferência de soberania de um regime colonial para um Estado independente não foi uma mera mudança de poder de mãos estrangeiras para nativos, exigiu uma revolução, uma transformação da vida política, uma metamorfose de colonizados em cidadãos.

Rogério Cerqueira Leite (1983, p.21) defende que o nacionalismo como fenômeno historicamente recente associado às lutas de libertação caracteriza-se fundamentalmente pela concepção das “nações como unidades básicas, sociais e culturais da comunidade humana”. A

nação é elemento unitário e autônomo da organização política e social e o nacionalismo é uma força política e cultural que se arruma em defesa das nações ou dos grupos. Para Leite (1983, p. 22), o nacionalismo, qualquer que seja, é “o cimento ideológico para a formação das nações independentes e transformação de sujeitos”.

As transformações de colônias em estados livres, em nações independentes, de sujeitos colonizados em sujeitos históricos independentes constituíram os ideais do nacionalismo africano. Na verdade, o nacionalismo africano se interessava pela libertação e construção das nações; pela criação ou transformação da identidade negada. Os objetivos do nacionalismo africano viriam a ser atingidos com a proclamação política das independências e com a reconstrução dos estados e das identidades nacionais africanas.

1.4 As Origens do Nacionalismo Moçambicano

A história do nacionalismo moçambicano é carregada de pressupostos políticos e filosóficos de um pequeno grupo de homens que, uma vez saturado dos efeitos perniciosos do colonialismo, ousou criar uma revolução histórica. Tais homens definiram o rumo da história de Moçambique como a política do passado, assim como a política do presente. O fascínio de descrever o nacionalismo moçambicano trazendo os momentos históricos em que os acontecimentos tiveram lugar em Moçambique enquadra-se na relação direta entre a história e a política do movimento de libertação e na capacidade que esse movimento teve em criar um terreno ideológico e mobilizar forças políticas diferenciadas na luta solidária que criou uma nova consciência voltada à moçambicanidade.

Uma força político-militar condutora dos acontecimentos de libertação criada pelos moçambicanos trouxe uma relação direta entre a história e a política. A história e a política serviram para consolidar relações entre as massas populares formando uma moçambicanidade política baseada na igualdade de direitos. Tanto na organização do movimento revolucionário quanto na organização da moçambicanidade, a história foi construída sob marco da unidade nacional, uma unidade que, reconhecendo a sua diversidade interna consolidou-se como um projeto político nacional.

É importante recordar que na época do colonialismo, Moçambique era considerado um espaço geopolítico sem direito onde reinou a violência social, psicológica, cultural, política e econômica e aos moçambicanos eram considerados cidadãos portugueses. A história de Moçambique se fundava na história de Portugal. Albert Memmi (2007) analista dos sistemas

de colonização no mundo árabe-muçulmano e africano e do comportamento dos colonizadores com relação à autonomia territorial, política e econômica, afirma que toda a colônia foi considerada como:

Uma região de não direito, onde reina a violência institucional, onde a única saída é violência ainda mais violenta. Os integristas sabem disso e esperam sua hora. A 'lei de Deus' que querem instaurar, e que é a lei dos sacerdotes, suprimira até mesmo as poucas migalhas de liberdade concedidas pelo potentado. Ela fará o vazio jurídico em benefício dos dogmas religiosos. (MEMMI, 2007, p. 86).

Esta citação reflete a situação dos países colonizados quanto às suas liberdades e como os dogmas serviram para recriar identidades fictícias. A colonização como forma histórica deveria conhecer o seu fim em território moçambicano. As populações dominadas, embora tarde, sentiram-se obrigadas a reivindicar contra a dominação e exigir a liberdade e a independência. Mas isso se tornava real dentro de um projeto político construído por nacionalistas. Eric J. Hobsbawm, em *A era das revoluções 1789-1848*, afirma que os intelectuais e políticos, os profetas não religiosos despertaram a consciência dos povos e das nações reprimidas. Para Hobsbawm (2000, p. 189), “todo povo tem a sua missão especial que ajudará no cumprimento da missão geral da humanidade. Essa missão é construir a sua nacionalidade. A nacionalidade sagrada”.

A premissa de que a missão especial de um determinado povo é construir as bases de sua nacionalidade e a idéia de que a nacionalidade é coisa sagrada são princípios condutores que permitiram diferentes grupos unirem-se e organizarem-se para enfrentar o colonialismo, em Moçambique. A construção da nação moçambicana impunha a formação de um sistema político que se contrapusesse ao sistema colonial. Embora fosse um processo moroso e árduo, pois implicava custos econômicos e perdas humanas, era necessário promover o envolvimento de uma ampla base social em torno de uma direção política e de uma concepção que representasse um projeto comum. Como sustenta Memmi (2007, p. 78):

Para que uma nação exista, é necessário que tenha um projeto comum; em seu próprio interior, para constituir a si mesma, e no exterior para constituir seu lugar entre as outras nações, e contra elas se preciso for. E só se faz um projeto quando se acredita que ele seja em alguma medida realizável.

Um projeto comum significava um projeto que integrasse consensualmente segmentos cada vez mais amplos da sociedade na construção da nação. Para os estados africanos, o projeto comum era a conquista das independências e a organização interna de cada nação. A concretização desse projeto era possível com a criação de movimentos de luta armada como

alternativa para expulsar o colonialismo no continente. As resistências e as lutas transformaram-se em movimentos armados contra o colonialismo porque, em alguns estados, o diálogo foi relegado em última etapa pelos colonizadores. Segundo Guibernau (1997, p. 115-116), “a luta armada aparece como uma reação à repressão do estado. Ela pode ser social, econômica, política e, em circunstâncias extremas, pode ter um caráter militar”.

O nacionalismo africano discutido cima abriu portas para todos os países africanos reconhecerem-se e lutarem pela independência e, posteriormente, constituir-se em estados autônomos. Na década de 60 amadureceu-se uma consciência de salvar a África e organizá-la segundo as aspirações dos seus povos autóctones. No caso de Moçambique, se tornava claro quando Assembléia Geral das Nações Unidas começou a contestar a posição de Portugal, que se mostrava rígida na concessão das independências às suas colônias. A Assembléia defendia o fim da dominação colonial entendendo que a “sujeição dos povos a uma subjugação, dominação e exploração estrangeiras constituem a negação dos direitos fundamentais do homem, é contrária à Carta das Nações Unidas e compromete a causa da paz e a cooperação mundial” (GUERRA apud MATEUS, 1999, p. 117).

A partir da pressão internacional, os líderes africanos começaram a exigir a descolonização, mas como não era uma questão negociável organizaram os movimentos políticos a fim de desencadear a luta armada. Assim, nos países de subdomínio português, foram formados movimentos como: FRELIMO (Moçambique), IMPLA (Angola), PAIGC (Guiné-Bissau e Cabo Verde). Esses movimentos conduziram as lutas revolucionárias. A via armada foi concebida como a melhor forma e única frente às resistências portuguesas para as colônias alcançarem a independência e organizarem os seus Estados nacionais. Os processos de organização do Estado e da identidade nacional de Angola, Cabo Verde, São Tomé, Guiné Bissau e Moçambique foram diretamente vinculados aos movimentos de libertação nacional.

As primeiras manifestações contra o colonialismo seguiram as diversas formas. Em Angola, em 1950, uma pequena elite crioula transitando da cultura européia para africana ocupava alguns postos de administração. É essa elite que inicia, com um olhar prospectivo, a oportunidade de unir o país. Inspirando-se nos ideais do nacionalismo europeu constituía único grupo capaz de veicular a idéia de nação. Mas duas décadas antes do ano 50, em 1930, houve dentro da jovem elite angolana uma compreensão embrionária das potencialidades do nacionalismo de massa. Nesse ano, surgiram organizações de caráter nacionalista: Organização Socialista de Angola, que contribuiu na difusão de panfletos de revolta contra o colonialismo, Associação dos Nativos de Angola, a Liga Nacional de Angola e outras.

No ano seguinte, a elite crioula realizou reuniões com os jovens com o escopo de discutir as atividades sociais e revolucionárias. Essas reuniões atraíram muitos jovens que trabalhavam na Liga Nacional Angolana. Em 1948, Mário António, António Jacinto e Viriato da Cruz publicaram uma revista literária com enfoque no renascimento cultural, que se operava tanto nas colônias quanto entre os estudantes residentes na Casa dos Estudantes do Império (CEI). O teor da revista era: “vamos descobrir Angola e rejeitar os valores coloniais” (MATEUS, 1999, p. 54). Esse movimento, segundo Viriato da Cruz lido por Mateus:

Incitava os jovens a descobrir Angola em todos os seus aspectos, através de um trabalho colectivo e organizado, exortava a produzir para o povo, solicitava o estudo das modernas correntes culturais estrangeiras, mas com o fim de repensar e nacionalizar as suas criações positivas e válidas; exigia a expressão dos interesses populares e de autêntica natureza africana. (ERVEDOSA apud MATEUS, 1999, p. 54).

No mesmo ano, foram criadas três organizações secretas com objetivo de mobilizar as camadas sociais na luta contra o imperialismo, nomeadamente: “Comitê Federal Angolano do Partido Comunista Português, Comissão de Luta da Juventude Contra o Imperialismo Colonial em Angola e Angola Negra” (MATEUS, 1999, p. 54). Essas organizações tinham um objetivo comum, o de:

Utilizar as associações legais para desenvolver actividades destinadas à grande massa africana; reduzir as fronteiras entre angolanos civilizados e não civilizados; desenvolver uma campanha contra o analfabetismo; dar um sentido nacionalista às obras culturais dos jovens talentosos; enfim, fazer propaganda a favor da independência de Angola. (CESAR apud MATEUS, 1999, p. 54).

Esse movimento cresceu e difundiu-se e, em 1956, sob direção de Ilídio Machado, fundou-se o Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola que depois influenciou a fundação do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a 10 de dezembro de 1956, o movimento que conduziu a luta armada até a independência da Angola.

Em todas as colônias, a consciência de formação dos movimentos reivindicativos fazia-se sentir. Em Moçambique, como assegura Mazula (2008) “uma pequena comunidade escolarizada foi organizando as massas populares para reivindicar os seus direitos”. O primeiro passo seguido foi à rejeição da cultura do colonizador reivindicando a liberdade e o reconhecimento. Continua o entrevistado “as primeiras reivindicações foram expressas em canções, danças e até mesmo em esculturas (formas tradicionais de expressão cultural nas quais se expressavam os sofrimentos e as ameaças do poder colonizador)”.

Mas essas expressões isoladas de revolta estavam longe de ganhar o estatuto político, pois eram feitas pela minoria e de maneira esparsa, esporádica e pouco organizada, sem força coesa para tornar-se um movimento politicamente consistente. Devido o controle das tropas portuguesas, não se podia criar dentro de Moçambique qualquer agremiação política; as formas de resistência estavam sob rígido controle policial e as manifestações eram sempre veladas e discretas. Nesse contexto, frisa Gómez (2008) “uma minoria composta por intelectuais assalariados assimilados e mulatos inspirados pelo nacionalismo mobilizou grupos de jovens com uma visão nacionalista para refletirem em conjunto sobre o futuro de Moçambique e estudar estratégias de tornar o território em terra de moçambicanos”.

Os assimilados assumiram a responsabilidade de sensibilizar as populações. Segundo Ngoenha (1992), o nacionalismo moçambicano começou de forma muito moderada a partir das elites urbanas que iam mobilizando as populações na luta contra a opressão colonial. Tal como aconteceu noutras colônias portuguesas, em Moçambique, o cenário inicia-se com a criação de associações e a publicação de jornais nos quais anunciavam os abusos e exigiam direitos iguais. Em 1920 fundou-se, em Lisboa, uma organização denominada “Liga Africana” que unia os estudantes africanos. A organização defendia “não só a unidade nacional, mas também a unidade entre as colônias contra a mesma potência colonizadora, uma maior unidade africana contra as potências colonizadoras, e a unidade de todos os povos negros oprimidos do mundo” (MONDLANE, 1995, p. 90).

Já no início dos anos 20 fora fundado o *Grémio Africano* que depois se transformou em Associação Africana. O governo colonial tentou inviabilizá-lo, desmotivando os fundadores no sentido de estes se conformarem com a situação política moçambicana. Não obstante, no ano seguinte, uma ala radical cria o *Instituto Negrófilo* que, por pressão das autoridades de Salazar, muda de nome para Centro Associativo dos Negros de Moçambique. Uma terceira organização que emerge na mesma altura é a Associação dos Naturais de Moçambique, a mais voltada para defesa dos direitos dos brancos nascidos na colônia. Nos anos 50, essa última associação abre-se aos grupos étnicos e muda o seu caráter inicial, empenhando-se na luta contra o racismo. Segundo Gómez (2008), a Associação dos Naturais de Moçambique “trabalhou muito para o governo colonial melhorar a educação dos africanos e abrir mais bolsas de estudo”.

Todas essas associações desenvolveram ações políticas sob guarda-chuva de projetos sociais de ajuda mútua, atividades culturais, literárias e desportivas. O espírito desses movimentos ia crescendo e a natureza dos seus protestos vinha expressa no editorial do jornal

O Brado Africano de 27 de fevereiro de 1932, no qual Mondlane (1995, p.90) redige o seguinte:

Estamos fartos. Tivemos que vos aturar, que sofrer as terríveis conseqüências das vossas loucuras, das vossas exigências (...) não podemos agüentar os efeitos perniciosos das vossas decisões políticas e administrativas. De agora em diante recusamo-nos a fazer maiores e mais inúteis sacrifícios (...). Já Chega (...). Queremos ser tratados da mesma maneira que vós. (...) exigimos pão e luz (...). Repetimos que não queremos fome nem sede, nem pobreza nem uma lei de discriminação baseada na cor.

O texto de Mondlane revela claramente uma demarcação entre o colonizador e o colonizado, uma reivindicação legítima de igualdade dos direitos que é levantada pela classe oprimida, uma denúncia severa aos males. *O Brado Africano* tornou-se o repositório das manifestações literárias dos precursores da consciência nacionalista. Até aqui, ainda não tinham sido formuladas as exigências da independência. Não obstante, a luta pelos direitos ter sido o primeiro passo para desenvolver a consciência nacionalista.

As revoltas multiplicavam-se por toda parte de Moçambique, quer nos grupos populares, quer nos intelectuais. Os intelectuais exprimiam o sentimento de discriminação, exploração, espoliamento através dos contos, das pinturas e das poesias. Destacam-se, na história da revolta dos intelectuais moçambicanos, os contos de Luis Bernardo Honwana, as pinturas de Malangatana e Craveirinha e as poesias de José Craveirinha e Noémia de Sousa. Como descreve Ngoenha (1992), as poesias eram de caráter político e expressavam três preocupações: a primeira, dizia respeito à afirmação da África como pátria-mãe, lar espiritual no contexto da futura nação; a segunda discutia as possibilidades de ascensão do homem negro em todo mundo; trata-se de restituir a história do negro africano. Na obra *Por uma dimensão Moçambicana da consciência histórica*, Ngoenha escreve dizendo que o grande mérito da negritude, movimento cultural que demonstrou que a questão da nova África não é tecnológica, mas espiritual, “não é de ter dado aos africanos o orgulho de si, do seu passado e uma esperança no futuro. Foi acreditar que antes de África era necessário fazer o africano” (NGOENHA, 1992, p. 50) e; a terceira incidia sobre o sofrimento do povo moçambicano nas minas e nas plantações.

O sofrimento despertou atenção aos intelectuais moçambicanos, como se pode ver o poema de Noémia de Sousa, inspirado na luta do negro americano, com o título *Deixa passar o meu povo*:

Noite morna de Moçambique¹⁰,
e sons longínquos de marimba chegam até a mim
- certos e constantes-
vindos, nem eu sei donde.
Em minha casa de madeira e zinco,
abro o rádio e deixo-me embalar...
Mas vozes da América remexem-me a alma e nervos

E Robenson e Marian cantam para mim
Spirituals negros de Harlem.
Let my people go
- oh deixa passar o meu povo,
deixa passar o meu povo -, dizem

Eu abro os olhos e já não posso dormir.
Dentro de mim soam-me Anderson e Paul
E não são doces vozes de embalo
Let my people go....

Os textos poéticos, a pintura e a escultura apareciam como expressões reivindicativas. Era melhor expor por escrito ou esculpir o sofrimento de forma a sensibilizar os outros e despertar neles o espírito revolucionário. Era uma forma de dizer que chegou a hora de a população rebelar-se contra o colonialismo. Esse sentimento culminou com a formação das agremiações políticas de cariz revolucionária no seio dos moçambicanos. A atitude revolucionária dos moçambicanos aproxima-se do espírito revolucionário do italiano Antonio Gramsci, figura que aparece freqüentemente ligada à facção revolucionária, sobretudo quando, em maio de 1919, publicou uma revista na qual dizia: “instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força” (GRAMSCI, 1999, p. 54).

Além dos movimentos literários, em 1949, um grupo de alunos que tinha estudado na África do Sul, sob direção de Eduardo Mondlane, fundou o Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique (NESAM¹¹) que agitavam os jovens para a participação na vida política. Encoberto de atividades sociais e culturais, o NESAM difundia a campanha política e propagava a idéia da independência nacional mobilizando os jovens à resistência colonial. Esse movimento espalhou, de forma discreta, as idéias nacionalistas entre a juventude negra educada. O NESAM criou a oportunidade de discussão política sobre Moçambique, cimentou contatos pessoais e estabeleceu uma rede de comunicação a nível nacional; de forma que, quando a FRELIMO instalou-se na região de Lourenço Marques

¹⁰ Extraído de o livro *Lutar por Moçambique* com o fim de fundamentar algumas formas de revoltas literárias organizadas pelos intelectuais moçambicanos contra o colonialismo. (Mondlane, 1995, p. 93).

¹¹ Sobre NESAM ver Mateus (1999), Mazula, (1995) Mondlane (1995), Gómez (1999), Ngoenha (1992), Matusse (2004).

(Maputo), nos finais de 1962 e no início de 1963, “os membros de NESAM foram os primeiros a serem mobilizados e organizaram uma estrutura de apoio ao partido” (MONDLANE, 1995, p. 96).

O NESAM bebeu a filosofia anticolonial de Aimeé Césaire e o pan-africanismo de Kwame Nkrumah. Os fundadores do NESAM foram membros fundadores da FRELIMO, destacando-se entre outros, Eduardo Mondlane, Joaquim Chissano, Josina Muthemba, Mário Machungo, Mario Matsinhe. O NESAM sofreu fortes perseguições da polícia portuguesa e, esta, em colaboração com a polícia sul-africana, prendeu 75 membros quando estes tentavam fugir para Suazilândia passando pela Zâmbia. Além destas detenções, a Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) prendeu os jovens suspeitos à aspiração nacionalista para a sua investigação.

Na noite do dia 24 e madrugada do dia 25 de dezembro de 1964, os membros do NESAM e os jovens nacionalistas, em coordenação, decidiram espalhar panfletos numa velocidade de relâmpago por grande parte do sul de Moçambique desestabilizando a PIDE. Em alguns panfletos vinha a foto de Eduardo Mondlane proclamando a independência nacional e, nos outros, estavam representadas figuras negras bem organizadas e apoiando-se umas das outras davam pontapé à figura de um colonizador barrigudo com uma garrafa e uma mala inscrita “Lisboa”. Na linguagem da Frelimo, o branco com essas características era designado por “chiconhoca inimigo do povo”. Ao lado desse último panfleto, segundo Matusse, vinha uma frase que dizia: “só aos pontapés é que os colonialistas vão compreender que é preciso dar a independência aos moçambicanos”, (MATUSSE, 2004, p. 62). Ainda alguns panfletos portavam frases que diziam: “Moçambique para os moçambicanos, vai-te embora Salazar” (MATUSSE, 2004, p. 69).

Esse ato criou instabilidade política e social no seio da autoridade colonial e a PIDE foi acusada de não ter trabalhado para impedir as ações do movimento de libertação nacional. O fato de ter sido muitos panfletos espalhados e outros colados demonstrava a capacidade extraordinária do NESAM fazer coisas bem organizadas e coordenadas. Escreve Matusse citando um depoimento de Muheti Mbazima: “conseguimos criar a impressão de que o grupo da guerrilha era muito maior do que se tinha imaginado” (MATUSSE, 2004, p. 64).

O suspeito organizador da ação pela PIDE foi o presidente do NESAM, na altura Armando Emilio Guebuza, o atual Presidente da República, que fora preso no dia 28 de dezembro para um interrogatório que só viria a terminar na manhã do dia seguinte. Enquanto no Sul o NESAM funcionava como movimento cultural e político de luta contra a exploração colonial, no Norte, em 1958, um grupo de moçambicanos Macondes emigrados para

Tanganyica (Tanzânia) fundou um movimento denominado “Tankanyica-Mozambique Makonde Union e outro grupo de Macondes e Makwas, fixado em Zanzibar, fundou o Zanzibar-Mozambique Makonde and Makwa Union” (NGOENHA, 1992, p. 50). Esses movimentos, às vezes etnico-linguísticos, fundados no território tanzaniano, agrupavam trabalhadores emigrantes e refugiados de Moçambique.

O movimento Tankanyica-Mozambique Makonde Union foi fundado por um grupo étnico-linguístico que se estendia do Norte de Moçambique ao sul da Tanzânia. Segundo José Luis Cabaço (2009, p. 282), citando Dhuem, esse grupo definiu como objetivo do movimento “promover um ambiente de laços fraternais amigáveis (...) entre os sócios e fomentar este espírito entre todos os membros daquela tribo”. O movimento Zanzibar-Mozambique Makonde and Makwa Union foi fundado por Macondes e Makwas, dois grupos etnico-linguísticos diferenciados. Essas organizações, embora de natureza étnica, caracterizaram-se pela unidade e pelo sentimento nacionalista. Elas esboçaram uma forma de estabelecer a “relação do indivíduo com a unidade política que se materializava no território Moçambicano” (CABAÇO, 2009, p. 282), preparando um caminho para um futuro nacionalismo político. O cerne das suas reivindicações era o direito de africanidade, de sua própria história e de autodeterminação, ou seja, a conquista da liberdade política.

Por toda parte, ampliava-se o descontentamento contra a opressão cultural, econômica, social, psicológica e intelectual fomentada pelo aparato português. Saturados pela opressão, os trabalhadores das plantações de Lourenço Marques e das linhas portuárias de Lourenço Marques, Beira e Nacala cansados da opressão, uniram-se e entraram em greves que terminaram com a morte e detenção de muitos moçambicanos.

Outro episódio não menos importante que agitou energicamente as cabeças dos oprimidos, a ponto de pensarem que a resistência pacífica estava longe de alcançar os objetivos pretendidos, foi o *massacre de Moeda*, ocorrido em 16 de junho de 1960, que vitimou cerca de 500 pessoas. O massacre aconteceu como contra-reação do governo colonial aos moçambicanos que exigiram os direitos de liberdade, redução de jornadas de trabalhos e melhoria das condições salariais.

1.5 A Formação da FRELIMO

Os acontecimentos e os pequenos movimentos políticos descritos acima condicionaram a formação de uma Frente política e ideológica consistente com objetivos bem delineados. Uma Frente que resultou não apenas da fusão de alguns movimentos, mas e, sobretudo, da maturidade política dos jovens nacionalistas dispersos. A fúria e o ódio contra os portugueses, o anseio pela liberdade e pela independência total e completa, pelo desejo de controlar os destinos de Moçambique acirravam a criação das agremiações ou movimentos fora do país. Decerto, em 1961, quando Eduardo Mondlane visita Moçambique para inteirar-se da situação política e social apercebe-se que existiam três movimentos dispersos que tinham um objetivo comum: lutar contra o colonialismo, nomeadamente:

União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI), fundada em 1959, por exilados da Região de Tete que viviam no Malawe, União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), criada em 1960 em Bulawayo que agregava moçambicanos originários de centro e sul, radicados na Rodésia, e Mozambique African National Union (MANU), formada em 1961, a partir de vários pequenos grupos já existentes entre moçambicanos trabalhando no Tanganyica e Quênia, sendo um dos maiores o Mozambique Makonde Union. (MONDLANE, 1995, p.99).

Racionalizando-se os objetivos dos três movimentos, decidiu-se fundí-los numa Frente coesa e firme. A fusão das três organizações nacionalistas deu origem à Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), uma força político-militar fundada no dia 25 de junho de 1962, em Tanganyika (Tanzânia) com objetivo de conduzir a luta armada pela conquista da independência de Moçambique das amarras do governo português e posterior organização do Estado. Após a criação da FRELIMO, realizou-se o I Congresso do movimento, no qual se aprovaram os estatutos e programas; organizou-se o Comité Central; definiram-se as bases essenciais da política da frente. O I Congresso aprovou os princípios de eliminação do colonialismo por todos os meios e cristalizou a Unidade entre os movimentos e militantes. Nesse Congresso, a FRELIMO começou a estruturar-se visando, segundo Aurélio Rocha (2006), dois objetivos: “em primeiro lugar, obter o reconhecimento internacional da justeza da causa da independência de Moçambique e, em segundo lugar, preparar as condições que permitissem desencadear a Luta Armada de Libertação” (ROCHA, 2006, p. 60). Tais objetivos se articularam com três princípios fundamentais que nortearam a construção do Estado: Unidade, Homem Novo e Nação Única.

Esses princípios perpassam os estatutos da FRELIMO e do currículo escolar. Eles foram cruciais para contornar as contradições no seio da Organização e fundamentar a coesão nacional. Com base nos objetivos e princípios estabelecidos acordou-se que a eliminação do colonialismo por todos os meios devia ser entendida ao contexto da dinâmica de *modus vivendi e modus operandi* da própria África e do Pan-Africanismo. É no contexto do Pan-africanismo que a FRELIMO teve o primeiro reconhecimento no mapa internacional como movimento político, graças ao apoio prestado pelas personalidades prestigiadas no domínio do nacionalismo africano e mundial, como Julius Nyerere, Kenneth Kaunda e Kwame Nkrumah. Em 1963, a Organização da Unidade Africana (OUA) reconheceu a FRELIMO e, na sequência desse reconhecimento, a FRELIMO começou a receber apoio dos grandes países socialistas, como: Cuba, China e União Soviética. Segundo Rocha (2006, p. 62), em 1972, a “ONU concedeu aos movimentos de libertação, entre os quais a FRELIMO, o estatuto de observador, o que significava o apoio e reconhecimento formal e definitivo da organização como verdadeiro representante do povo moçambicano”. O estatuto de observador abria mais portas para a FRELIMO receber não apenas apoio humanitário e militar, mas também político e informativo (jornalistas). O reconhecimento da FRELIMO implicava o isolamento de Portugal na política internacional.

Para Cabaço (2008), “o reconhecimento da FRELIMO não só se deve à observância dos princípios do Pan-africanismo, mas à convicção política da causa da independência”. Cabaço reconhece que a FRELIMO foi movimento bem consistente e, por isso, “foi única formação política reconhecida a nível internacional por esta ter lutado, negociado e conquistado a independência do povo e da terra moçambicanos”. Ela foi criada como necessidade e condição indispensável para os moçambicanos saírem do jugo colonial. Partindo dessa concepção o movimento conseguiu congregiar vários jovens com espírito revolucionário. Na política da FRELIMO, a “independência de Moçambique era uma necessidade e a luta pela liberdade era irreversível” disse Cabaço (2008). A liberdade era a meta da luta, como afirma Antonio Gramsci (1999, p.316):

Em cada momento existe uma escolha livre, que ocorre segundo certas linhas diretivas idênticas para uma grande massa de indivíduos ou vontades singulares, na medida em que estas se tornam homogêneas em um determinado clima ético-político. Não se trata de afirmar que todos atuam da mesma maneira: ao contrário, os arbítrios individuais são múltiplos, mas a parte homogênea predomina e dita à liberdade.

A posição de Gramsci sobre a escolha livre aplicou-se à realidade sócio-política de Moçambique. A sede pela liberdade e independência levou Mondlane a abandonar as Nações Unidas para se juntar com outros jovens nacionalistas. No início de 1977, a FRELIMO realizou o III Congresso, no qual uma das medidas tomadas foi optar uma diretiva ideológica socialista e transformar a Frente de Libertação de Moçambique em um partido de vanguarda. Foi nesse Congresso que a FRELIMO deixou de ser um movimento e tornou-se um partido; passou a ser Partido-Estado e a ser escrito em letras minúsculas.

O III Congresso foi muito importante não apenas pela transformação da frente em partido, mas também pela definição de várias estratégias visando o desenvolvimento do país. Entre outras estratégias, foi definido o mega-projeto político-econômico e social batizado por Plano Prospectivo Indicativo (PPI). O PPI foi um projeto base sobre qual foram definidos os projetos de desenvolvimento socioeconômico e as políticas das instituições do novo Estado. Entre os projetos definidos destacam-se a organização do sistema nacional de educação; construção de vias de comunicação e fábricas, o alargamento da rede de fornecimento de energia; reestruturação das cidades, vilas, distritos, localidades e criação das aldeias comunais, como se verá no segundo capítulo. Dessa forma, o PPI tinha por objetivo o desenvolvimento acelerado do país tornando-se uma política norteadora das instituições do novo Estado.

É importante lembrar que antes da fundação da Frelimo que conduziu a luta contra o colonialismo, os movimentos existentes que deram origem a essa Frente aspiravam e respiravam o ar de um nacionalismo puro e, que representaram Moçambique nas reuniões da África Portuguesa. A título de exemplo, em 1961, o Presidente ghanês, Kwame Nkrumah organizou uma conferência da qual convidou todos os movimentos nacionalistas. A UDENAMO (Adelino Gwambe) fez-se presente nessa conferência sob direção de Marcelino dos Santos, representando uma onda nacionalista que emergia na altura em Moçambique. A conferência tinha como objetivo discutir as estratégias para acabar com o colonialismo português. Uma das estratégias principais lançada pela UDENAMO dizia respeito à unidade dos movimentos nacionalistas contra o colonialismo português.

As preocupações centrais do partido Frelimo estavam relacionadas com as questões sócio-políticas e com a reconstrução do país, como: a organização de sistema de educação, a construção de escolas, hospitais e o estabelecimento de uma nova administração. Segundo Armindo Ngunga (2008), para a concretização do projeto libertário, o “partido Frelimo serviu-se do princípio da unidade nacional, uma unidade que absorveu toda a diversidade. O princípio da unidade veio a ser fundamento para a construção do Estado e da

moçambicanidade”. Esse princípio serviu para cristalizar as relações entre pessoas de diferentes culturas e regiões, de diferentes convicções religiosas, políticas e ideológicas. Para Cabaço (2008) “a unidade era um guarda-chuva da nação e tendia o fim das tribos”. Na construção da nação moçambicana a unidade política era necessária, para isso, a Frelimo, segundo Ngunga, “insistiu na unidade política e cultural para responder a causa nacional” com o pressuposto de que o “gado unido vence a fúria do leão”.

Em nome da unidade nacional, a Frelimo construiu um mapa no qual se agregam vários núcleos étnicos. O partido parecia ter bebido a política do nacionalista e historiador Naim Frasheri (1846-1900), citado por Hobsbawm (1990, p. 70), que dizia: “todos nós somos uma única tribo, uma única família, somos um só sangue e uma só língua, assim, podemos constituir uma única nação”. Para que os moçambicanos atingissem o estado de maturidade política a Frelimo entrou com o processo acelerado de alfabetização atribuindo lugar de destaque à educação. Como aconselha Gramsci (1999, p. 86) para que um povo atinja a maturidade política é preciso “acelerar o processo de educação (...) dos grupos sociais mais atrasados, universalizando e traduzindo de modo adequado a sua nova experiência”.

O que facilitou a vitória da FRELIMO é a unidade política que transcendeu as forças culturais e individuais para atender o interesse nacional. A FRELIMO uniu pessoas de diferentes conspirações político-ideológicas, de vários núcleos étnicos para combater o colonialismo português. Como expressa a quarta estrofe da poesia de Samora Machel (1971, p.28), intitulado *Onde te encontrar?*:

Não conheço a tua tribo;
não conheço a tua região;
não conheço a escola que frequentaste;
Conheço-te;
Encontro-te em toda a gente
que vive a transformação”.

Essa estrofe mostra claramente que os sujeitos que se uniram para fundar o movimento independentista eram oriundos de várias regiões e grupos étnicos diferentes. A unidade era arma para a FRELIMO tornar-se uma força política consistente. A FRELIMO contou com o apoio das massas e dos países africanos, como Malawe, Argélia, a Tanzânia. A Tanzânia não só autorizou o uso do território para construção de bases e escolas da Frelimo, como também participou no I Congresso, tendo sido o primeiro ministro, Rashidi Kawawa e o ministro dos Negócios Estrangeiros, Oscar Kambona, pessoas que encorajaram o movimento revolucionário. A Tanzânia deu o apoio material, ideológico e espiritual à FRELIMO no I

Congresso que se debruçou em torno da “legalização da nova situação criada e a definição concreta do programa da FRELIMO” (FRELIMO, 1977, p. 4). Foi nesse congresso que se definiu a unidade como alicerce da luta, pois a mensagem de Rashidi deixava claro que a UNIDADE devia tornar-se uma grande lição para a independência nacional de Moçambique. Dizia Rashidi: “Se vós moçambicanos não trabalhades unidos, encontrareis muitas dificuldades, não só em Moçambique, mas também junto dos Estados Africanos que precisam da Independência de Moçambique” (FRELIMO, 1977, p. 7).

O nacionalismo da FRELIMO exigia aos moçambicanos uma unidade na diversidade, e uma diversidade na unidade. Embora os movimentos que se transformaram em FRELIMO tivessem suas sedes em países diferentes e suas bases sociais e étnicas fossem também diferentes a busca da independência era objetivo comum e a unidade era o caminho. A FRELIMO defendeu dois aspectos fundamentais do nacionalismo: 1) político, enquanto ideologia que defende que o Estado e a nação devem estar em harmonia; 2) moral, baseado na capacidade de ser provedor de identidade unitária resultante da constituição de um grupo fundado numa cultura, num passado e num projeto comuns.

Nesses dois aspectos do nacionalismo, o indivíduo sacrifica-se pela comunidade a qual pertence; renuncia o seu ego para afirmar o pertencimento a um determinado grupo do qual o indivíduo não é sujeito singular, mas coletivo. Aí, os indivíduos não são meramente membros de uma comunidade, mas estão envolvidos num processo de transformação dessa comunidade rumo aos interesses nacionais.

1.6 A Frelimo e a Organização do Estado Nacional Independente

Do nosso ponto de vista, não há uma forma política específica do Estado africano, como não há uma forma de sociedade especificamente africana. A nosso ver, o que há de mais comum entre os Estados africanos e as sociedades africanas – o facto de serem quase todos Estados e sociedades periféricos no sistema mundial – resulta da especificidade histórica da emergência desses Estados e dessas sociedades. Essa especificidade assenta em dois factos: o facto de o colonialismo europeu apesar das suas diferenças internas, ter causado uma inserção específica da África na economia mundial, uma inserção que, aliás, continuou para além do ciclo colonial; e o facto de a independência dos povos africanos ter sido conferida às populações nativas (ou por elas conquistada) e não, como aconteceu na América latina, aos descendentes dos colonos. (SANTOS; CRUZ E SILVA, 2004, p. 20).

Após o colonialismo europeu que arruinou a economia política africana, seguiu-se a era da reconstrução de Estados modernos, de reorganização de novas nações e de histórias específicas de cada Estado Africano. Estados que refazendo suas histórias, preocuparam-se pela reconstrução da economia e do tecido social destruídos pelo aparato colonial. Moçambique, um dos países colonizados, após sistema colonial centrou sua atenção na reconstrução do Estado como única instância política capaz de reorganizar a vida econômica, social, política e cultural.

Nas transformações operadas, deu-se prioridade à vida política nacional, à construção da história nacional e à organização das instituições do Estado. Esse fenómeno não ocorreu de forma linear nem igual para todos os estados africanos, embora tivessem passado uma experiência comum do colonialismo. Cada Estado foi se organizando e se construindo de modo específico. A história justifica essas diferenças, pois alguns Estados resultaram das negociações e, outros conquistaram o poder recorrendo à via armada (caso de Moçambique). Isso determinou a forma de organização interna das instituições do Estado moderno e da consolidação das relações de poder.

Um fenómeno quase similar em todos Estados africanos é a nacionalização das instituições de vital importância. Moçambique independente passou pela experiência de nacionalização das instituições que contribuísem concomitantemente à organização do Estado. Terminada a luta renhida, a Frelimo via todo processo revolucionário culminando na realização da liberdade dos moçambicanos em instituições políticas, sociais e econômicas concretas. Assim, procurando concretizar o projeto político da unidade nacional em tais instituições, a Frelimo organizou Moçambique obedecendo aos critérios da modernidade. O

Estado moderno exigiu a criação e a consolidação de instituições políticas e socioeconômicas. Para consolidar o poder das instituições do Estado, foi criada a Constituição, em 1975, um instrumento político e jurídico por meio do qual o Estado legitimou o seu poder nacional e a partir do qual exerceu a sua soberania e protegeu-se contra a ingerência.

A Constituição é uma lei mãe da qual derivam todas as leis de um Estado. Ela é um instrumento jurídico e político que legitima a soberania do Estado. A Constituição da República de Moçambique de 2004 que revoga a Constituição de 1990 reafirma, no seu Artigo. 6º, que: “O território da República de Moçambique é uno, indivisível e inalienável, abrangendo toda a superfície terrestre, a zona marítima e o espaço aéreo delimitados pelas fronteiras nacionais” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 3). No seu primeiro parágrafo, reconhece a importância da luta armada e reafirma o princípio da Unidade declarando que:

A Luta Armada de Libertação Nacional, respondendo aos anseios seculares do nosso povo, aglutinou todas as camadas patrióticas da sociedade moçambicana num mesmo ideal de liberdade, unidade, justiça e progresso, cujo escopo era libertar a terra e o homem (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 1).

No seu segundo parágrafo, afirma-se o seguinte: “conquistada a Independência Nacional, em 25 de junho de 1975, devolvem-se ao povo moçambicano os direitos e as liberdades fundamentais” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 1). Nessa citação, constam questões fundamentais que a FRELIMO deu ênfase na construção do Estado moçambicano. O parágrafo único do Artigo 2º decreta: “a soberania reside no povo” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 2). A constituição da República de Moçambique articula-se com a Declaração francesa dos direitos de 1795 que Hobsbawm cita, segundo a qual, “Cada povo é independente e soberano, qualquer que seja o número de indivíduos que o compõem e a extensão do território que ocupa. Esta soberania é inalienável” (HOBSBAWM, 1990, p. 32). Essas citações ilustram que a soberania pertence ao povo e só por ele pode ser exercida. Implicitamente, nessas afirmações observa-se que a soberania está ligada aos direitos e às liberdades fundamentais de cada nação ou povo.

De acordo com a constituição, a Frelimo deixou claro que o elemento comum da nação moderna é um Estado soberano que define os parâmetros da evolução social, particularmente em termos da língua e da educação, dos mitos e das histórias que projetam a legitimidade da nação associada ao Estado. Cabaço (2008) afirma que o Estado moçambicano

fundamenta-se no modelo dos estados modernos do ocidente, mas na sua construção seguiram-se três vetores principais:

1) Experiência ou organização militarizada da FRELIMO. A FRELIMO constituiu a força de libertação nacional quer como frente quer como organização social que dirigiu a luta de libertação e dedicou-se na formação do Estado independente. 2) Organização da vida nas zonas libertadas. O modelo da organização da vida nas zonas libertadas foi se refletindo na construção do Estado novo. A FRELIMO reassentou as populações em aldeias comunais para exercer melhor o controlo e consolidar o seu poder político. A FRELIMO organizou uma maneira de gestão da vida civil que envolveu os cidadãos na gestão pública das aldeias. As aldeias eram o centro de desdobramento de acção política da FRELIMO. Nelas foram criadas células e grupos dinamizadores; 3) a herança do Estado colonial. A FRELIMO serviu-se dos serviços e dos métodos do Estado colonial para organizar um Estado moderno capaz de dialogar com os estados ocidentais. Assim, usou a experiência de alguns países socialistas da época.

Os três vetores referenciados foram alicerces constitutivos de um Estado moderno monopartidário. O aparato moçambicano tem suas bases na modernidade. Essa lógica foi persistente porque os nacionalistas demarcaram-se não só do colonialismo, como também das instituições tradicionais africanas. Segundo Adelino Zacarias Ivala (2002, p. 98) se o aparato colonial criou:

Instituições que punham em causa o poder e autoridade tradicionais, verificou-se também que o movimento nacionalista emergiu num quadro sociológico novo, o qual não tinha por objectivo resgatar as instituições tradicionais. As associações cívicas e culturais, os sindicatos e outras agremiações que dissimulavam os primórdios daquele movimento não tiveram como referência o quadro das instituições tradicionais. Todos eles idealizavam uma entidade mais universal: a nação no quadro das fronteiras coloniais.

A organização do aparato moçambicano seguiu a lógica da revolução francesa. Hobsbawm (1990, p. 34) defende que, segundo a revolução francesa, a “característica básica da nação moderna e tudo o que a ela está ligado é a sua modernidade”. A criação de uma nação moderna precisava de uma unidade política que ignorasse, como uma questão estratégica, as instituições e autoridades tradicionais.

Nessa linha, Cabaço (2008) acusa a Frelimo de ter cometido um erro no projeto do Estado moderno pelo fato de esta ter se desvinculado totalmente da tradição. A sua preocupação de usar a linguagem internacional fez com que o Estado moderno não dialogasse

com a sociedade tradicional e considerando-a uma sociedade obscurantista e idolatra. A política de internacionalização excluiu o não moderno na escola.

A crítica de Cabaço é racional, mas a Frelimo não podia construir uma nação moderna sem passar pela concepção moderna do próprio Estado, ou seja, sem se apoiar nos princípios da modernidade consagrados na Revolução Francesa. Como afirma Ivala (2002, p. 100) o surgimento das zonas libertadas e assentamento das populações em aldeias comunais “exigia novas formas de organização social, política, econômica e cultural adequadas aos princípios da modernidade, ou seja, da Revolução Francesa”. A Frelimo não podia nem devia construir um Estado sob alçada tradicional porque a autoridade tradicional coexistia com a autoridade colonial e o poder dos chefes tribais vinha da sociedade tradicional assumindo características feudais. Esse poder tinha características tribais e regionais e isso não convinha para um Estado fundado na base da modernidade.

No projeto moderno nacionalista, a tarefa do governo é conceber a nação como uma “comunidade de cidadãos de um Estado, vivendo sob mesmo regime ou governo e tendo uma comunhão de interesses; a coletividade de habitantes de um território com tradições, aspirações comuns, subordinados a um poder central que se encarrega de manter a unidade do grupo” (HOBBSAWM, 1990, p. 28).

A organização do Estado único seguindo os princípios da modernidade foi expressão alta da Frelimo desde a sua fundação. Por isso, dentre os vários objetivos destacavam-se os de: conduzir a luta revolucionária até a independência e construir um Estado soberano capaz de promover a democracia e a justiça social. Esses objetivos estão presentes no Artigo 1º dos princípios fundamentais da Constituição da República de Moçambique, no parágrafo único, do capítulo I, no qual se lê: “A República de Moçambique é um Estado independente, soberano, democrático e de justiça social” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 2). E, disse ainda: “A República de Moçambique é um Estado de Direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política e democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do Homem” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 2). Os conceitos de democracia, de direitos, de liberdade foram consagrados na Revolução Francesa e caracterizam a organização dos Estados modernos.

Assim, a Frelimo, inspirado nos modelos dos estados modernos, criou os princípios do Estado e as estratégias da sua governabilidade. Ao abrigo do Art. 7º da Constituição da República de 2004, “A República de Moçambique organiza-se territorialmente em províncias, distritos, postos administrativos, localidades e povoações”. A estrutura político-administrativa do país foi organizada de acordo com o Decreto nº6\75 de 18 de janeiro de 1975, que altera a

nomenclatura geopolítica usada pelo aparato português. O decreto transformou os Distritos, em Províncias, os Postos Administrativos, em Distritos, as Localidades, em Postos Administrativos e as Circunscrições, em Localidades. Em fevereiro de 1975, o governo da Frelimo reuniu 400 delegados em Mocuba com a finalidade de discutir as questões de transferência de poder e organizar o Estado, Joaquim Alberto Chissano, na altura Primeiro-Ministro do Governo de Transição, lembrou aos participantes dizendo, segundo Renato Matusse (2004, p. 137), “a tarefa no momento presente é transferência total do poder para o Povo moçambicano”, a reestruturação do país e a legitimação da nova divisão administrativa.

De acordo com a Constituição de 2004, no Art. 141, “o governo provincial é órgão encarregado de garantir a execução, ao nível da província, da política governamental e exerce a tutela sobre as autarquias locais, nos termos da lei”. No domínio do governo, compete ao chefe do Estado moçambicano nomear e exonerar os ministros e vice-ministros, os governadores provinciais, secretários permanentes, os reitores das universidades públicas, o governador e vice-governador do Banco de Moçambique e os secretários permanentes.

Para facilitar a administração estatal, em cada província foram criadas direções provinciais e, nas direções, departamentos, em cada ministério. As direções e departamentos funcionam em conjunto no nível da província. Os chefes dos departamentos prestam relatório aos diretores provinciais, estes aos ministros e os ministros ao presidente; enquanto os governadores das províncias e secretários permanentes prestam relatório diretamente ao chefe do Estado. A Frelimo idealizou, assim, um Estado como um órgão que, descentralizando o poder, intervia na vida pública através dos representantes do poder central. O Estado inspirado pelas diretrizes socialistas controlava a vida social e econômica intervindo em todos os domínios da sociedade.

A crença na construção de um Estado socialista, enquanto projeto pós-revolucionário baseava-se no fato de que um poder centralizado seria capaz de controlar, mediante a negociação política, o conflito de classes, etnias e grupos sociais. Esse Estado trabalharia para o fim dos conflitos regionais e tribais, o fim da exploração colonial e da diferenciação social gerada pelas divisões internas.

O Estado moçambicano entrevia em todas as esferas sociais, procurando superar as contradições de um regime capitalista, pois, ele constitui-se num momento de grande tensão do período mais conflituoso da “Guerra Fria” entre regimes que se apoiavam, por um lado, no socialismo, sob influência da União Soviética, advogando a distribuição coletiva dos frutos do trabalho e, por outro, no capitalismo, sob a constelação dos Estados Unidos e da União Européia, que defendia que “o dogma central da nova economia seria a redistribuição da

renda a favor dos lucros”, (BIANCHETTI, 2005, p. 31), como dispositivo necessário que a sociedade deveria suportar para alcançar o investimento e o crescimento econômico.

Para se organizar um Estado forte era urgente destruir todas as formas de estrutura orgânica e todas as relações de poder instituídas pelo regime colonial; além disso, organizar e instituir novas formas de poder que pudessem responder ao interesse do novo Moçambique. Mondlane (1995) dizia que a libertação de Moçambique não consistia exclusivamente em “expulsar a autoridade portuguesa, mas também em construir um novo país, devendo esta construção ser levada a cabo com o próprio processo da destruição do Estado colonial” (MONDLANE, 1995, p. 129). A ruína do aparato colonial poderia permitir a ressurgência de um novo tipo de poder, o poder popular. De fato, numa mensagem do Comitê Central da FRELIMO dirigida ao povo moçambicano, em 1967, vem expresso nos seguintes moldes:

A finalidade da nossa luta não é apenas destruir. Ela destina-se em primeiro lugar e acima de tudo a construir um novo Moçambique, onde não haverá fome e onde todos os homens serão livres e iguais. Combatemos de armas na mão porque, para construir o Moçambique que queremos, temos primeiro de destruir o sistema colonial português... só depois disto poderemos utilizar em nosso benefício a nossa força de trabalho e a riqueza de nossa terra...(MONDLANE, 1995, p. 129).

Para a FRELIMO, a utilização das riquezas e dos benefícios nacionais seria determinada pela destruição do colonialismo e posterior construção de um novo Moçambique. Contudo, o combate ao colonialismo passava pelo combate, em primeiro lugar, do tribalismo e do regionalismo.

De acordo com o depoimento de Gómez (2008), na organização de um Estado unitário, “a Frelimo optou pelo socialismo para fortalecer as relações internas e a unidade entre os grupos étnicos. A opção ao socialismo deve-se ao fato de ser o regime que correspondia à estrutura orgânica e social dos países africanos”. Essa é a razão porque a estrutura política emergente seguiu o modelo característico da democracia monopartidária, democracia popular concebida pelo governo vindo da experiência das zonas libertadas¹²;. Continuando Gómez disse: “a Frelimo serviu-se da experiência adquirida durante a luta para organizar o novo Estado, assentar as populações em aldeias comunais que serviram de modelos para construção do Estado e re-estruturar a configuração geopolítica do país”. Criou também núcleos e Comitê Central que reunia os poderes legislativo, judiciais e

¹² As zonas libertadas se referem às regiões conquistadas e controladas pela Frelimo. Devido o desenvolvimento da guerra, até 1971, a Frelimo já controlava as províncias do Niassa e metade da província de Cabo Delgado (ao norte de Moçambique), Tete, Manica e Sofala (no centro de Moçambique).

executivos e estabelecia uma estrutura política no interior de Moçambique. A Frelimo se organizou em células que eram unidades menores do partido e em conselhos distritais e provinciais.

A célula e o conselho distrital são núcleos da vida política e do governo local. Além dessa organização, para descentralizar as atividades, a Frelimo criou, a partir da experiência das zonas libertadas, o Departamento de Administração; o Departamento das Finanças; o Departamento das Relações Exteriores; o Departamento de Informação, Publicidade e Propaganda; o Departamento de Assuntos Sociais; o Departamento da Educação; o Departamento de Saúde e o Departamento de Transporte. Esses departamentos foram transformados em ministérios depois da independência nacional.

O que é nação para a Frelimo? Para responder a questão é preciso trazer a equação Nação=Estado=Povo e, especialmente, povo soberano que vincula a nação ao território. Essa equação se traduz em: Partido Frelimo+Povo+Nação=Estado. Para os nacionalistas africanos, a nação indica, em primeira mão, o Povo e a noção da independência e da unidade política. Contudo, é comumente aceito que as fronteiras das nações africanas definidas pelos europeus usem o conceito sobejamente ligado à ideologia européia. Mas as unidades étnicas e territoriais que os europeus chamaram de tribos hoje assumiram a categoria de nações com legados culturais próprios.

Retomando a equação exposta acima, a Nação identifica-se com o Partido e, por sua vez, com o Povo enquanto sujeito revolucionário. A Nação, para a Frelimo, é o Povo, é o Partido. O que significa que há um vínculo inseparável entre o Partido, o Povo, o Estado. Portanto, a Nação é um corpo de cidadãos, que organizados, conquistaram o território em cuja soberania os constitui como Estado, Partido concebidos como sua expressão política.

A nação moçambicana é uma pátria de operários, camponeses e soldados; pátria do povo trabalhador, lutador, generoso e vencedor. A nação moçambicana é fruto da luta armada de libertação nacional. Fernando Ganhão¹³, delegado do Partido Frelimo, na sua intervenção sobre a nação moçambicana, durante o IV Congresso, em 1983, disse que nas zonas libertadas:

moçambicanos de várias regiões construíram em conjunto um novo tipo de vida e criaram novos padrões de valores, normas de conduta e relacionamento, atitudes que os definiam a pouco e pouco como seres

¹³ Fernando Ganhão foi reitor da Universidade Eduardo Mondlane, eleito delegado do Partido Frelimo, em 1983, durante o IV Congresso da FRELIMO.

característicos, identificáveis numa nova qualidade nascida com a guerra, a moçambicanidade¹⁴.

Homens que falavam línguas diferentes, que tinham hábitos alimentares díspares, que tinham variadas manifestações culturais, hoje se irmanam e sentem-se realizados como cidadãos duma mesma pátria. Pátria cujas noções do Povo-Nação-Partido-Frelimo fundem-se. Continua Ganhão: “com independência nacional, com a criação do Estado moçambicano, Estado popular da aliança operário-camponesa estava alcançada uma nova dimensão, a do Estado Nacional, corolário lógico do processo em que as noções Povo-Nação-Estado-Frelimo passaram a fundir-se”¹⁵.

A nação moçambicana somou novos valores da cultura socialista, da nova sociedade de igualdade e de justiça. Em observância ao princípio da unidade, a nação moçambicana passou pelas clivagens lingüísticas, religiosas, culturais que se entrecruzaram para formar a homogeneidade política dentro da diversidade. Ou seja, o paradigma pelo qual se norteou a construção do novo Estado foi unidade na diversidade que se traduziu da seguinte forma: muitos grupos étnicos, um só povo; muitas culturas, uma só Nação e um só Estado.

Na lógica de um único Estado, a possibilidade de Estados confederados era impensável, pois a nação moçambicana adquiriu conteúdo nessa unidade em sua diversidade. Para isso, ela é um conjunto de indivíduos que estão ligados fundamentalmente por laços de consangüinidade, históricos, territoriais e culturais que se juntaram por interesses, necessidades e aspirações políticas comuns. Ganhão afirma que a nação moçambicana é “uma entidade social que em diferentes períodos pode emergir nas mais diferentes condições, reveste as formas mais variadas, modifica-se e desenvolve-se continuamente”¹⁶.

De qualquer forma, o conceito da nação moçambicana está imbricado na consciência de uma identidade nacional, num movimento político nacional gerador da dimensão objetiva da comunidade, de território, de vida econômico-cultural e de uma língua oficial. A nação é sempre uma comunidade de homens com um território definido que conjugam os laços de consangüinidade, de uma língua, de uma cultura, é uma “forma histórica mais desenvolvida de comunidade dos homens”, por outra, é uma “comunidade histórica estável dos homens, cuja base de formação é a comunidade da vida econômica, do território e da língua conjugada

¹⁴ Comunicado dirigido por Fernando Ganhão, em 1983, na ocasião do IV Congresso da Frelimo para o camarada presidente, delegados e convidados. Disponível no site: http://macua.blogs.com/moçambique_para_todos/files/interveno_do_camarada_fernando_ganho.doc. acesso em: 31 de out. 2008.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

nas particularidades culturais e psicológicas” (COMPÊNDIO, 1982, p. 106). Assim, a nação para a Frelimo, é um organismo social ou uma unidade de fatores objetivos e subjetivos, traços sócio-econômicos, políticos e étnicos relacionados ao meio geográfico.

O conceito de nação para Frelimo estava arraigado, de um lado, no social cujo elemento base é étnico e, a partir do qual todos os fatores objetivos e subjetivos são inter-relacionados. Esse conceito de nação imbricado no povo e no partido visava contrariar a posição da autoridade colonial que concebia Moçambique como extensão imperial. De outro, a nação é um construto político baseado na tendência representativa consciente e voluntária da comunidade. Nos dois sentidos, o conceito de nação evoca o sentimento de pertença comunitária e é caracterizado pelo trabalho coletivo. O caráter peculiar é a manutenção de laços de identidade comuns primordiais ou naturais que produzem a solidariedade entre os membros.

O seu aparecimento não é natural, mas está vinculada a um processo de construção sócio-política e cultural. O seu desenvolvimento é influenciado pelas “particularidades da cultura, pela consciência nacional e pelos traços sócio-psicológicos nacionais que são aspectos mais importantes da comunidade nacional de homens” (COMPÊNDIO, 1982, p. 107). Sobre esses pressupostos foi criado o Estado nacional interventor na vida social. Um Estado que interessado pelas instituições sociais criou uma economia nacional. A intervenção do Estado na economia e nas instituições de bem-estar-social criadas por ele seria resultado de processos diferentes que têm a sua explicação na própria história e na forma como se constituiu esse Estado nacional.

O Estado proposto pela Frelimo seria compreendido como um corpo político que representa o interesse da totalidade nacional. Portanto, é uma expressão de uma vontade geral que se apresenta de forma coletivizada e nacional. O Estado é espaço de convivência e de cooperação, melhor, afirma Gómez (2008), a “Frelimo transformou o Estado socialista em solidariedade, criando um modelo cooperativo de produção e distribuição coletiva nas cidades, vilas e aldeias¹⁷”. As relações interpessoais e laborais foram institucionalizadas por modelo de organização socialista que se resumia na produção coletivizada - cooperativa.

Essa estratégia combateu as tendências regionalistas no seio da organização. Relata Gómez (2008): “em tempo da luta armada, a pergunta, *quem és tu*, tinha em primeira mão a seguinte resposta, *sou moçambicano*, contrariamente o que acontece atualmente”. Na lógica

¹⁷ Aldeia é uma pequena povoação de categoria inferior à vila sem jurisdição própria, constituída por uma ou diversas etnias. Para a Frelimo, a aldeia constituía base de desenvolvimento sócio-político e económico e era uma continuidade da vida das cidades. A acomodação das pessoas em aldeia facilitava a organização das infra-estruturas sociais, económicas e trocas comerciais. Contudo, esse modelo de vida foi destruído pela guerra.

atual a identidade é mais étnica e a diversidade tende ameaçar a organização política. As críticas recentes apontam que o mote da ‘morte das tribos’ significou a auto-afirmação prevalente de alguns grupos étnicos do sul de Moçambique e o enclausuramento de outros que agora estão em ressurgimento. Essas divergências assentam-se no pressuposto de que o centro e o norte de Moçambique foram preteridos na partilha dos frutos da revolução e da distribuição da riqueza.

A centralidade dos projetos de investimentos, das instituições políticas, dos principais acordos económicos e sociais e das infra-estruturas educacionais até nos finais da década de 90, na região sul do país, é apontada como uma das causas que provocou tensões internas no bloco do poder. A defesa dos interesses regionais esteve presente nesta centralidade provocando descontentamento desde a fundação da FRELIMO, muito embora ela tivesse lutado para que a tendência regionalista não pudesse minar a unidade nacional. As divergências em torno do regionalismo demonstraram que a saúde da Frelimo nem sempre foi excelente.

Na verdade, até nos finais de década de 1970, a FRELIMO encontrava-se dividida em duas alas, uma tendente à revolução e outra acusada de reacionária, fato que poderia dificultar os triunfos da organização. Rocha (2006) destacou que desde a fundação da FRELIMO houve divergências que conduziram às interpretações de existência de dois principais grupos: “os que concebiam a independência como uma mera ‘africanização’ do poder, e os que, numa linha revolucionária, procuravam a instauração de uma nova sociedade democrática e popular” (ROCHA, 2006, p. 61).

A considerada ala reacionária, supostamente dirigida por alguns suspeitos de serem anti-revolucionários, trouxe à tona as críticas sobre o comportamento assumido na direção da FRELIMO, críticas que se repercutiram em vinganças políticas. Lázaro Kavandame e Uria Simango fizeram acusações sobre o protecionismo da região sul. De acordo com Bragança e Wallerstein (1978), Uria Simango, figura de controvérsia, publicou um artigo no dia 30 de novembro de 1969, intitulado *Situação Sombria da FRELIMO*, no qual criticava algumas personalidades da Frelimo sobre o divisionismo, dizendo:

Existem pessoas na organização que apresentam\desenvolvem a teoria de que há dois grupos na organização, um dirigido por Dr. Mondlane e outro por Uria Simango. Refuto esta teoria e afirmo que existe apenas um grupo, o primeiro, e os factos mencionados abaixo provarão que isto é verdade, (...).

Há tendências para se dizer que estamos divididos quanto à ideologia. Isto só pode significar divergências sobre questões económicas, religiosas, sociais,

etc.. concordo que a ideologia é muito importante, mas nunca pode ser considerada como factor de unidade ou de divisão das forças de libertação nacional de Moçambique, nesta fase se todas elas estiverem de acordo e aceitarem os princípios fundamentais: a) libertar Moçambique da dominação colonial portuguesa e b) através da luta armada. Hoje em dia a nossa luta não é essencialmente uma luta ideológica ou de classe, é uma luta de massas contra a dominação estrangeira, contra o colonialismo português, pela libertação e independências dessas massas, (...).

Dentro da organização é claro que temos que combater todas as formas de corrupção, reacionarismo e burguesismo, usando a nossa máquina de educação política (...). (BRAGANÇA; WALLERSTEIN, 1978, p. 205-207).

Uria Simango teria constatado que havia tendência segregacionista para os membros da direção da FRELIMO provenientes de vários estratos sociais e culturais da região centro e norte do país. Segundo os estratos do documento *Situação Sombria da FRELIMO*, Simango acusou a direção da FRELIMO de ter se concentrado, nos seus debates, sobre os assuntos da região sul do país. Segundo Bragança e Wallerstein (1978, p. 207), Simango escreveu, para fundamentar a sua acusação, dizendo que nos finais de fevereiro e no início de março de 1969:

Algumas pessoas da região do sul do país, entre as quais Samora Moisés Machel, Joaquim Chissano, Marcelino dos Santos, Armando Guebuza, Aurélio Manave, Josina Abiatar Muthemba, Eugénio Mondlane e Francisco Sumbane tiveram várias reuniões em casa de Janet Rae Mondlane na Baía das Ostras. (...). Estudaram as circunstâncias que envolveram a morte de Dr. Mondlane como membro da sua tribo e a questão de quem o teria morto. Janet informou os presentes que Filipe Magaia, Sensão Muthemba e Dr. Mondlane tinham sido mortos por gente do norte (da Beira do rio Ruyme) porque estavam contra nós, os do sul. (...) discutiram também forma de defender e salvaguardar os interesses da gente do sul. (...).

Na opinião de Simango, as reuniões clandestinas visavam encontrar os suspeitos e eliminá-los, imediatamente. Na lista dos suspeitos da morte do Dr. Mondlane constava Uria Simango, Silvério Nungu, Mariano Matsinye e Samuel Dhlakama e a decisão encontrada era de eliminar este grupo. Essa posição foi criticada pelos conselheiros Francisco Sumbane e Eugénio Mondlane. Em resposta às acusações de Uria Simango, o Comitê Executivo da FRELIMO reuniu-se em dezembro de 1969, em Dar-Es-Salaam com objetivo de avaliar e tomar medida sobre a publicação do panfleto que reflete a situação de divergência na FRELIMO. O Comitê Executivo da FRELIMO emitiu um Comunicado que foi publicado em *Mozambique Revolution*, nº4, de outubro-dezembro de 1969, no qual Uria Simango é

suspenso de membro do Conselho da Presidência da FRELIMO. Contra acusação o Comitê Executivo da FRELIMO expõe o seguinte:

(1) lamenta profundamente que o camarada Uria Simango, membro do Conselho da Presidência da FRELIMO, se tenha recusado a apresentar os seus problemas dentro do enquadramento das estruturas e instituições da FRELIMO, preferindo fazê-lo através da imprensa; (2) condena esta atitude do camarada Uria Simango, que é extremamente irresponsável, viola os princípios e regras da FRELIMO e constitui um acto grave de indisciplina; (3) regista com profunda indignação que o conteúdo do panfleto é um conjunto de caluniosas acusações, de insultos e falsidades, visando denegrir os dirigentes da FRELIMO que são verdadeiros nacionalistas, patriotas e revolucionários; (...); (5) condena o camarada Uria Simango por todas as declarações contidas neste panfleto, que constituem um acto contra a unidade do povo moçambicano e contra o progresso da luta armada revolucionária em Moçambique, e conseqüentemente contra toda a África; (6) decide suspender o camarada Uria Simango de membro do Conselho da Presidência da FRELIMO até a próxima reunião do Comitê Central, na qual o caso será tratado com vista à sua decisão final; (...). (BRAGANÇA; WALLERSTEIN, 1978, p.209).

Com base neste comunicado, foram suspensos todos os suspeitos. Isso prova em parte que a construção do novo Estado não foi um trabalho pacífico; houve divergências ideológicas, conflitos de caráter regional, disputas e acusações que levariam ao fracasso do projeto revolucionário caso a FRELIMO não fosse uma frente política bem consistente. Aqui se reafirma a noção de que o Estado é lugar de conflito e contradições, mas também de acordos e consensos. As tensões demonstram as dificuldades havidas na construção do Estado. Embora houvesse conflitos internos, a FRELIMO sob alçada da unidade nacional superou as contradições e cimentou a unidade política. Portanto, a unidade nacional suportou fortes tensões internas que foram superadas nos Congressos por acordos e alianças renovadas. Aqui, o Estado é concebido como centro de consenso e de unidade entre as forças opostas.

Apesar das antinomias, a FRELIMO fez valer o projeto da unidade que culminou com a constituição de um povo unido do Rovuma ao Maputo e com a construção de uma Nação. O interesse pela conquista de um território soberano onde todos estariam representados sem discriminação racial, religiosa, regional, étnica, cultural e política afirmava-se como princípio da unidade. Esse território soberano mapearia os interesses de todos os moçambicanos e é aquele “espaço geográfico que Portugal tinha conseguido que fosse seu prolongamento, primeiro em Berlim, depois nas várias confrontações com os ingleses e boers” (NGOENHA, 1992, p. 52). Todos assumiam as diferenças ideológicas e controvérsias culturais e históricas do país nascente, mas insistiam na unidade para derrubar o colonialismo.

Como se referiu anteriormente, a reestruturação do novo Estado ocorreu com a nacionalização das instituições políticas e sociais. Em 24 de julho de 1975, o governo nacionaliza a Saúde, a Educação e a Justiça. A nacionalização foi o início de um processo de organização e reestruturação de serviços sociais e nacionais como bens públicos e um momento de corte significativo com o aparato colonial. A nacionalização dos setores da educação e saúde foi seguida pela liquidação da propriedade privada de terra e de alguns estabelecimentos comerciais. Com o processo de nacionalização, o governo assumiu a gestão das casas que estavam arrendadas nessa altura formando, para isso, uma empresa denominada *Administração do Parque Imobiliário do Estado* (APIE). A nacionalização era uma medida imposta pela Frelimo para começar a organização do Estado e distribuir para a população nativa os benefícios da Revolução. Nessa perspectiva, o primeiro presidente de Moçambique independente, Samora Machel (1986, p. 56) dizia:

É através das medidas impostas pelo Partido e Estado na organização da vida, das empresas, no desenvolvimento dos sectores estatal e cooperativo, na educação política e científica a dar largas massas, na afirmação dos valores culturais do nosso povo e da nossa classe na organização das massas trabalhadoras que se materializam as condições para o desenvolvimento da ditadura do proletariado.

Porém, a nacionalização das casas particulares dos antigos proprietários coloniais provocou um colonialismo interno e gerou a diferenciação social, pois uns tiveram mais benefícios em relação à massa popular. Em parte, as nacionalizações provocaram o abandono do país por indivíduos que eram proprietários de bens e serviços. Esses indivíduos, na maioria portugueses, lhes foram confiscadas as suas propriedades. A nacionalização assentava no pressuposto de que a nação moçambicana tinha de ter os bens e serviços públicos, como a escola, saúde e justiça. Assim, o governo pode criar novos valores a serem socializados pela escola. A escola era única agência que poderia despojar o moçambicano dos valores e paradigmas inculcados pelo colonialismo e dar-lhe novas configurações históricas, culturais e políticas através do ensino nacionalista.

O ensino nacionalista tinha dois sentidos: “no sentido em que o ensino foi nacionalizado, mas também no sentido em que a finalidade da educação era o nacionalismo moçambicano, a nação moçambicana, o sentido de pertença à nação moçambicana” (NGOENHA, 2000, p. 78). Nesse sentido, a educação participava na criação da nação moçambicana. A nacionalização da educação era o primeiro passo para desenvolver a educação para a moçambicanidade, pois, continua Ngoenha, “os desafios que a

moçambicanidade devia fazer frente não tinham nada a ver com o conteúdo educativo veiculado pelos organogramas do ensino português” (NGOENHA, 2000, p. 78). Eis a razão porque se nacionalizou tão cedo a educação.

A noção de moçambicanidade deveria ser preparada pela escola, formando pessoas para as tarefas inerentes aos problemas reais do homem de Moçambique. A escola ensinava a noção da cidadania, inculcava o sentimento de pertença à Moçambique e de continuadores da revolução. Esses eram novos valores da educação da FRELIMO.

Para Ngoenha, inculcar o sentimento de pertença e educar para a moçambicanidade eram tarefas políticas propostas pelo Estado e executadas pela escola. A tarefa mais nobre da escola, nesse momento inicial da liberação, era de divulgar a mensagem de que Moçambique é dos moçambicanos e eles próprios são responsáveis pela reconstrução nacional e pela incumbência de tornar o país uma pátria-mãe de todos. As nacionalizações assinalaram o fim do colonialismo e o abandono dos seus valores e costumes. O fim da colonização assinalou o fim da exploração e o início da moçambicanidade construída pelos líderes nacionais. A tônica do primeiro governo de Moçambique independente era a de restituir ao povo moçambicano os direitos que lhe tinham sido negados pelo antigo regime colonial. Destaca Albert Memmi (2007, p. 17), na sua obra, *O Retrato do Descolonizado*, que:

O fim da colonização deveria trazer a liberdade e prosperidade; o nativo daria origem ao cidadão, senhor de seu destino político, econômico e cultural. Após décadas escondida, sua nação enfim desabrochada afirmaria a sua plena soberania; opulenta ou indigente, desfrutaria os frutos do seu trabalho, de seu solo e de seu subsolo; seu gênio enfim destruído ao seu curso natural e o uso de sua língua recuperado permitiriam a expressão e o florescimento de sua cultura específica.

Essa afirmação permite compreender porque a FRELIMO pôde trabalhar arduamente em prol da unificação do país, pois o território estava sob a sua responsabilidade e o desafio era proporcionar a liberdade e a prosperidade ao cidadão e, por fim, reestruturar o aparelho do Estado montando a máquina governativa. Aí, a educação se construía numa relação triádica que se articulava dialeticamente “estudar, produzir e combater”. Fora da escola, a FRELIMO criou os Grupos Dinamizadores que exerciam o papel de esclarecer a linha política da FRELIMO e auxiliar a construção de Moçambique tanto nos bairros como nos postos de serviço. Além dessas funções, em *Guebuza: a paixão pela terra*, Renato Matusse (2004) descreve sucintamente outras tarefas desempenhadas pelos Grupos Dinamizadores, das quais, se destacam:

(i) estimular o aumento da produtividade; (ii) apoiar na resolução dos diferentes trabalhadores e entidades patronais; (iii) promover a cultura moçambicana; (iv) mobilizar vontades e consciencializar os colegas para a construção nacional; (v) promover a produção de jornais de parede; (vi) promover a assistência social e (vii) promover a alfabetização. (MATUSSE, 2004, p. 136).

Tanto na cidade como no campo, a construção do Estado decorria em simultâneo com organização da escola e com a construção da “moçambicanidade que emergia num lento processo de reconstrução dentro de cada um” (MONTEIRO, 2001, p. 63).

1.7 A Transição do Estado Socialista ao Estado Capitalista

Nos finais da década de 80 e no início da década 90, Moçambique assisitu grande transformação sociopolítica e econômica. Essa transformação foi marcada pela transição do Estado socialista ao liberal, uma transição impulsionada por dois acontecimentos fundamentais: um de carácter internacional marcado pela queda do muro de Berlim, em 1989, o colapso do socialismo e, por conseguinte, o triunfo do capitalismo; outro de carácter nacional determinado pelo fim da guerra interna, em 1992, e triunfo da democracia liberal. Esses acontecimentos de forma inequívoca foram fundamentais para o abandono do socialismo científico e a adesão ao regime capitalista.

Historicamente, o Estado moçambicano emergiu no período em que o mundo encontrava-se dividido em dois blocos: socialista e capitalista. Os dois sistemas políticos, sócio-econômicos e históricos, com orientações bem distintas, demarcaram as áreas em confronto pela manutenção da liderança econômica mundial. O bloco socialista, sob hegemonia da URSS, estendeu sua influência aos países da Europa do leste e para alguns países africanos. O socialismo como um sistema econômico e político baseado na socialização dos sistemas de produção e no controle estatal parcial ou completo dos setores econômicos, opondo-se frontalmente aos princípios do capitalismo desempenhou um papel fundamental na construção de alguns estados africanos.

No contexto de Moçambique, o partido Frelimo aderiu aos princípios do socialismo como um sistema que melhor adequava-se à estrutura orgânica das comunidades; princípios persistentes organicamente ainda no interior do partido, muito embora se identifique atualmente com o regime capitalista. Para a Frelimo, o planeamento central do tipo socialista oferecia um caminho para acumulação flexível do capital e o redirecionamento racional dos

recursos nacionais em vista ao desenvolvimento equilibrado das populações do país. Para isso, o partido organizou as populações em aldeias construindo um Estado encarnado nas camadas sociais. Um Estado centralizado que, intervindo na organização da produção e do controle da distribuição dos bens e dos serviços, combateu o individualismo e a propriedade privada dos meios de produção.

Segundo Cabaço (2008) “o ideário da Frelimo era de criar uma sociedade baseada na propriedade colectiva e na distribuição eqüitativa da produção e, ao mesmo tempo, o de combater contra as relações de produção capitalistas fundadas na divisão de classes”. Nessa visão, a Frelimo via no socialismo o fim de luta de classes, a queda do imperialismo e triunfo da revolução. Não resta dúvida de que a Frelimo esteve convicta de que o capitalismo não era o melhor caminho para triunfar a revolução e, por isso, Samora dizia: “mercado, sim; capitalismo não” (NEGRÃO, 2001, p. 61), pelo fato de este último privilegiar a individualidade e não a coletividade. Na ótica de Samora, o socialismo permitiria a classe operária organizada tomar o poder e suprimir a propriedade privada dos meios de produção.

Mas, o planejamento da Frelimo não foi capaz de realizar o propósito de desenvolvimento equilibrado, mesmo que tenha se pautado na construção de uma sociedade alicerçada na propriedade coletiva e na distribuição equitativa dos bens e serviços. O propósito do desenvolvimento equilibrado fracassou porque o sul (Maputo) desenvolveu-se mais em relação ao centro e ao norte do país. As assimetrias notabilizaram-se nos projetos de desenvolvimento social, sobretudo, econômicos e educacionais. Nessa altura, o princípio samoriano de “mercado sim, e capitalismo não”, enquanto, de um lado, tendia a criação de uma economia controlada pelo Estado com finalidade de promover uma distribuição justa da riqueza entre as pessoas da sociedade e de retribuir o trabalho pago segundo a qualidade e a quantidade do mesmo, de outro, o capitalismo impunha-se anunciando a fraqueza da esquerda comunista totalitária. Adesão ao mercado significava aceitação da propriedade privada e o desmoronamento do socialismo. Tratava-se de uma abertura ao liberalismo econômico e, a consequente, adesão à política da democracia liberal.

O fim do socialismo foi condicionado pela decadência da URSS e pela queda do muro de Berlim, ou seja, pela reunificação da Alemanha, em novembro de 1989. Esse fenômeno foi interpretado por Fukuyama (1992) como o “fim da história” e a emergência das democracias liberais. Segundo Fukuyama, com a decadência do socialismo, os sistemas políticos encontraram na democracia liberal sua expressão evolutiva final. Fukuyama (1992, p. 11) destacou que a dissolução do comunismo deu lugar à democracia liberal e afirma que:

Nos últimos anos, surgiu no mundo todo um notável consenso sobre a legitimidade da democracia liberal como sistema de governo, à medida que ela conquistava ideologias rivais como a monarquia hereditária, o fascismo e, mais recentemente, o comunismo.

A tese de Fukuyama convenceu muitos pensadores da ala liberal de que a destruição da URSS e a reunificação da Alemanha prepararam o fim da Guerra Fria e deram sucesso ao bloco capitalista. Huntington (1997, p. 31), na linha de Fukuyama, destaca que “o fim da Guerra Fria representava, de fato, o fim de conflitos significativos na política global e o surgimento de um mundo relativamente homogêneo”. Esse mundo relativamente homogêneo chamou-se do “ponto final da evolução ideológica da Humanidade e universalização da democracia liberal ocidental como a forma final do governo humano” (HUNTINGTON, 1997, p. 31).

Huntington acreditou que mesmo com a existência de conflitos nos estados do terceiro mundo, o conflito global chegou ao seu término, o conflito de idéias das grandes nações chegou ao seu fim e a democracia liberal triunfou. Depois do triunfo da democracia liberal o paradigma dominante passou a ser a social democrata, o desenvolvimento da economia do mercado. A manutenção da paz mundial tornou-se palavra de ordem. Com a queda do muro de Berlim, as Nações Unidas assumiram nova importância na manutenção da paz. Mas isso gerou novos conflitos, “uma ilusão de harmonia, que logo se viu não passar disso. O mundo ficou diferente no início dos anos 90, mas não necessariamente mais pacífico” (HUNTINGTON, 1997, p. 32).

O colapso do bloco socialista, ou seja, o fim da Guerra Fria foi interpretado como início de uma era de ordem universal de nações amantes de paz, portanto, o começo de uma estrutura de paz perpétua que dissipou a multiplicação dos conflitos étnicos ou aquilo que Huntington chama de “choque de civilizações”. Esse acontecimento fez com que os países em via de desenvolvimento mudassem de política rumo às transformações. Essas mudanças tiveram profundas repercussões em Moçambique.

O Estado moçambicano teve de mudar de orientação política socialista antes da sua consolidação para adotar as políticas de orientação capitalista. A identidade política construída durante o processo revolucionário via-se ameaçada pela identidade política mercantilizada e globalizada alicerçada no capitalismo. A conversão ao capitalismo aconteceu quando a direção do país estava nas mãos de Joaquim A. Chissano como líder do partido e Presidente da República de Moçambique. Durante o seu governo, o Estado deixou de ser elemento planificador das atividades e abriu-se à economia do mercado. A adoção da

economia do mercado significou uma nova realidade, uma nova concepção do Estado que, nas suas políticas contempla ação das Organizações Não Governamentais (ONGs) que influenciam econômica, política e culturalmente a reorganização do Estado e da moçambicanidade.

Outro acontecimento de caráter local, mas muito importante para destacar que impulsionou a mudança de orientação política foi a guerra interna que uns designam de ‘guerra civil’, outros, “guerra de desestabilização”, alguns denominam “guerra de 16 anos” e ainda outros, “guerra mercenária”, entre a Frelimo e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), um movimento que, inicialmente, identificou-se como étnico¹⁸, pela presença massiva de ndaus na direção. Para José de Sousa Miguel Lopes (2006, p. 226) essa guerra rebentou da:

Componente étnica, como resposta a estratégias de governação equivocadas por parte da Frelimo (poder político demasiado concentrado nas etnias do sul), privilegiamento económico de algumas regiões, concentração frequentemente forçada das populações em aldeias comunais, silenciamento e (ou) hostilização das línguas moçambicanas.

Embora a componente étnica tenha sido eminente pelo modo como se estruturou a Renamo e pela maneira como são distribuídos os votos em momentos eleitorais, nessa pesquisa designa-se por “guerra de encomenda”, pois pela sua natureza, esteve ligada aos interesses do governo de Apartheid sul-africano e do Ian Smith da Rodésia do Sul, interessados em terminar com o regime político socialista e em desestabilizar a economia nacional. Alguns moçambicanos desacreditando o regime acima mencionado e reunindo um conjunto de interesses contrariados com os da libertação receberam apoios tanto internos quanto externos e organizaram um movimento de oposição política e militar, provocando uma guerra que dilacerou a incipiente infra-estrutura do país, minando os laços de solidariedade coletiva, destruindo a grande parte do patrimônio do Estado.

A guerra entre a Frelimo e a Renamo teve incentivo bélico transformando-se, segundo Gramsci (2007), em “guerra de movimento” que tende a conquistar posições não-decisivas, mobilizou forças militares e um aparato bélico, destruiu vidas, arruinou grande parte da

¹⁸ O uso da língua ndau como língua dominante entre os membros da Renamo, embora outros usassem outras línguas, demonstrava as tendências regionais. Fernando Mazanga, porta-voz da Renamo, em debate televisivo sobre as eleições autárquicas realizadas, em 2008, que deram vitória a Frelimo e seus candidatos em 42 municípios, promovido pela STV no dia 21 de Janeiro de 2009, disse: “nós somos governo da região do centro do país, sobretudo da Beira”. Essa postura faz crer que os partidos tendem a regionalização, ou seja, a Renamo tem mais simpatizantes no centro e a Frelimo, embora se afirme como fundadora da unidade nacional em todo território, tem a maioria absoluta no sul do país. O norte tem sido campo de disputa para os votos pelo fato de não ter uma identidade partidária localmente consistente.

produção e do patrimônio público. Na “guerra do movimento”, as partes envolvidas mobilizam as forças militares e usam armas e quando chegam ao entendimento, a guerra do movimento transforma-se em “guerra de posição”. Na guerra de posição, o governo toma ofensiva ideológica contra a oposição e organiza-se de modo a impossibilitar a desagregação interna. Para Gramsci (2007, p. 255), na guerra de posição, o governo faz “controle de todo tipo, político-administrativo e estimula a coesão política nacional”.

A guerra do movimento trouxe prejuízos incalculáveis recolocando o país em crise econômica, educacional e humanitária. Para sair da crise, Moçambique lançou um Programa de Reajustamento Econômico (PRE), em 1987, que abriu caminho para a intervenção das instituições financeiras como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). William Minter (1998, p. 335), analisando os fracassos econômicos e sociais provocados pela guerra em Angola e Moçambique, afirma que “os fracassos da pós-independência foram atribuídos ao planejamento estatal irrealista, à causa ideológica em deixar o mercado funcionar e à guerra”.

O planejamento estatal irreal, a falta da partilha do poder, a destruição da estrutura política tradicional e a adesão às políticas socialistas são arroladas como causas da guerra. No que disse respeito à partilha do poder e ao abandono da política socialista, em finais de 1985, quando o presidente Samora Machel apresentou um documento sobre as violações do acordo de Nkomati assinado, em 1984, entre Moçambique e África do Sul, por parte sul-africana, ao governo norte-americano, o presidente Reagan respondeu-lhe exigindo que Moçambique “considerasse um sistema de partilha de poder com a Renamo e que aumentasse a cooperação com o Banco Mundial e com o Fundo Monetário Internacional” (MINTER, 1998, p. 219). Essa resposta atendia aos interesses e aos objetivos ideológicos dos apoiantes da Renamo na medida em que a partilha do poder significava reconhecimento da Renamo como movimento político alternativo à Frelimo e, por conseguinte, abertura à democracia, de um lado, e, a cooperação com as instituições mundiais significava adesão ao capitalismo, de outro.

A partilha do poder e adesão ao capitalismo eram mecanismos que concorriam para enfraquecer a ideologia e a economia socialistas da Frelimo (Partido no poder) e, ao mesmo tempo, que permitissem a penetração de agentes interessados em explorar os recursos nacionais. A política de partilha do poder com a Renamo e de intensificar as cooperações com BM e FMI encorajava o sistema de apartheid e o governo da Rodésia a multiplicar o seu apoio aos rebeldes. Recordar-se que o governo sul-africano estava empolgado com o corredor de Maputo que constitui, até então, grande ameaça para África do Sul no que tange ao desenvolvimento econômico da África Austral. Na mesma altura, o governo de Reagan

estabelecia boas relações diplomáticas com África do Sul e abria portas para que a Renamo tivesse representação nos EUA. Essas relações diplomáticas eram criadas com intuito de motivar a Renamo a intensificar os ataques. A interferência direta dos EUA, do governo de apartheid e a falta de objetividade no seio dos rebeldes provam, em certa medida, que a Renamo teria sido instrumentalizada para desestabilizar a economia nacional.

A ligação direta dos EUA com África do Sul permitiu que a Renamo tivesse uma boa representação diplomática em Washington. De fato, o afro-americano Leo Milas, infiltrado na Frelimo até na década de 80, foi o primeiro representante da Renamo, em Washington. Além de Milas, destacam-se as personalidades como o mercenário norte-americano Robert Mackenzie, Artur Vilanculos – secretário da Renamo para as relações exteriores, senadores da Carolina do Norte, Jesse Helms, Dan Burton, Howard Philip, Paul Weyric. Em 1986, a Renamo via-se representada por moçambicano anti-Frelimo como: o Professor da Universidade de Haward, Luís Serapião e o religioso Thomas Schaaf. Os apoiantes do partido Renamo, republicanos, foram fortes e, em 1987, Robert Dole e Jesse Helms bloquearam a nomeação de Melisa Wells a cargo de embaixadora em Moçambique.

Destacam-se, também, os financiadores James Blanchard e William Ball, o antigo diretor adjunto da Agência de Informação da Defesa, Daniel Graham, o general, John Singlaub. Os simpatizantes da Renamo defendiam a intensificação das “oportunidades para a resistência anticomunista em Moçambique nas suas linhas de orientação para a política de administração, denominadas *mandatos para a liderança*” (MINTER, 1998, p. 205). O apoio à Renamo foi uma estratégia para enfraquecer o governo da Frelimo.

Durante a guerra, a Renamo recebia apoios militares e logísticos provenientes dos EUA através dos canais do Malawi e do Quênia. O que significa que Malawi, Quênia, África do Sul e os EUA foram contra a política socialista. Aliás, em 1988, os EUA forneceram “aconselhamento diplomático e encorajou a Renamo e os seus apoiantes na África do Sul, Malawi e Quênia a prosseguir com a guerra até que o governo moçambicano fizesse mais concessões ou se entrasse em colapso” (MINTER, 1998, p. 207).

Ao nível interno, a Renamo contou com ajuda das massas populares mobilizadas pela autoridade tradicional local. Após a independência, a Frelimo havia desmantelado a estrutura política tradicional montada pelo regime colonial baseada no regulado. À experiência das zonas libertadas, a Frelimo montou uma nova estrutura política que arrasou o poder tradicional local. Nas aldeias, a estrutura política da Frelimo era constituída por secretário do bairro, o grupo dinamizador, Organização da Mulher Moçambicana, (OMM), Organização da Juventude Moçambicana, (OJM), milicianos e outros militantes. O fim do poder local estava

justificado na teoria do fim das tribos e do obscurantismo em nome da nação. As formas pelas quais a Frelimo implantou o seu poder lesaram as sensibilidades locais. Rocha (2006), afirma que uma das razões que levou a Renamo a ter popularidade é a forma pela qual a Frelimo organizou o poder que se traduziu na negação da organização social das comunidades rurais e do poder local. Segundo Rocha (2006, p. 83):

Internamente, as formas que assumiram a prática do poder, do ponto de vista da organização política do Partido-Estado e das operações económicas, rapidamente se traduziram na negação da organização social das comunidades rurais, na política de concentração da população em aldeias comunais e numa política de investimento concentrada no setor estatal da economia.

Adelino Zacarias Ivala (2002, p. 95) afirma que depois da independência, “a Frelimo não só desautorizou os ex-régulos e os seus equivalentes chefes tradicionais, como também promoveu perseguições”. Essa prática levou ao descontentamento dos chefes locais que não tendo sido contemplados na prática do novo poder começaram a colaborar diretamente com a Renamo mobilizando vários estratos sociais com a esperança de que lhes seria devolvido o poder mal que a Renamo ganhasse a guerra.

Porém, a Renamo trouxe uma reviravolta na arena política da Frelimo, o Estado monopartidário transformou-se em Estado de Direito, democrático, multipartidário e liberal. Da democracia popular passou-se à multipartidária que, segundo Brazão Mazula (2006, p. 64), “foi-se aprofundando dentro do mesmo país até ganhar a forma desejável”. O reconhecimento da oposição foi necessário não apenas pela mudança do regime socialista, mas pela implantação da democracia multipartidária. Por isso, a Frelimo e a Renamo reconhecem-se como pais de Moçambique. Cabaço (2008) frisa que “a Frelimo e a Renamo legitimam-se e se auto-afirmam historicamente como únicos. Enquanto a Frelimo legitima-se pai da independência e do Estado nacionais, a Renamo reconhece-se como pai da democracia”. Essa afirmação é secundada por Mazula (2008), quando discute o problema de exclusão dos partidos novos no parlamento e sustenta que “a criação da barreira 5% para representatividade no parlamento mostra que os partidos menos populosos são e serão sempre eliminados pela raiz deixando-se que as questões políticas sejam definidas apenas pelos dois partidos majoritários”.

A democracia popular não abria espaço de participação, não conferia os direitos fundamentais aos cidadãos nem os concebia como sujeitos sociais e políticos válidos e contribuintes. Fundando-se ficticiamente na massa, não respeitava os valores do sujeito individual nem promovia a liberdade de expressão. Mazula (2006, p. 63) sustenta que no

centro da democracia “deve estar à cidadania multicultural, como expressão do ser individual de cada cidadão e da moçambicanidade, como expressão da identidade colectiva do povo moçambicano no seu todo”.

Transformar a política econômica, abandonar o bloco do leste e juntar-se ao bloco capitalista e, por fim, aderir aos princípios da economia do mercado e da democracia multipartidária era o desejo de alguns países da África Austral. Em 1980, a guerra atingia quase todas as zonas rurais e as ações da Renamo estendiam-se para todas as províncias do país. Como destaca Peter Fry (2001, p. 15), em *Moçambique: ensaios*, a Renamo, sob “bandeira ideológica da ‘democracia’, ganhou o apoio de certas igrejas protestantes americanas e de antigos colonos portugueses ressentidos” e, de algumas individualidades que instigados pelos interesses regionais, tribais e, até mesmo pessoais, aderiram à guerra para inviabilizar o progresso do socialismo.

A “guerra de encomenda” caracterizou-se pela destruição brutal do tecido humano, dos bens materiais e de infra-estruturas econômicas, educacionais, de comunicação e de saúde. Escolas, centros de saúde, postos comerciais e vias de acesso foram destruídos. Na educação, a guerra semeou e perpetuou o analfabetismo e inviabilizou o projeto do Homem Novo.

No domínio humano, muitas pessoas foram mortas, outras mutiladas. Muitas crianças ficaram órfãs de pais e outras perdidas. Muitos alunos perderam seus estudos e outros foram integrados obrigatoriamente no militarismo. No concernente ao setor econômico, muitos estabelecimentos comerciais foram destruídos e outros fechados. Havia carência de produtos da primeira necessidade e o custo de vida era muito alto. A guerra inviabilizou a implantação efetiva dos planos estratégicos do desenvolvimento do país desenhados logo após a independência que visavam à criação de estruturas políticas e administrativas que garantissem a participação da população, nos processos de desenvolvimento e na tomada de decisões políticas e administrativas.

Além dos massacres e dos seqüestros, a destruição das infra-estruturas econômicas provocou enormes prejuízos à economia moçambicana. Os indicadores econômicos decresceram vertiginosamente com o avanço da guerra e o balanço econômico baixou drasticamente. Beluce Bellucci (2007, p. 183), analista da economia de Moçambique, disse que, no período da guerra, a “participação do Estado na economia se reduziu substancialmente”, pois, 70% do orçamento do Estado era direcionado para aquisição do material bélico. A Frelimo redobrou as forças mobilizando vários estratos na luta contra a Renamo. A partir de 1981 a 1986, a produção decaiu em 40% e a ajuda externa estendeu-se

fazendo com que o país fosse dependente em 95% das suas receitas. Em *Economia contemporânea em Moçambique*, Bellucci (2007 p. 185) conta que “em 1991, 70% do consumo se devia às doações recebidas. Contabilizava-se mais de quatro milhões de pessoas deslocadas, a dívida externa rondava em torno de 1.4 biliões de dólares”.

As tentativas de suprir a crise não faltaram. Em 1984, o governo da Frelimo tomou medidas estratégicas que visavam, entre outros aspectos: 1) reduzir a intervenção do Estado na economia, através da utilização de políticas de regulação dos preços e da descentralização das decisões para as províncias e empresas; 2) redirecionar alguns recursos do Estado para outros setores econômicos; 3) reformular o papel do Estado e reorganizá-lo financeira e administrativamente; 4) incentivar o desenvolvimento do setor privado e, 5) dar prioridade aos investimentos de reposição e aos projetos de investimento de curto e longo prazo.

Essas medidas visavam encontrar alternativas econômicas. Decerto, o Acordo de Inkomati assinado, em 1984, entre Moçambique e África do Sul, para além da inviolabilidade, procurava assinalar uma nova direção econômica rompendo a dependência econômica com África do Sul. Segundo Bellucci (2007, p. 186), no mesmo ano:

O Parlamento aprovou a Lei dos investimentos Estrangeiros, propôs incentivos fiscais, a exportação de lucros e cláusulas que os salvaguardavam de nacionalizações. Em setembro, assinou a Convenção de Lomé e aderiu ao FMI e ao Banco Mundial, condições impostas para que pudesse negociar as dívidas.

Contudo, a dívida ia crescendo na medida em que a guerra alastrava-se para todo o país e as instituições não governamentais davam conta aos espaços sociais, como: educação e saúde. Na saúde, os hospitais rurais e postos de saúde ficaram privados de medicamentos e as pessoas não tinham assistência médico-medicamentosa. Na educação, a grande parte da população ficou sem escolas. Os centros internato e de formação de professores passaram a depender das doações vindas do Programa Mundial de Alimentação (PMA). Em algumas regiões as aulas eram dadas ao relento. Um exemplo vivido pelo pesquisador aponta que no distrito de Namapa, província de Nampula, nos anos 1988 a 1990, as aulas aconteciam nas sombras dos cajueiros e no centro internato de Mirrote, onde funcionava a Escola Primária do 2º Grau (EP2), as aulas aconteciam das 10 às 14 horas e às 15 horas, os alunos e professores abandonavam o centro à procura de abrigo. Nesse período muitas escolas do distrito foram queimadas. Em Novembro de 1990, cerca de 120 crianças da 1ª a 4ª classes e 8 professores foram queimados em sala de aula na Aldeia comunal de Impodje, distrito de Namapa. Esse

episódio traumatizou as populações circunvizinhas a ponto de começar proibir os seus filhos de irem à escola.

A destruição das infra-estruturas educacionais não se verificou apenas nesse ano, autores como Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 84) destacam que “entre 1982 e 1987 são fechadas cerca de 2.200 escolas do EP1. Em 1989 há somente 3.618 escolas do EP1 a funcionar, das quais acerca de 25% são incompletas, ou seja, sem todas as classes previstas a funcionar”.

A formação para cidadania era conjugada com a educação militar. Alunos e professores eram chamados a engrossar as fileiras militares da Frelimo. Para a Frelimo, os alunos com 6ª classe concluída do antigo sistema tinham duas saídas: uma para formação de professores e, outra para serviço militar. Este último grupo era preparado para combater a Renamo, de um lado, e, a Renamo, por sua vez, raptava os alunos para engrossar o seu exército, de outro. Ambas as partes, em nome da defesa da pátria, para a Frelimo, e da luta contra o socialismo, para a Renamo, dificultavam o progresso dos jovens no domínio da educação.

O impacto destrutivo da guerra era muito forte e o Estado tinha perdido o poder de controle. Melhor, os efeitos da guerra eram incontrolláveis e tinham assumido prioridade sobre qualquer espécie de desenvolvimento. O Estado foi tão vulnerável à guerra que acabou cedendo espaço às instituições internacionais. As tendências macro-econômicas começaram a impor-se decisivamente e as receitas do Estado passaram a depender dos serviços de apoio dos doadores em cerca de 70%. Para sair da situação, o Estado convidou o empresariado nacional e internacional, as ONGs a investir na economia nacional. Em 1984, pelo Decreto 6\84 de 24 de setembro, Moçambique adere juridicamente às instituições de Bretton Woods (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional). Em julho do ano seguinte, o governo de Moçambique recebe o primeiro Crédito do International Development Association para reabilitação econômica. Foi com esse fundo que Moçambique começou a desenhar o Programa de Reajustamento Econômico.

Esses foram acontecimentos decisivos que levaram a Frelimo a renunciar a política socialista em favor da política de porta-aberta para as ONGs, homens de negócio e estabelecer relações com muitos países para atrair os investimentos que permitissem o desenvolvimento de novas políticas cambiais e comerciais. Políticas capazes de criar maior eficácia na utilização dos recursos públicos. Isso culminou com a mudança da Constituição de 1975, que consagrava o regime monopartidário para a Constituição de 1990, que consagra o multipartidarismo, a democracia e a liberdade de imprensa. A nova Constituição legitimou as

reformas do setor econômico e educacional. A passagem do regime socialista ao capitalista, do sistema mono ao pluripartidarismo efetivou-se, em 1992, com assinatura de acordo geral de paz, em Roma.

A partir de 1992, começam os sinais de emancipação social e consagra-se um pluralismo políticos. Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 23) disse que além da emancipação social e o pluralismo político consagrado, em 1992, “a protecção de direitos humanos, o direito de expressão e de organização, e a protecção dos procedimentos eleitorais, marcam alguns pontos mais importantes na introdução de uma democracia do tipo liberal no país, e de uma ‘cultura política democrática’” (SANTOS, 2004, p. 23). No contexto político, econômico, cultural e social, a constituição de 1990, o fim da guerra e a mudança de política socialista marcaram uma etapa decisiva para um “crescimento e activo positivo, elevado otimismo do mercado, a paz e estabilidade política” (SANTOS, 2004, p. 24) e para a re-estruturação das instituições do Estado.

A descrição dos nacionalismos, africano e moçambicano, respectivamente, da formação da Frelimo e do papel que ela teve na Organização do Estado, na construção do sistema de educação (cerne do segundo capítulo), das transformações sócio-políticas que culminaram com a mudança do regime socialista monopartidária ao regime capitalista multipartidária tem por objetivo mostrar o processo histórico da construção da moçambicanidade que será tema de debate no terceiro capítulo.

CAPÍTULO II

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique

Educar é, antes de tudo, organizar a experiência dos indivíduos na vida cotidiana, desenvolver-lhes a personalidade e garantir-lhes a sobrevivência.

Alberto T. Rodrigues, 2008

A ação educativa está diretamente relacionada às normas e aos valores socioculturais compartilhados por indivíduos num contexto histórico e numa determinada sociedade. Na verdade, a educação inculca nas pessoas normas e valores construídos e aceitos pela sociedade visando o desenvolvimento da personalidade humana.

Nos estados africanos, o sistema de educação com características africanas começou a ser organizado depois das independências. A organização dos sistemas de educação africanos tinha por objetivo africanização de conteúdos e a construção da identidade africana pós-colonial. Moçambique não fugiu dessa política, organizou o Sistema Nacional de Educação com objetivo de recuperar a história nacional e formar cidadãos segundo os valores da moçambicanidade.

É verdade que a história da educação em Moçambique tem suas influências na educação colonial e na educação da Frelimo desenvolvida nas zonas libertadas, porém a Frelimo organizou um Sistema de Educação que se adequa à realidade moçambicana. Organizou uma educação que resgata a história de Moçambique e que garante a unidade política; uma educação que se tornou base da moçambicanidade e ampliou as possibilidades da convivência étnica e de formação para a cidadania.

O presente capítulo divide-se em: *Organização de Sistemas de Educação em África; Educação na era Colonial em Moçambique; A Frelimo e a Organização da Educação; A Lei 4/83 do SNE e a Primeira “Onda” de Reforma Educacional; A Lei 6/92 e Segunda “Onda” de Reforma Educacional; A Terceira “Onda” de Reforma Educacional (2003 - 2007); O Estado e a Escola: Instituições Político-Educadoras; A Escola, o Currículo e a Cultura; Escola, Cidadania e Democracia Moçambicanas; Os Intelectuais e a Organização da Escola em Moçambique.*

2.1. Organização de Sistemas de Educação em África

Os sistemas de ensino na África sofreram influência do colonialismo e dos Estados modernos da Europa. A organização dos sistemas de ensino esteve vinculada aos processos históricos de colonização e de formação dos Estados nacionais. Cada sistema de ensino obedeceu todos os processos políticos, sociais e as relações de produção criadas pelos aparatos coloniais e novos estados. Cada sistema de ensino é reflexo dos processos organizados pelo aparato colonial e herdados por novos Estados, pelos quais as sociedades africanas passaram.

A descrição histórica dos sistemas de ensino exige conhecer os processos herdados que influenciaram diretamente na organização dos sistemas de educação africanos. Em Moçambique, o sistema de educação foi organizado por movimento revolucionário que subverteu os horizontes da educação colonial, mas sem distanciar-se dos padrões europeus de organização do ensino. Os sistemas de educação em África atendiam três objetivos: a redução de analfabetismo, a socialização do nacionalismo e a reconstrução da identidade nacional. O segundo objetivo foi tão forte na época das independências africanas, pois as escolas foram organizadas como espaços de difusão de ideologias nacionalistas.

Ao contrário da experiência alemã, a França organizou o sistema de educação a partir da revolução burguesa. A Revolução Francesa promoveu a idéia de um sistema de educação público, gratuito, universal e nacional. Em 1795, a França decretou a lei base para a criação das escolas secundárias e, em 1802, providenciou, segundo Eby (1976, p. 468): “criação de escolas secundárias estaduais, conhecidas como liceus, e colégios municipais particulares de nível escolar secundário. A escola primária foi deixada para as Comunas, sem orientação”. Em 1808, Napoleão lançou um projeto de educação denominado *Universidade Imperial* através da lei que dizia:

Será constituída uma entidade, encarregada exclusivamente da instrução e da educação pública, através da teoria da extensão do império. Ninguém pode abrir uma escola ou ensinar publicamente sem ser membro da universidade imperial e sem ter sido diplomado por uma das suas faculdades. Nenhuma escola pode ser estabelecida fora da universidade e sem autorização do seu chefe. (EBY, 1976, p. 468).

A lei atribuía à educação a função de construir a nação imperial. O objetivo de Napoleão era de criar meios para conduzir as opiniões políticas e morais. A França de 1820 introduziu o sistema de ensino no sentido verdadeiro do termo. Em 1830, François Guizot

(Ministro da Instrução Pública) realizou uma reforma educacional e legalizou as escolas privadas. Em 1870, já na 3ª república, a França criou um sistema de ensino que pretendia distribuir escolas primárias pelo país a fim de abranger todas as crianças francesas; um sistema que defendia a igualdade das oportunidades educacionais. Segundo François Dubet (2008 p. 20-21), “a escola republicana francesa tendeu para o modelo de igualdade das oportunidades, ainda que a concretização desse mecanismo tivesse demorado muito a ser colocada em prática”. Em 1881, a França decretou a educação como um direito gratuito para todas as crianças e, no ano seguinte, institucionalizou a educação obrigatória para as crianças de 6 a 13 anos de idade.

A criação do ensino obrigatório e gratuito na Europa – Alemanha e França - foi um passo decisivo no acesso universal das crianças à educação escolar básica, abrindo o direito legal de ser reconhecida à igualdade de oportunidades educacionais. A França de 1944 criou uma Comissão Ministerial de Estudos para operar reformas educacionais. A Comissão foi presidida por Paul Langevin e, depois, por Henri Wallon. A Comissão ficou conhecida por Plano Langevin-Wallon, cujo objetivo era estender a educação obrigatória e gratuita até aos 18 anos de idade. A extensão da escolaridade obrigatória, de acordo com o plano acima citado, visava ampliar a “oferta escolar a fim de que se abrisse espaço para uma verdadeira igualdade das oportunidades” (DUBET, 2008, p. 24).

A França do século XIX criou dois tipos de escolas: escolas elementares para as crianças do povo e os grandes liceus para as crianças da burguesia, com currículos totalmente diferentes. François Dubet (2008) afirma que a França vivenciou dois currículos opostos em termos de objetivos e de conteúdos. Aí, as escolas elementares destinavam-se apenas a oferecer escolaridade obrigatória. Para Dubet (2008, p. 21):

As crianças do povo iam para a escola elementar, que a maioria delas deixava ao terminar a escolaridade obrigatória, a metade dos alunos do primário nem chegava, aliás, a obter o certificado de estudos. Ao passo que as crianças da burguesia iam para outra escola, nos pequenos e grandes liceus onde o ensino das humanidades e das ciências os preparava para os estudos longos.

A Inglaterra que, no século XIX, tornou-se um grande império com cerca de 14.000.000 de habitantes, organizou um sistema de ensino que pretendia responder à sua expansão como nação industrial. O seu sistema de educação fundamentou-se em seguintes aspectos: “humanismo e utilitarismo ou formalismo e aplicação prática” (EBY, 1976, p. 470). A Inglaterra organizou dois tipos de ensino, ou seja, dois currículos, um que atendia a

burguesia e outro que respondia às massas populares. De um lado, havia escolas com currículos bem específicos que formavam os filhos da burguesia e, de outro, escolas com currículos destinados à formação do exército e do pessoal para o trabalho industrial. Em 1832, o governo da Inglaterra, sob pressão da classe média, aprovou a lei da reforma educacional que visava à uniformização do currículo. A partir dessa lei foi definido um currículo único e o Estado começou a participar política e financeiramente na organização da educação.

Os Estados Unidos organizaram um sistema estadual de ensino que, embora, de um lado, fosse elitista, atendia às demandas sociais. A escolaridade dos nativos e a integração da massa imigrante no convívio nacional eram objetivos do ensino. O currículo dos Estados Unidos teve bases na revolução francesa e pautou-se pela educação voltada para a liberdade e igualdade entre os homens. Os EUA promoveram uma educação de massa sob égide de que alfabetização era base para o sucesso da democracia e da construção dos Estados federados.

A presença de dois currículos no mesmo espaço geopolítico não ocorreu apenas na Inglaterra e na França. Essa forma de organizar a escola foi exemplar para os países ocidentais e, extensiva para a África, sobretudo na África do Sul e em Moçambique. A existência de dois currículos garantiu a reprodução das diferenças ou desigualdades escolares e culturais, no sentido de que alguns alunos são formados para manter a continuidade à classe burguesa e outros são formados para o trabalho assalariado e atividades socioeconômicas subalternas.

Em África, a organização da educação teve influência do processo de colonização. A educação foi um dos instrumentos facilitadores tanto da colonização quanto da descolonização. No primeiro caso, segundo a natureza do colonialismo, a educação dos nativos não tinha como primeiro objetivo a formação para a cidadania, mas para o trabalho manual e no segundo, os assimilados protagonizaram a descolonização e a educação esteve no cerne da reconstrução da identidade nacional. Similar aos currículos dicotômicos dos colonizadores, a organização da educação seguiu o modelo metropolitano. Nas colônias portuguesas vigoravam dois tipos de ensino: um destinado aos filhos dos colonos, mulatos e assimilados, que constituíam a classe dominante e outro, destinado aos indígenas. Este último teve como objetivo formar mão-de-obra barata, civilizar os negros e inculcar neles o sentimento de pertença à metrópole. Os dois currículos eram totalmente diferentes em termos de conteúdos, objetivos e políticas. Pela sua índole, a educação colonial segregava a população e inculcava os valores que reforçavam os objetivos da dominação; as escolas elementares, criadas para os indígenas, eram precárias, orientadas para a reprodução da mão-de-obra do empreendimento colonial.

Diante das condições oferecidas pelo aparato colonial, um grupo de africanos iluminados começou com as reformas educacionais na África Ocidental com finalidade de construir a escola que incorporasse os valores africanos e reconstruísse a identidade nacional de cada país. Trata-se de educadores africanos que, formados nas escolas européias, descobriram a incongruência da escola colonial e pensaram na possibilidade de construir sistemas de ensino com especificidades africanas próprias, como forma de contrapor-se e suplantar o ideário da educação colonial. Esses reformistas africanos concebiam a educação como um instrumento básico na luta pela independência histórica, cultural, econômica e geopolítica dos países africanos.

A construção de um sistema nacional de educação que levasse em conta as culturas africanas passava por aquilo que Castiano, Ngoenha e Berthud chamaram de *africanização ou modernização* da educação. Na africanização da educação, o debate estava direcionado para as questões, como: o quê ensinar, como transformar as culturas locais em conhecimento ensinável (como resgatar), como ensinar e qual o papel da escola na construção da identidade africana. Esse debate levanta-se quando os países africanos começaram a se tornar independentes e os seus governos viram-se comprometidos em maximizar “as oportunidades de educativas e administrar o sistema de educação que os colonialistas haviam deixado” (CASTIANO; NGOENHA; BERTHUD, 2005, p. 196).

De fato, no início do século XX, na Libéria e na Serra Leoa, James Africanus Baele Horton, James Johnston, Mojola Agbebi, Eduard Willmot Blyden, entre outros pensadores, influenciados pela corrente afro-americana que se propagou pelo continente levantaram debates em torno do papel da educação no contexto do desenvolvimento da África. O debate sobre a educação ganhou terreno na Libéria e na Serra Leoa. De um lado, nesses países confrontavam-se três tradições culturais totalmente opostas, que se envolveram na construção dos estados nacionais, como: a cultura tradicional africana, a islâmica e a cristã e, de outro, a influência da cultura norte-americana transportada por afro-americanos imigrados.

No final do século XIX, a Libéria e a Serra Leoa constituíram-se em centros de debates sobre os sistemas de ensino em África. Debates esses que se estenderam para o resto do continente. Na Serra Leoa, o debate foi desenvolvido pelo médico Horton que defendia a igualdade racial sublinhando que todas as raças fossem educadas de igual modo. Para Horton, a educação na Serra Leoa deveria ser providenciada, financiada administrada, avaliada e supervisionada pelo Estado para banir as desigualdades e as diferenças raciais, e a escola devia submeter-se aos projetos do Estado e, o Estado, por sua vez, devia promover a

escolaridade obrigatória para todas as crianças. Segundo Castiano, Ngoenha e Berthud (2005, p. 199):

(...) o sistema de educação deveria ser centralizado e único, o que significa oferecer um leque uniforme de disciplinas, os mesmos livros, os mesmos conteúdos, os mesmos métodos de ensino e de acordo com o mesmo calendário escolar; a supervisão escolar deveria ser estatal e visava garantir, sobretudo, a uniformidade das oportunidades educativas e o cumprimento do processo escolar; a formação de professores deveria ser também uma tarefa estritamente estatal (...); os professores deveriam ter bons salários de forma que só os melhores poderiam entrar para esta carreira.

Horton era defensor de uma educação que oferecesse oportunidades iguais e bem distribuídas para todos os distritos. Queria uma escola voltada para a formação dos meninos e das meninas, uma educação inclusiva e que resgatasse as línguas locais africanas e as identidades nacionais. No que tange ao currículo, Horton sugeria um currículo que não apenas pudesse dar a atenção à leitura, à escrita e à aritmética, mas que integrasse disciplinas que tratassem da vida africana. Assim, ele propôs a criação de um colégio de medicina, no qual se ensinariam as disciplinas de *Anatomia, Psicologia, Química, Botânica* africanas.

Na Libéria, o debate sobre o sistema de ensino foi desenvolvido pelo educador, filósofo e historiador Eduard Willmont Blyden. A sua contribuição filosófica foi voltada para a revitalização das culturas e dos estados africanos. Blyden mobilizou grande número dos negros da diáspora e conclamou o regresso à Libéria a fim de, posteriormente, promover a integração deles no continente. Interessado em conhecer as culturas antigas, viajou para Egito, Líbano e Síria, e desenvolveu suas reflexões em torno da cultura africana. Uma grande perspectiva de Blyden era transformar a África Negra numa região importante e respeitada na comunidade das nações do mundo.

No campo da educação, Blyden fez críticas ao sistema de educação colonial que formava crianças com dupla identidade ou nacionalidade: européia e africana. Ele idealizou um currículo que pudesse integrar as questões relevantes da sociedade africana e propôs a introdução de disciplinas que levassem adjetivo africano, como: “Leis e costumes indígenas, Religiões Africanas, Sistemas Políticos Indígenas, Música Africana, Mitologia Africana, assim como História, Geografia, Geologia e Botânica de África” (CASTIANO; NGOENHA; BERTHUD, 2005, p. 205).

O currículo proposto pelos autores focalizava-se na revitalização da cultura, da história e dos estados dos povos africanos. Horton e Blyden insistiam na introdução das línguas africanas no ensino, um tema que continua sendo discutido nas políticas públicas de educação

na África. A introdução das línguas africanas locais no ensino justificava-se, segundo esses autores, pelo fato de que África é um continente com uma diversidade sociolingüística.

Outro exemplo muito importante é a política educacional da África do Sul implantada a partir de 1961, ano em que foi celebrada a independência. Nesse mesmo ano, instalou-se a política de *apartheid*, um governo de segregação racial que não só tornou-se obstáculo para a população negra sul-africana, mas fomentou injustiças e promoveu agressões militares contra os países vizinhos. A política de educação da África do Sul desenhada sob o governo de *apartheid* foi completamente segregacionista. Em 1948, foi criado um departamento de educação que desenhou dois currículos bem opostos. Um destinado aos boers e, outro denominado *Bantu education act*, destinado aos negros, no âmbito da política separatista. A política segregacionista, criada em 1948, foi aplicada em 1953, pela *Bantu education act*. Ainda no quadro da segregação as escolas dos negros foram confiadas às missões, as quais desenvolviam três tarefas: ensinar a ler, a escrever e a doutrina cristã, usando Bíblia; treinar os negros para trabalhos manuais; e confiar aos negros formados a missão de evangelização.

O currículo praticado nas escolas missionárias priorizava o ensino do latim, do grego e dos conteúdos africanos. A educação missionária escapava ao controle do governo. Como afirmam Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 223), “em 1949, o governo da África do Sul cria a ‘Comissão Eiselen’ com a tarefa de reconsiderar as formas de providenciar educação para os nativos (negros) da África do Sul. Essa comissão recomendou o estabelecimento de ‘medidas radicais’ se se queria oferecer a educação especial aos *Bantu*”. A Comissão, constatando que as escolas missionárias divergiam dos objetivos do governo, propõe que as escolas missionárias fossem registradas e controladas pelo Estado e os professores de todos os ensinos fossem formados pelo *Bantu Education Departament* no Ministério para os Assuntos Nativos.

A reação contra o sistema implantado não tardou. Em 1955, o Congresso Nacional Africano (ANC) mobilizou uma greve e decidiu retirar as crianças das escolas do *Bantu Education*. ANC propôs a criação de centros de atividades culturais educativas (clubes culturais) como espaço alternativo onde as crianças passariam a receber educação. Esse ato fracassou pelo fato de algumas crianças serem vizinhos dos brancos e os professores formados, na sua maioria, serem brancos. Contudo, no dia 12 de Abril de 1955, o ANC realizou a segunda tentativa, proibindo cerca de 3.000 crianças de irem às escolas como forma de boicotar o sistema de educação *Bantu Education act* e, em Maio do mesmo ano, formou “o African Education Moviment (AEM) para organizar o boicote às aulas” (CASTIANO; NGOENHA; BERTHUD, 2005, p. 230). O auge das resistências contra o sistema aconteceu

em Junho de 1976, quando o ministro de *Bantu Education* decreta que “a metade das disciplinas leccionadas nas escolas primárias freqüentadas por negros deveriam ser ensinadas usando o Africans” (CASTIANO; NGOENHA; BERTHUD, 2005, p. 230). O Africans é uma língua falada pelos Boers, derivada do holandês. O seu ensino na escola dos negros legitimava a superioridade dos Boers e perpetuava a dominação cultural. O Africans, uma das línguas nacionais na África do Sul, além de estender a dominação cultural provocaria fracasso escolar, pois muitas crianças negras têm, entre outras, o *zulu*, *xosa*, *khosi-khosi*, *san*, *swasi* como línguas maternas.

Contra o sistema segregacionista, em 1992, foram elaborados dois documentos tendentes a transformação do sistema de educação na África do Sul (Estratégias de Renovação da Educação e Pesquisa sobre Política Nacional de Educação). Em 1994, com a queda de *apartheid*, formou-se o novo governo liderado por Nelson Mandela. Dentro das preocupações desse governo, salientam-se algumas principais: 1) integrar África do Sul no conjunto dos países africanos sob propósito de consolidação da democracia; 2) reformular o sistema de educação no sentido de eliminar a segregação e resgatar as potencialidades locais das diversas culturas; 3) reduzir a intervenção do Estado nas atividades econômicas dispensando a confiança ao setor privado.

No âmbito dessa política, o governo da ANC promoveu a reforma no sentido de redesenhar o papel das instituições. No campo da Educação, o ANC concebeu projetos voltados à planificação da educação, ao desenho do novo sistema, à formação de recursos humanos, à definição de novas formas de gestão e à administração da educação, à integração das línguas, à construção do currículo e a abordagens participativas na elaboração do currículo (CASTIANO; NGOENHA; BERTHUD, 2005, p. 233). As políticas traduziram-se na criação de Outcomes-Based Education (OBE) que consubstanciou o currículo concebido, em 2005. O OBE baseava-se na teoria de reafricanização e a integração das culturas sul-africanas. O OBE mudou o paradigma curricular exclusivista. O novo paradigma deveria discutir a questão da cidadania e o reconhecimento do professor. Tratou-se de um paradigma curricular que pudesse reencontrar as possibilidades de resgate das culturas e dos sujeitos localmente, considerados como produtores de conhecimento.

O OBE e o Departamento de Educação operaram transformações concebendo um currículo que preconizasse oito áreas de aprendizagem: “1) língua, alfabetização e comunicação; 2) matemática; 3) ciências humanas e sociais; 4) ciências naturais; 5) tecnologia; 6) arte e cultura; 7) economia e ciências de gestão e 8) orientação para a vida” (CASTIANO; NGOENHA; BERTHUD, 2005, p. 237). Essas áreas estavam diretamente

ligadas às formas de qualificação, como: a) agricultura e conservação da natureza, b) cultura e artes, c) comércio e gestão, d) comunicação e linguagem, e) educação, formação e desenvolvimento, f) manufatura, engenharia e tecnologia, g) estudos sociais e humanos, h) direito, segurança, i) estudos de saúde, j) computação, ciências físicas e matemáticas, l) serviços e ciências da vida e m) planificação física e construção.

Para chegar à educação inclusiva e de índole africana (educação que integra as culturas locais) foram realizadas reformas curriculares. Na verdade, a educação para os negros deveria ser desenvolvida de forma homogênea para todas as áreas colonizadas. Assim, poder-se-ia afirmar que tanto para Horton e Blyden - grandes teorizadores da escola africana - como para a política educacional do governo de Mandela e Thabu Mbeki, as preocupações foram similares: restaurar os negros e as culturas africanas, conceber currículos baseados na realidade africana. Em suas análises, pode-se depreender a necessidade de um currículo como construção social e cultural da realidade africana abrangendo novas realidades sociológicas, epistemológicas, culturais e políticas. A política educacional africana de Mandela e Tabu Mbeki influenciou, de certa forma, na organização do sistema de educação pós-revolucionário em Moçambique.

2. 2 Educação na era Colonial em Moçambique

A história da educação em Moçambique pode ser descrita em três momentos: educação tradicional, educação colonial e educação pós-independência. A educação tradicional é uma educação não sistematizada, ministrada nos ritos de iniciação, que acontece uma vez por ano, no verão. Ela é organizada e dada pelos (as) anciãos (as). Na educação tradicional, transmitem-se os costumes e os saberes que permitem aos jovens ministrar suas vidas na comunidade. Ela ocorre de forma separada entre jovens de gêneros diferentes: meninos e meninas. O seu objetivo é tornar os jovens membros ativos na sociedade e reconhecidos como pessoas adultas e responsáveis. Para as meninas, os ensinamentos gravitam em torno do respeito e da obediência às pessoas mais velhas e ao marido enquanto que para os meninos, além do respeito e da obediência, os ensinamentos cingem-se às responsabilidades masculinas. Os meninos aprendem a ser pais e chefes da família e a se imporem sobre a esposa. Esse tipo de educação tem, ainda, grande importância e um grande impacto na vida das pessoas não escolarizadas, em povoações rurais isoladas, sem acesso a

outras formas de educação, mas tem, também, muita relevância para setores urbanos escolarizados.

A par dessa forma de educar os jovens, o aparato colonial organizou um tipo de ensino alternativo, paralelo à educação tradicional, em 1780, seguindo a tendência de formação do nascente sistema estatal de ensino moderno europeu. O objetivo da organização de ensino era formar mão-de-obra alfabetizada para atender o desenvolvimento das relações coloniais e garantir a posse e o domínio sobre o território colonial. Nesse contexto, a educação, em Moçambique, baseava-se em leitura, escrita e contagem para permitir o enquadramento dos trabalhadores num mundo do mercado capitalista. Segundo MEC (1980, p. 13): “o tipo de ensino que o colonialismo estabelece é, tanto na sua estrutura quanto na sua forma e substância, um projecto educativo para reflectir e reproduzir a exploração do homem pelo Homem, a opressão colonial”. A intenção de exploração foi expressa claramente pela Lei-padrão de colonização que, na sua introdução, proclamava que Portugal tinha a missão de promover “a colonização propriamente dita, com a expansão da raça”. No Art. 2º desta lei “afirmava-se ser da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar os indígenas que neles se compreendam”, (MATEUS, 1999, p. 19).

Em 1845, o governo português começou a regulamentar o ensino e criou escolas públicas nas colônias. O governo colonial estabeleceu a estrutura de ensino seguindo o modelo de organização de ensino ministrado por entidades religiosas. No mesmo ano, o governo dividiu o ensino em indígena e oficial (como era chamado o ensino destinado aos filhos dos colonos). Os currículos para esses ensinamentos eram totalmente diferentes, sendo um destinado para os indígenas, com conteúdos centrados no trabalho manual; as competências definidas para esse currículo não passavam da formação para o trabalho, contrapondo-se ao currículo chamado oficial, relegando-se para o terceiro plano a formação para a cidadania e a socialização dos valores culturais locais. O ensino indígena que respondia aos africanos visava reproduzir e perpetuar a exploração do Homem pelo Homem e a dominação. De fato, como descreve o MEC, o ensino indígena pretendia:

Reflectir e reproduzir as relações de produção capitalista e opressão colonial; reproduzir a classe dirigente; preparar a força de trabalho barata ou mesmo gratuita submissa, despersonalizada; criar intermediários na exploração, continuadores do sistema de opressão económica, social e cultural. (MEC, 1980, p. 21).

De outro lado, funcionava o ensino oficial que tinha por objetivo inculcar nos alunos o conceito de Portugal como pátria-mãe e nação intercontinental. Esse ensino foi assumido pelas organizações religiosas. Como destacam Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 13) toda “a educação dos filhos dos portugueses é garantida por padres, alguns professores particulares, escolas regimentais, etc., já que só em Agosto daquele ano é que foi estabelecido o regime das escolas públicas em Moçambique”. Os dois currículos objetivavam inculcar aos moçambicanos uma identidade estrangeira – portuguesa.

Quanto à sua estrutura, o ensino indígena estava organizado em três tipos: a) o *ensino primário rudimentar* que compreendia três classes, (1ª, 2ª e 3ª classes). Cada uma delas era feita em dois anos, o 1º ano elementar e 1º principal. b) o *ensino profissional* que funcionava nas Escolas de Artes e Ofícios e abrangia alunos com maiores de 10 anos de idade; destinava-se a habilitar profissionalmente em atividades que facilitassem o enquadramento na comunidade. Segundo Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 19), “os rapazes aprendiam fundamentalmente os ofícios de serralheiro e ferreiro, de alfaiate, de sapateiro e de carpinteiro e marceneiro, enquanto que as meninas freqüentavam cursos de costura e economia doméstica”; e, c) o *ensino normal* destinado à formação de professores para as escolas rudimentares.

Quadro 1: Estrutura do ensino indígena

Ensino		Idade de nível de Ingresso	Nível do ensino Ministrado	Idade de saída
Ensino primário rudimentar		7 aos 12 anos	3ª classe = 2ª classe Rudimentar Elementar	9 aos 14 anos
Ensino Primário Elementar		7 aos 10 anos	4ª classe Elementar	10 aos 13 anos
Ensino Prof. Indígena	Escolas Profissionais (feminino)	10 anos 3ª classe Rudimentar	4ª classe Elementar	12 anos
	Escolas de Arte e Ofícios (Masculino)	10 anos (com 2ª classe rudimentar ou sem nada)	Ensino inicial obrigatório (sem equivalência)	13 aos 21 anos (até a 2ª classe)

Fonte: (MEC, 1980, p. 25).

Quanto à formação de professores para o ensino indígena, existiam três categorias, a considerar: 1) professores do 5º ano do liceu mais 2 anos do magistério primário para lecionar até 4ª classe; 2) professores da 4ª classe mais 4 anos de formação profissional para lecionar até 3ª classe; 3) professores cuja habilitação era 4ª classe mais um curso de duração de 2 meses para lecionar até 2ª classe. Esses professores asseguravam a educação indígena em Moçambique, embora sua formação fosse deficiente.

O ensino oficial foi organizado e destinado apenas para os filhos dos colonizadores e assimilados. Os conteúdos deste último giravam em torno da formação para cidadania e as competências eram: leitura, escrita, cálculo, domínio da história e geografia de Portugal. Segundo as declarações de Silva Cunha, ministro do Ultramar, citado por Mateus, a educação oficial tinha o compromisso de formar os “cidadãos capazes de compreender plenamente os imperativos da vida portuguesa, interpretá-los e transformá-los numa realidade constante, a fim de assegurar a continuidade da nação” (MATEUS, 1999, p. 26). Portanto, a tarefa do ensino oficial era inculcar nos alunos a cidadania portuguesa e pertença a Portugal como pátria-mãe. Esse ensino foi assumido mais tarde pela igreja católica.

Em 1820, Portugal operou uma *Revolução Liberal* que do ponto de vista jurídico substituiu o termo colônia por “*Províncias Ultramarinas*”. Com base nessa revolução, as populações das *províncias ultramarinas* adquiriram o estatuto de cidadania portuguesa. A Revolução deu Portugal à legitimidade de harmonizar todas as colônias segundo os princípios do Estado-nação. À procura de realização dos objetivos, o governo português estabeleceu relações de cooperação com as instituições religiosas, sobretudo com as missões católicas. Essa cooperação visava criar as missões portuguesas na África para difundir a fé religiosa, moral e para resolver o problema do professorado nas dioceses. Foi a partir desse contexto que António Ênes convidou os missionários para África portuguesa com a finalidade de educar e civilizar os africanos. Segundo Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 13), dizia Ênes aos missionários: “Missionários para África é na África que se educam. Podem ir para lá (África) padres, mas é lá que hão-de aprender a ser missionários educando os indígenas”.

A confiança aos missionários no projeto de civilização das populações das províncias ultramarinas tinha sido expressa no século XVI com o Rei de Portugal, Dom Sebastião I, quando este diz: “Guardai, padre, esta espada, porque um dia me hei-de valer dela com os mouros, metendo o Reino pela África dentro” (SUASSUNA, 2007, p. VII). Essa frase expressa uma íntima ligação do governo colonial com as missões na evangelização, na civilização, na educação e na colonização. As alianças ganharam estatuto jurídico, no dia 7 de Abril de 1940, quando Portugal assinou o *Acordo Missionário* com a Santa Sé que visava conferir às missões o direito de organizar e administrar a educação. Segundo Mazula (1995, p. 79), o *Acordo Missionário*, assinado entre a Santa Sé e a República Portuguesa, determinava que “as missões eram consideradas ‘corporações missionárias ou religiosas (...) e, como tal, instâncias econômicas de ‘moralização’ dos indígenas, isto é, de ‘preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem’”. A concordata dava legitimidade às igrejas. No seu Art. 20º dizia: “as associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e

manter escolas particulares paralelas às escolas do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, a fiscalização deste e podendo, nos mesmos termos, ser substituídas e fiscalizadas por Estado” (UEM, 1978, p. 8).

Pelo decreto-lei nº 31.207, do dia 5 de Abril de 1941, assina-se o estatuto missionário que regulamentava as missões. O Art. 2º do estatuto diz: “as missões católicas são consideradas instituições de utilidade imperial e de sentido eminentemente civilizadoras”, (UEM, 1978, p. 9). O estatuto missionário conferia maiores concessões quase exclusivas às missões católicas. A partir desse estatuto, o ensino indígena era especialmente confiado ao pessoal missionário e o seu auxiliar. A ligação das missões com as autoridades coloniais centrava-se na educação e na civilização. Essa questão será retomada com destaque no terceiro capítulo onde se retrata o papel das missões na construção da moçambicanidade.

O artigo acima citado previa que os governadores podiam acordar com os prelados das dioceses e das circunscrições a passagem do ensino indígena do Estado para as missões devendo ser publicadas as portarias necessárias que regulassem tal passagem. Em lugares onde as missões ainda não tinham sido estabelecidas, o ensino indígena continuava a cargo do Estado. Segundo o Art.68º, “o ensino indígena obedecerá à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política, será para todos os efeitos considerado, oficial e regular-se-á pelos planos e programas adaptados pelo Governo da colónia” (UEM, 1978, p. 10). O ensino indígena era nacionalista e conducente ao indígena, podendo auferir meios para o seu sustento e da sua família. Para tal, os programas desse ensino eram vinculados à perfeita nacionalização, à moralização dos indígenas e à formação de hábitos e competências para o trabalho.

A portaria nº 8.392 de 31 de maio de 1950, um documento que regulamentava a educação, no seu Art.1º, propõe a estrutura do ensino primário oficial em dois graus: *elementar* e *complementar*. Esse documento no seu Art.2º declara que: “O ensino elementar é obrigatório para todos os portugueses, não indígenas, física e mentalmente sãos, na idade escolar, e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os fatos mais simples da vida e a exercer as virtudes morais e cívicas dentro dum vivo amor a Portugal”, (UEM, 1978, p. 12). A portaria nº 2.456, que regulamentava o ensino primário rudimentar dizia, no seu Artigo 1: “o ensino primário rudimentar destina-se a colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização por meio do conhecimento da língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adopção dos costumes civilizados” (UEM, 1978, p. 6).

Nos finais da década de 1950, o governo português realizou, sob pressão internacional, um recenseamento geral da população residente na província de Moçambique. Os resultados obtidos na área de educação indicavam que 5.615.053, de um universo de 5.738.911 da população, eram analfabetos, correspondendo 97.84%, conforme ilustra a tabela.

Tabela 1: Recenseamento geral da população de Moçambique nos anos 1950, 1960 e 1970

Ano	População total	População analfabeta	Percentagem de analfabetos
1950	5.738.911	5.615.053	97.84%
1960	6.603.653	5.967.721	90.37%
1970	8.163.933	7.323.610	89.7%

Fonte: (MEC, 1980, p. 22)

Esses dados não incluem a evolução da educação nas zonas libertadas organizada pela Frelimo. Em resposta a esta situação, pelo decreto nº 43.983, de setembro de 1961, o governo realizou uma reforma das políticas educacionais que culminou com a abolição formal do *Estatuto de Indígena* e com a redefinição do ensino. O ensino indígena passou a designar-se por *Ensino de adaptação*. A abolição formal do estatuto de indigenato foi acompanhada pela abolição do trabalho forçado e das culturas obrigatórias, as quais abriram portas à ascensão dos negros à categoria de cidadão português. A abolição do indigenato teve por objetivo transformar as populações indígenas em cidadãos portugueses para se realizar o projeto que Portugal tinha o de construir um Estado Federado que associaria as colônias à metrópole, transformando as províncias ultramarinas em Estados Federados.

A partir de 1961, o ensino indígena adquire um estatuto jurídico e pela Portaria nº15.971, de 31 de março, reforça-se o papel do “*Ensino de Adaptação*” de ensinar a aprender ler, escrever e falar perfeitamente a língua portuguesa. Com efeito, o Ensino de Adaptação teve por finalidade colocar as crianças negras nativas não assimiladas ao nível das crianças assimiladas, colocando-lhes à disposição a língua portuguesa. Ao abrigo do Art. 1º da Portaria acima citada:

(o) ensino de Adaptação, que se destina a colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua portuguesa e de adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum, será ministrado tendo em vista os altos interesses da Nação e na ordem das mais nobres tradições. (CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD, 2005, p. 28).

O ensino de Adaptação abriu-se às línguas locais como instrumento de ensino da língua portuguesa, ou seja, autorizava o professor a trabalhar os conceitos em línguas locais

para introduzir as crianças à língua portuguesa. Em paralelo, tinha o Ensino Primário Oficial que se destinava à formação dos portugueses não indígenas que era obrigatório e sustentado pelo Diploma legislativo nº 2.286 do Boletim Oficial nº 38. Esse ensino não só se baseava na leitura, escrita, manuseamento das quadro operações matemáticas, mas também tinha por objetivo a formação para cidadania portuguesa.

Ainda para resolver a questão do analfabetismo, o aparato colonial, pelo Decreto 45.908/64, procedeu à revisão curricular do Ensino Primário Elementar. Essa reforma tinha quatro razões. 1) cristalizar a ligação da igreja católica com o governo no domínio do ensino; 2) a expansão da rede escolar a todas as províncias, criando escolas de formação de professores; 3) mudança dos conteúdos de ensino, introduzindo inovações e 4) admissão das crianças na escola mais cedo possível.

Na mesma dinâmica, foram convertidas todas as escolas primárias missionárias e privadas em escolas oficializadas e oficiais do Estado. As escolas oficializadas continuavam na posse da Igreja e recebiam o apoio do pessoal docente enviado pelo Estado. As igrejas introduziram, nas práticas pedagógicas, as lições de educação moral e religiosa articulando o conteúdo educacional com o conteúdo religioso. Em seguida, reformularam os manuais do ensino primário no sentido de africanizar os conteúdos.

Com essas reformas, assiste-se a um crescimento considerável das escolas e de números de ingresso dos alunos. Foram abertos liceus e escolas técnico-profissionais para os moçambicanos negros. A intenção das novas reformas era fazer da educação uma frente ideológica na luta contra o movimento de libertação nacional, contudo, o objetivo fundamental da educação colonial continuava intacto.

As reformas de 1950 e 1961 operadas pelo aparato colonial na área de educação tinham por objetivo responder a formação da força de trabalho mais qualificada, preparar a pequena burguesia africana que defendesse as ideologias capitalistas, formar quadros superiores portugueses, incentivar o abandono das reivindicações sobre a independência soberana e silenciar as pressões internacionais do que formação para a moçambicanidade.

De fato, embora o aparato colonial tivesse feito reformas no sentido de melhorar a educação dos indígenas, o papel da escola não era de formar cidadãos moçambicanos com uma identidade própria. A escola era uma instituição de castigo físico e espaço de exclusão, uma instituição de palmatória do que de educação para a moçambicanidade. A palmatória afugentava as crianças. As populações tinham uma imagem negativa da escola, fato que fez com que a educação não se desenvolvesse. A Frelimo lutou para inverter esse aspecto negativo da escola, mas o fato se perpetuou até depois da independência. As populações não

compreendendo o valor da educação escolar, não deixavam que as crianças fossem à escola. O comportamento do aparato colonial contribuiu para que poucos moçambicanos se encontrassem nas escolas, muito embora a rede escolar tenha crescido como ilustra a tabela.

Tabela 2: Extensão da rede escolar e aumento de número de ingresso em 1955\1972

Nível	1955/6	1960/1	1964/6	1970/1	1972/3
Ensino Primário					
Oficializado	-	-	385.002	416.375	414.991
Católico	285.534	378.468	-	-	-
Privado	8.419	6.797	-	-	-
Estado/Igreja	17639	29126	41.552	100.022	150.320
Privado	1.850	1.950	8.004	10.565	12.656
Total	313.442	416.343	434.558	526.962	578.957
Ensino Secundário Geral					
Estado	1.082	2.553	5.843	16679	19361
Igreja/Privado	439	2.086	2.814	9.679	16.186
Ensino Técnico					
Artes e Ofícios	-	222	261	311	332
Industrial/Comercio	-	5.416	11.981	11.201	12.995
Agricultura	-	-	90	500	685
Ensino Técnico/Médio	-	-	537	1.049	1.470
Formação de professores					
Monitores	-	-	803	1.261	1.123
Magistério	-	-	94	99	95
Universidade	-	-	503	1.835	2.621

Fonte: (Gómez, 1999, p. 69)

A extensão da educação estava em paralelo com a modernização econômica em Moçambique como um recurso para dificultar o avanço da Frelimo. O governo português abriu-se aos investimentos e aos comércios externos, mudou a forma de tratamento melhorando as condições do serviço, alojamento dos trabalhadores, aumentando os salários e, por fim, minimizando o trabalho forçado. Nas décadas 60 e 70, a produção industrial crescia na ordem de 11% e os investimentos subiram para 13% contrariamente aa decadas anteriores. O governo colonial, fazendo-se de “bom menino” para ganhar a popularidade triplicou a produção e fornecimento da energia e asfaltou cerca de 1.800 estradas. Contudo, no ramo da educação, o aparato colonial manteve dois currículos diferentes, estruturando o sistema de forma discriminatória em todos os seus aspectos: cultural, social, econômico, ideológico, pedagógico, administrativo e político.

A pressão internacional aumentou e o governo pediu às missões que ampliassem a rede escolar e que se comprometessem na alfabetização acelerada dos indígenas. Mesmo assim, a alfabetização cingia-se na leitura, na escrita e nas contas, ou seja, as escolas

limitavam-se a ensinar aos indígenas a aprender ler, a escrever e a contar. Essa política foi expressa com maior satisfação pela Igreja, em um discurso de pastoral do Cardeal D. Clemente Gouveia, proferido em Lourenço Marques, em 1960, quando diz:

Tentamos atingir à população nativa em extensão e profundidade, para ensiná-los a ler, escrever e contar, mas não para fazê-los ‘doutores’ (...). Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província (...). As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos aos nativos o caminho da dignidade humana e da grandeza da nação que os protege. (MONDLANE, 1995, p. 56).

Essa postura alimentava os objetivos do colonialismo e perpetuava o analfabetismo. Postura que desagradou os líderes nacionalistas moçambicanos. Em resposta a este comportamento, os líderes nacionalistas começaram a organizar a educação oposta à educação colonial nas zonas libertadas.

2.3 A Frelimo e a Organização da Educação

Em contraposição à política colonial, a Frelimo começou a organizar a educação nas zonas libertadas, uma educação totalmente desvinculada à educação colonial que não só capitalizava a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas, mas a formação científica, moral e humana (cidadania). Assim, a Frelimo desmontou a estrutura educacional colonial e organizou um sistema de educação que foi decisivo na mobilização de recursos humanos para a luta de libertação nacional, na mudança de comportamento das populações, na construção da unidade e identidade políticas entre diferentes grupos. A escola foi concebida como a primeira arma de combate ao colonialismo, ao tribalismo e de consolidação da unidade.

A Frelimo foi organizando o sistema de educação obedecendo aos padrões da modernidade. Com efeito, um ano depois da sua fundação, dois programas ocupavam agenda política: a instrução militar e a formação educacional. De acordo com Mazula (2008) “a formação educacional era a mais relevante para o desenvolvimento da luta revolucionária e necessária para a organização eficaz do sistema do ensino tanto na forma quanto em conteúdo”. A educação colonial não tinha dado importância ao desenvolvimento da população nativa nem a formação para a moçambicanidade. A Frelimo insistiu na formação de cidadãos

capazes de tomar consciência sobre a situação política de Moçambique, por essa razão definiu a educação como a principal arma para o desenvolvimento humano. A educação, seja geral ou política, era adquirida através das experiências partilhadas em comícios ou em salas de aula. Destaca Mondlane (1995, p. 137):

Atribuímos sempre grande importância à educação porque, em primeiro lugar, ela é essencial para o desenvolvimento da nossa luta, (...). Em segundo lugar, porque o futuro de Moçambique independente terá grande necessidade de cidadãos formados para conduzir o país na via de desenvolvimento.

Mondlane via a educação como o único meio para desenvolver a luta e formar cidadãos capazes de tomar consciência sobre a situação de Moçambique. De fato, Mondlane insistia na educação não só para desenvolver a luta de libertação, mas também para reduzir o índice do analfabetismo e criar a consciência de cidadania no seio dos moçambicanos. Para isso, a Frelimo lançou um projeto de construção de uma grande escola para a formação do Homem Novo, com dois objetivos essenciais: 1) contrariar os objetivos da educação colonial concebendo a educação como único caminho para o povo tomar o poder; 2) encarar a escola como espaço para renovar a cultura e a história do povo moçambicano e para construir o Estado nacional.

Nas “zonas libertadas”, onde a Frelimo detinha o poder do controle, “a estrutura política era o partido e o poder assentava no nacionalismo revolucionário”, disse Mazula (2008). Nelas foram criadas as milícias que se subordinavam à estrutura local do partido e aos chefes militares. Organizaram escolas de alfabetização onde os objetivos políticos se articulavam com os pedagógicos. Em função dos objetivos políticos, as escolas passaram a ser centros de mobilização desempenhando um grande papel na produção, no combate, na vigilância e na coesão social.

Dessa forma, o currículo refletia questões inerentes à revolução, à luta, à produção, ao patriotismo, à disciplina e ao espírito de fraternidade e da unidade nacional. A escola preparou jovens e líderes prontos para a reconstrução nacional. O projeto educacional da Frelimo era alfabetizar as populações para com elas vivenciar o espírito nacionalista e refazer o Moçambique. A escola era uma garantia para a vitória, um viveiro e tinha uma função específica de “formar quadros necessários para as tarefas de acção política e armada; para as tarefas de reconstrução nacional, e em primeiro lugar as da produção” (GÓMEZ, 1999, p. 131). As escolas ofereciam a educação política e cultural aos militantes da Frelimo.

Em outubro de 1966, o Comitê Central da FRELIMO reuniu-se para reafirmar que o papel da educação era “permitir ao povo moçambicano realizar com eficiência as tarefas

importantes da revolução que, naquele momento, era principalmente estender a luta armada a todas as províncias de Moçambique” (GÓMEZ, 1999, p. 131). Ainda nessa reunião tomaram quadro decisões: “criar uma escola de formação política; apressar a formação de quadros técnicos; promover uma campanha de alfabetização de adultos; aumentar o número das escolas primárias” (GÓMEZ, 1999, p. 131-132). A escola nascida da FRELIMO chamar-se-ia a “*escola para o povo*” no sentido da inclusividade. Essa escola abria-se para o cotidiano e distanciava-se totalmente da escola colonial.

A escola, para a FRELIMO, devia ser uma base de formação militar, política, científica e humana das pessoas. Segundo Eduardo Mondlane, era preciso educar o povo para este descobrir o feitiço do colonialismo. Só com a educação, o povo poderia tomar o poder. Afirma Mazula (2008), em entrevista, que:

As escolas eram locais de preparação militar e de difusão das ideologias do partido Frelimo. Elas tinham um caráter fundamentalmente revolucionário e o currículo das escolas se fundamentava nos princípios da educação socialista e no paradigma de formação do Homem Novo, do novo Estado e da nova sociedade e da nova identidade.

A falta de escolaridade era a grande preocupação para a FRELIMO, pois o índice de analfabetismo no seio dos militantes era elevado, 97. 9% dos refugiados eram analfabetos. Esse assunto sufocava a FRELIMO, sobretudo no desenvolvimento da luta. Mondlane e Janet (esposa de Mondlane) assumiram a escola como uma das prioridades e começaram a estabelecer relações com as Nações Unidas e outras instituições no sentido de angariar fundos. A Fundação Ford, as Nações Unidas, a Universidade Saracusa e as Missões responderam imediatamente, disponibilizando bolsas de estudo e fundos para a alfabetização das pessoas que se encontravam nos centros de refugiados.

Como forma de racionalizar as ajudas, a FRELIMO atribuiu bolsa de estudo a alguns militantes e organizou escolas, criou o Departamento de Educação e fundou Instituto Moçambicano em Dar-Es-Salaam. Mas o problema crônico era a falta de professores formados. O que se podia fazer para alfabetizar as massas populares perante o cenário de falta de professores formados. Para gerir essa questão, a FRELIMO mobilizou todos os que sabiam ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas para cobrirem as escolas. Assim, os militares também desempenhavam o papel de professor ou alfabetizador.

Para Cabaço (2008), o currículo escolar da época tinha o

Caráter revolucionário e a escola era alavanca para a luta revolucionária, base para redimensionar o sentimento do homem moçambicano e para a construção de identidade sociopolítica e cultural, sepultada pelo colonialismo.

O currículo da FRELIMO fundamentava-se nos princípios da educação socialista, embora, nessa altura, o Partido Frelimo não se afirmasse explicitamente como socialista, mas guiava-se pelos princípios políticos do marxismo-leninismo. Com a proposta curricular da Frelimo, pode-se concluir que, até 1974, em Moçambique, existiam três currículos: um organizado pela Frelimo e dois estruturados pelo aparato colonial.

Os desafios que se seguiram logo após transferência de poder no setor da educação gravitaram-se na organização do currículo único, cabendo à Frelimo reestruturar o sistema de educação fundamentado em contextos socio-históricos e culturais da realidade moçambicana independente. Foi organizado, nesse período, um currículo que pudesse integrar todos os cidadãos moçambicanos independentemente da sua categoria social. No início de 1975, dois grandes acontecimentos ocorreram no campo de educação. O primeiro diz respeito ao I Seminário Nacional de Educação, organizado por Ministério de Educação e Cultura que decorreu na Cidade da Beira. O seminário durou dez dias e contou com a presença de professores primários e secundários e quadros de todas as províncias com uma rica experiência de educação adquirida nas zonas libertadas. O seminário teve como objetivos discutir e definir os métodos de organização das escolas e analisar os programas em curso, à luz de novas políticas educacionais. Procedeu-se, nesse seminário, com:

a) elaboração de novos conteúdos da 1ª a 11ª classes, na base de alteração de conteúdos, b) introduziu-se a disciplina de Educação Política, c) introduziu-se o estudo político no seio dos professores, d) introduziu-se a disciplina de História e Geografia de Moçambique, com caráter obrigatório durante o ano de 1975, e) introduziu-se, no currículo escolar, atividades culturais como forma de afirmação da personalidade moçambicana, f) deu-se um valor especial às atividades produtivas, no princípio de ligação do estudo à produção, da teoria à prática. (MEC, 1980, p. 40).

A disciplina de Educação Política visava inculcar nos alunos a ideia de que Moçambique é fruto da luta de libertação e, portanto, deixou de ser domínio dos colonizadores para ser o Estado livre dos moçambicanos. Os conteúdos dessa disciplina versavam sobre a moçambicanidade e a unidade política e articulavam-se com os conteúdos da História e da Geografia de Moçambique. A tarefa que assiste a todos os moçambicanos é organizar o Estado e incentivar a aprendizagem dos conteúdos de âmbito nacional. Em abril de 1975, realizou-se um Seminário Nacional de Alfabetização, em Ribáue, província de

Nampula. O seminário visava avaliar as experiências da educação de adultos, redefinir os objetivos e reafirmar o papel fundamental de alfabetização na Reconstrução Nacional. Os dois seminários tiveram como alvo central a reforma educacional e foram propostas mudanças socioculturais e políticas. A partir desses seminários, nasceram visões mais claras de uma concepção de currículo nacional impregnado da realidade moçambicana.

No interior das reformas operadas, as escolas foram definidas como instituições que produzem pessoas (cidadãos) revolucionárias, ciência ou conhecimento e difundem a política partidária. Elas tornaram-se, assim, instituições fundamentais da distribuição da nova cultura revolucionária e da socialização ideológica e política da Frelimo. Nos viés da Frelimo, as escolas tornaram-se agências de distribuição da cultura moçambicana e africana. Michael Apple (2006, p. 40) destaca que as escolas, como:

Instituições não são apenas um dos agentes da distribuição da cultura efetivamente dominante; entre outras instituições, e aqui algumas das interpretações econômicas podem parecer bastante potentes, ajudam a criar pessoas (...) que não vêem outra possibilidade séria ao contexto econômico e cultural existente.

O conhecimento distribuído resulta da construção sociocultural de caráter nacional, porém com tendência revolucionária. É uma cultura organizada para responder à aprendizagem dos alunos de pós-colonização. A Frelimo organizou um currículo nacional que não só lida com a prática escolar, mas também relata a importância histórica da luta de libertação nacional, descreve o papel dos heróis moçambicanos e das guerras de resistência contra o colonialismo. Assim, a Frelimo fazia uma ponte entre o currículo e o Estado enquanto um artefato cultural organizado para a escola para exercer o controle. Disse Apple (2006, p. 36), citando Bernstein e Young, que “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições de ensino está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade”. O currículo e os sujeitos situam-se no mesmo plano educacional. O conhecimento que se ensina, as relações sociais que dominam as práticas pedagógicas e a preservação, a distribuição cultural e econômica são produzidas pelos sujeitos em correlação com a escola.

As reformas educacionais configuram-se como forma de produzir e de distribuir o conhecimento, as relações sociais e a cultura. Assim aconteceu. Em reformas empreendidas pela Frelimo logo após a revolução priorizaram-se a preservação e a distribuição da cultura moçambicana. A Frelimo entendeu que as escolas são instituições legítimas e agentes de distribuição da cultura popular e elitista. Elas preservam o potencial cultural. A preservação e

a distribuição igual da cultura nacional significou a africanização da escola. A africanização da escola no contexto revolucionário é fundamentalmente a revitalização da cultura e da história dos africanos. Dentro desta perspectiva, a educação moçambicana organizada pela Frelimo teria a sua centralidade na reconstrução histórica e cultural dos próprios moçambicanos. No paradigma, educar, produzir e combater, a Frelimo assumiu a educação como instrumento de libertação, de formação, de produção e de distribuição da cultura nacional. Apple (2006, p. 37) diz: “as instituições de preservação e distribuição cultural, como escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de aplicar os mecanismos abertos de dominação”.

Para a implantação efetiva do poder e o desenvolvimento do exercício de distribuição da cultura nacional, a Frelimo desenhou novas políticas educacionais e expatriou todos os professores portugueses e missionários suspeitos de terem colaborado com o aparato colonial. O expatriamento visava fazer um corte transversal com a administração colonial em todos os sentidos e implantar uma nova administração com quadros locais, independentemente da formação. Para suprir o déficit, o governo mobilizou as pessoas com 9ª, 10ª e 11ª classes concluídas e enquadrou-as nas instituições sociopolíticas do Estado, como se descreve a seguir. Essa estratégia serviu para o Estado eliminar todos os vestígios do colonialismo, desmontar o sistema de ensino colonial e construir novos valores, padrões e princípios voltados à moçambicanidade.

O conhecimento ministrado nas escolas passou a ser uma escolha feita a partir do universo cultural nacional. Dessa forma, a Frelimo não só pretendia reafirmar a idéia de reafricanização dos conteúdos escolares, mas também assumir o controle das instituições culturais, sociais e econômicas. Isto significava ajuste das políticas educacionais e implicava a reestruturação das instituições educacionais e a reformulação do contrato social que une os moçambicanos.

Assim, como se referiu no primeiro capítulo, em 1977, durante o III Congresso, o governo da Frelimo definiu o Plano Prospectivo Indicativo (PPI) como política base das instituições que veio a ser aplicado em 1980. Para o governo, o PPI era o motor do desenvolvimento socioeconômico nacional. O objetivo principal do PPI era eliminar o subdesenvolvimento em 10 anos e reafirmar as potencialidades de Moçambique. No âmbito do programa de desenvolvimento acelerado, foram criadas cooperativas, “machambas”¹⁹ do

¹⁹ Machamba é o termo usado em Moçambique para designar o terreno agrícola para a produção familiar.

povo” e aldeias comunais. A eliminação do subdesenvolvimento significaria um passo gigantesco em direção ao socialismo consolidado.

O PPI foi lançado na perspectiva de um desenvolvimento econômico equilibrado para todo o país. Dentro do PPI, foram delineados macro-projetos industriais, como: têxtil de Mocuba, Têxt-África de Chimoio, Tex-Manta, Tex-Moque de Nampula, Texlon da Matola; têxtil do Bungue, fábricas de descaroçamento de algodão de Ribáue, de Namapa, de Cabo Delgado, do Niassa; fábrica de descaroçamento de castanha, em Monapo; distribuição da rede elétrica para todas as capitais provinciais e distritais. Entre os mega-projetos, destaca-se o do sistema nacional da educação que culminou com a reforma curricular, com a extensão da rede escolar e a criação de centros de formação de professores. No contexto da política do desenvolvimento, a educação deveria desempenhar grande papel na formação para a cidadania e para o trabalho, contribuindo para a eliminação da pobreza absoluta.

No quadro do PPI, a Frelimo encabeçou o Ministério da Educação (MINED) para conceber um sistema de educação com características modernas, mas que buscasse responder aos novos desafios do povo moçambicano. No Plano político da Frelimo, o desenvolvimento nacional deveria ser assegurado pela educação; criando mais escolas e maximizando as oportunidades; assim como mobilizando o povo a aproximar-se da ciência e da escola. O novo sistema nacional de educação deveria resolver os problemas de exclusão, a descontinuidade entre os diferentes níveis e cursos, proporcionar a formação profissional e consolidar a unidade e a identidade nacional. Em resposta à política do PPI, o MINED declarou a universalização da educação básica por meio da extensão da rede escolar e se comprometeu pela renovação mais profunda e séria dos conteúdos.

Em 1981, o MINED elaborou um documento que foi apresentado na 9ª sessão da Assembleia Popular que se tornou fundamento jurídico do Sistema Nacional de Educação (SNE) denominado Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação. O documento foi aprovado pela Lei 4/83, de 23 de Março de 1983 e constitui o suporte legal do Sistema educacional moçambicano. O documento Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação explicitava claramente os objetivos políticos, princípios pedagógicos e a estrutura do sistema de educação, embora tivesse sido mais supervalorizado o ensino do que o aprendizado.

2.4 A Lei 4/83 do SNE e a Primeira “Onda” de Reforma Educacional

A educação escolar, como processo de formação, de transformação e de socialização humana pressupõe transmissão de conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e valores construídos e aceitos na sociedade. A organização do sistema de educação assenta na busca de conhecimentos, das competências, dos hábitos, das atitudes e dos valores correspondentes à dada sociedade. Na sociedade moçambicana a organização da educação tinha por objetivo, na óptica de Samora (1980) demarcar uma distância entre a educação tradicional e colonial com a educação revolucionária. Para Samora (1980, p.59) tratava-se de organizar uma educação que pudesse dar “uma personalidade moçambicana e progredisse no processo revolucionário”.

À luz de uma educação voltada para a moçambicanidade revolucionária, foi organizado o Sistema Nacional de Educação (SNE) e construído um currículo²⁰ único nacional. A formação do Sistema Nacional de Educação marcou uma virada decisiva para a escola e para a identidade nacional. Em cumprimento das políticas do PPI direcionadas ao desenvolvimento do país pós-independência, foi concebido um instrumento jurídico - a lei 4/83 de 23 de Março de 1983 que derivou das Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação. A lei 4/83 fundamentava-se nos princípios gerais do socialismo e na formação do “Homem Novo” que se traduzia na construção de uma identidade coesa moçambicana.

O princípio do “Homem Novo” (será discutido mais adiante) norteou a política socialista da Frelimo na construção do Estado independente e na organização da educação. A partir desse princípio, estabeleceu-se uma relação combinatória entre a cultura de assimilados e a cultura popular para responder a questão da moçambicanidade. A relação entre a ideologia socialista e a realidade ajudou a escola a educar para a moçambicanidade real e justa, a ensinar um conjunto de significados sociais, históricos e culturais nacionais.

O Sistema Nacional de Educação foi definido à luz dos princípios gerais da Constituição da República criada em 1975 e dos princípios do nacionalismo africano. Pela lei, o SNE embasava nas experiências de educação desenvolvida durante a luta de libertação. Segundo o Boletim da República (BR), o SNE “fundamenta-se nas experiências de educação desde a luta armada até a presente fase da construção do socialismo, nos princípios universais

²⁰ Em Moçambique, a noção do currículo como organização do conhecimento escolar a partir do repertório cultural, ou seja, como artefato sócio-cultural organizado para a escola é muito recente. O seu uso na escola remonta à reforma de 2003, devido à presença significativa de peritos nacionais na área de Educação e de Educação: currículo. As duas grandes transformações operadas nos anos de 1983 e 1992, segundo os documentos oficiais, usaram o termo “Novo Sistema de Educação”, em lugar do novo currículo, opondo-se ao pré-sistema de educação organizado logo após a independência e ao sistema de educação colonial, ambos denominados por Antigo Sistema.

do Marxismo-Leninismo e no patrimônio comum da humanidade” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 13). Para tanto, a Lei do SNE inspirava-se nos princípios do marxismo-leninismo pós-revolucionário, articulando vertical e horizontalmente, os princípios gerais e pedagógicos, os fundamentos políticos e ideológicos, os objetivos, as finalidades e a estrutura. O SNE expressava a necessidade de formação de cidadãos moçambicanos, a extensão da educação, o desenvolvimento técnico e científico, a promoção da cultura e a consolidação da aliança operário-camponesa.

Segundo os princípios gerais da Constituição, a educação é um direito que se efetiva no acesso das crianças à educação escolar que, hoje, se traduz no princípio de educação para todos. Como se expressa no BR: “o Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 13). A Constituição de 2004 que revoga a de 1990, no seu Art. 88, decreta:

1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão; 2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.

Em termos de orientação política, o Artigo 1 do SNE conjugado com o Artigo 88 da Constituição define a educação como:

a) um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistêmica de todo o povo; b) reforço do papel dirigente da classe operária e aliança operário-camponesa (...); c) o instrumento principal da criação do Homem Novo, liberto de toda carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional.

Tanto na Constituição quanto na Lei do SNE, a educação é declarada como um ‘direito’ e um ‘dever’ de todo o cidadão, direito esse que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos.

O artigo da Constituição acima citado que se dedica à educação do qual o dispositivo legal do SNE apoia-se pode constituir objeto de discussão na medida em que anuncia a educação como um dever do cidadão e não do Estado. O artigo deixa transparecer que o papel do Estado é apenas promover a extensão do que garantir a educação. Porém, quando o Estado regulamenta a atividade de instrução, a escola torna-se um bem público e a educação um

dever do Estado. A escola torna-se um espaço de criação e de vivência de valores do Estado nacional, razão pela qual este organiza e regulamenta a instituição educativa.

Quando o artigo declara que a educação constitui *direito e dever de cada cidadão* e o *Estado promove a extensão* parece que o Estado se exclui de um dos deveres fundamentais. A omissão da responsabilidade ética do Estado é expressa também na lei 4/83 do SNE apesar de o Artigo 1º, na sua e) ter decretado, quanto à «universalidade e laicidade da Educação», que o Estado planifica, organiza, dirige e controla a educação. É o dever do Estado moçambicano garantir, promover, universalizar assegurar o direito à educação para todos os cidadãos.

Do ponto de vista prático, a declaração do direito à educação para todos não se efetivou, pois esse princípio não foi acompanhado pela extensão da rede escolar e pela política de formação de professores. O Estado decretou a educação como um direito, porém não ampliou esse direito para todos. O sistema manteve a exclusão na medida em que a educação não foi obrigatória e gratuita no sentido verdadeiro do termo. As escolas cobravam elevadas taxas de matrícula anualmente, fato que foi impossibilitando a escolaridade das crianças com condições precárias. O SNE foi um projeto de intenções democráticas, mas não conseguiu superar os impasses sociais e os interesses da cultura dominante, montando e cristalizando as diferenças sociais e não cumpriu o projeto da moçambicanidade.

O governo não compreendeu as dificuldades que as populações das zonas rurais enfrentavam para manter as crianças na escola e comprar o material didático. As escolas do ensino secundário se localizavam em algumas capitais provinciais e as escolas do ensino médio se localizavam nas capitais de Nampula, Sofala e Maputo obrigando os alunos das restantes províncias a deslocarem esses lugares. Esse cenário destacável para o ensino superior que só funcionava no sul do país, Maputo).

Historicamente, o sistema não supria as necessidades educativas das populações e o princípio da educação para todos como um direito não foi abrangente nem chegou a se materializar. O direito à educação declarado no Art. 1º foi usufruído somente pelos alunos das zonas urbanas e suburbanas cujos pais tinham condições estáveis. Desta forma, a educação tornou-se mais um privilégio para as crianças das famílias economicamente estabilizadas do que um direito consagrado para todos. E, como privilégio, muitas crianças das zonas rurais foram excluídas da educação formal.

Além disso, o SNE excluía também as culturas e as línguas locais na organização do conhecimento. Embora pretendesse re-significar as culturas nacionais moçambicanas, as culturais e as línguas locais viram-se excluídas em nome da cultura e da língua nacionais e da moçambicanidade alçada no projeto político do que cultural. O SNE tinha sido concebido

como um instrumento de criação e consolidação de uma cultura única – a cultura do Estado; como uma ferramenta de transformação humana e de difusão ideológica dos princípios da soberania, da cidadania e da unidade política que passou por cima dos núcleos étnicos, mas este teve grandes fracassos ao fomentar a exclusão das culturas e línguas locais.

A exclusão das culturas e línguas locais se deve ao fato de a escola ter priorizado a criação de um forte laço de unidade e de sentimento coletivo; uma moçambicanidade coesa politicamente e, ter cimentado a consciência da nação única e o espírito de pertença à pátria. Nessa esteira, a escola proporcionava aos alunos conhecimentos sobre a Educação Política, a História e Geografia de Moçambique; um saber sobre os heróis nacionais e, exigia o respeito pelos símbolos da pátria: o hino e a bandeira²¹ moçambicanos. A escola pretendia, com isso, inculcar nos alunos a consciência da moçambicanidade e garantir “uma educação uniforme das crianças, jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, operários, antigos combatentes da luta armada” (CASTIANO, 2005, p. 17).

Em termos de objetivos preconizados pela lei 4/83, o SNE apresentava três fundamentais: “1) erradicação do analfabetismo; 2) introdução da escolaridade obrigatória; 3) formação de quadros capazes de suprir as necessidades do desenvolvimento econômico e social da investigação científica, tecnológica e cultural”. Estes três objetivos relacionavam-se entre si na alfabetização do trabalhador e na educação para a moçambicanidade política.

No que diz respeito ao princípio básico do SNE, segundo o Art. 4º da Lei 4/83, foi a “formação do Homem Novo; um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial; um homem que assume os valores da sociedade socialista”. O “Homem Novo” significa, para a Frelimo, a moçambicanidade. Mas o que é o *Homem Novo*, extraído do marxismo-leninismo, e como se torna o objeto central do sistema de educação? A categoria do *Homem Novo* foi subsumida pela ideologia da Frelimo para referir-se aos novos sujeitos moçambicanos livres da ideologia colonialista; moçambicanos emergidos da revolução, capacitados para construir uma nova identidade sócio-política; o ‘novo’ tem um sentido temporal, nascido de um tempo e de uma realidade revolucionária.

Segundo Cabaço (2009), a Frelimo definiu três princípios fundamentais para a construção da categoria do Homem Novo, a saber:

(...) interiorizar em cada guerrilheiro e militante uma nova *práxis* (o trabalho manual, a disciplina militar, o empenho subjectivo por meio de libertação da

²¹ Os manuais de história traziam nas suas capas os símbolos da pátria: o hino, a bandeira e os heróis nacionais. O respeito ao hino e à bandeira nacionais era obrigação de todos os moçambicanos. Em todas as escolas era obrigatório, antes de iniciar as aulas, cantar-se o hino nacional.

iniciativa etc.); proporcionar uma educação formal que lhe conferisse os instrumentos para se apropriar da técnica por meio do ‘conhecimento científico’ (...), e evitar que as estruturas e o pensamento tradicional se reorganizassem no interior da FRELIMO. (CABAÇO, 2009, p. 305).

Ngunga (2008) afirma que a categoria do “Homem Novo” foi determinante e significativa para a moçambicanidade oposta a todas as formas de identidade colonial. Mazula (2008) vai à linha de Ngunga afirmando que “o Homem Novo é uma nova moçambicanidade nascida da revolução e construída à luz da política socialista”. Mas os entrevistados afirmam que a categoria do “Homem Novo” é uma construção metafísica na medida em que não se referia a um sujeito determinado. De acordo com esses autores, “o “Homem Novo” “representou um modelo ideal da cultura e da ideologia socialista, significou a nova civilização, a nova forma de organização sociopolítica, a nova identidade moçambicana, a nova gestão e o novo poder”. Atualmente a categoria do “Homem Novo” designa o homem empreendedor. Na ótica da Frelimo, o Homem Novo seria um sujeito com nova mentalidade virada para a reforma social. O “novo” é discutido dialeticamente em oposição à velha sociedade criada e fundamentada pelo imperialismo português.

A questão do “novo” refere-se também ao poder. Segundo Mazula (1995), o presidente Samora Machel afirmou num dos discursos dizendo: “graças à luta, um poder novo constrói-se na pátria, isto é, o poder popular que afirma a sua independência e personalidade e liquida a exploração e que implica a destruição do poder dos exploradores, o poder velho” (MAZULA, 1995, p. 178). A categoria do Homem Novo foi defendida pela primeira vez no III Congresso e entrou no sistema de educação considerando-se como:

Aquele que, embora consciente das suas limitações, trava consigo mesmo o combate interno permanente para superar as insuficiências e as influências reacionárias que herdou; (...) aquele que não só no seu pensamento, mas, sobretudo no seu comportamento interioriza os princípios do Povo e da revolução; aquele que constrói o socialismo e mobiliza as massas pela sua dedicação, disciplina e entusiasmo. (MAZULA, 1995, p. 179).

No viés da Frelimo, o “Homem Novo” ajusta-se à nova identidade, ao homem revolucionário, à nova sociedade socialista e aos novos valores em oposição aos velhos. A figura do “Homem Novo” foi criada com o objetivo de transformar todos os valores criados pelo colonialismo e de categorizar novos valores ligados à realidade socialista. O “Homem Novo” é definido também como seiva da nação e continuador da Revolução Moçambicana. A lei 4/83 do SNE corporiza o princípio do Homem Novo e articula-o com outros três princípios; nomeadamente: a) o princípio de *unidade* que vai articular os vários subsistemas e

níveis de ensino em termos de objetivos, conteúdos e metodologias; b) o princípio da *correspondência* entre objetivos, conteúdos e estrutura da educação e a transformação da sociedade e; c) o princípio de *articulação e integração* que sustenta a necessidade de articulação horizontal e vertical de todos os níveis do ensino dentro de cada subsistema de modo a permitir que cada utente tenha a possibilidade de formação e capacitação continuadas. Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 73) afirmam que na base desses princípios, “o sistema de educação permitia uma saída dos utentes para o mercado do trabalho a quatro níveis, nomeadamente elementar, básico, médio e superior”.

A articulação horizontal e vertical do sistema de educação e a unidade sistêmica circunscreviam-se nos princípios pedagógicos, cujas orientações básicas eram “ligação à escola/comunidade”, a concepção da escola como um fator dinamizador do desenvolvimento sócio-econômico e cultural da comunidade; ligação entre a teoria e a prática; ligação entre o estudo e o trabalho; unidade dialética entre a educação científica e educação ideológica a partir da qual se refletia a orientação política e ideológica da Frelimo.

No que concerne à estrutura, a lei 4/83, demonstra que o sistema de educação foi organizado em cinco subsistemas que se complementam entre si, nomeadamente: Subsistema de Educação Geral (SSEG), Subsistema de Educação de Adultos (SSEA), Subsistema de Educação Técnico-Profissional (SSETP), Subsistema de Formação de Professores (SSFP) e Subsistema de Educação Superior (SSES). Cada um desses subsistemas tem características peculiares. Além dos subsistemas, o sistema de educação foi estruturado em quatro níveis de ensino: Primário, Secundário, Médio e Superior.

O Subsistema de Educação Geral constitui o eixo do sistema nacional e confere a formação integral e politécnica. Atende as crianças e jovens de 6 a 19 anos de idade. O SSEG é base de formação de cidadãos e fundamento de todos os subsistemas. Como prescreve o Art.12º, o Subsistema de Educação Geral tem por objetivo “assegurar o direito à educação das crianças e jovens moçambicanos”, “garantir a formação integral e unificada” assente nos princípios epistemológicos, político, ideológicos, técnicos, estéticos e éticos. Nele o aluno desenvolve as capacidades intelectuais, físicas, culturais e manuais. O SSEG abrange três níveis: o Ensino Primário, Secundário e pré-universitário (médio). Em Moçambique, o ensino primário subdivide-se em dois graus: o ensino primário do 1º grau que responde às primeiras cinco classes/séries²² e o ensino primário do 2º grau que vai da 6ª a 7ª classes. A 7ª classe é o

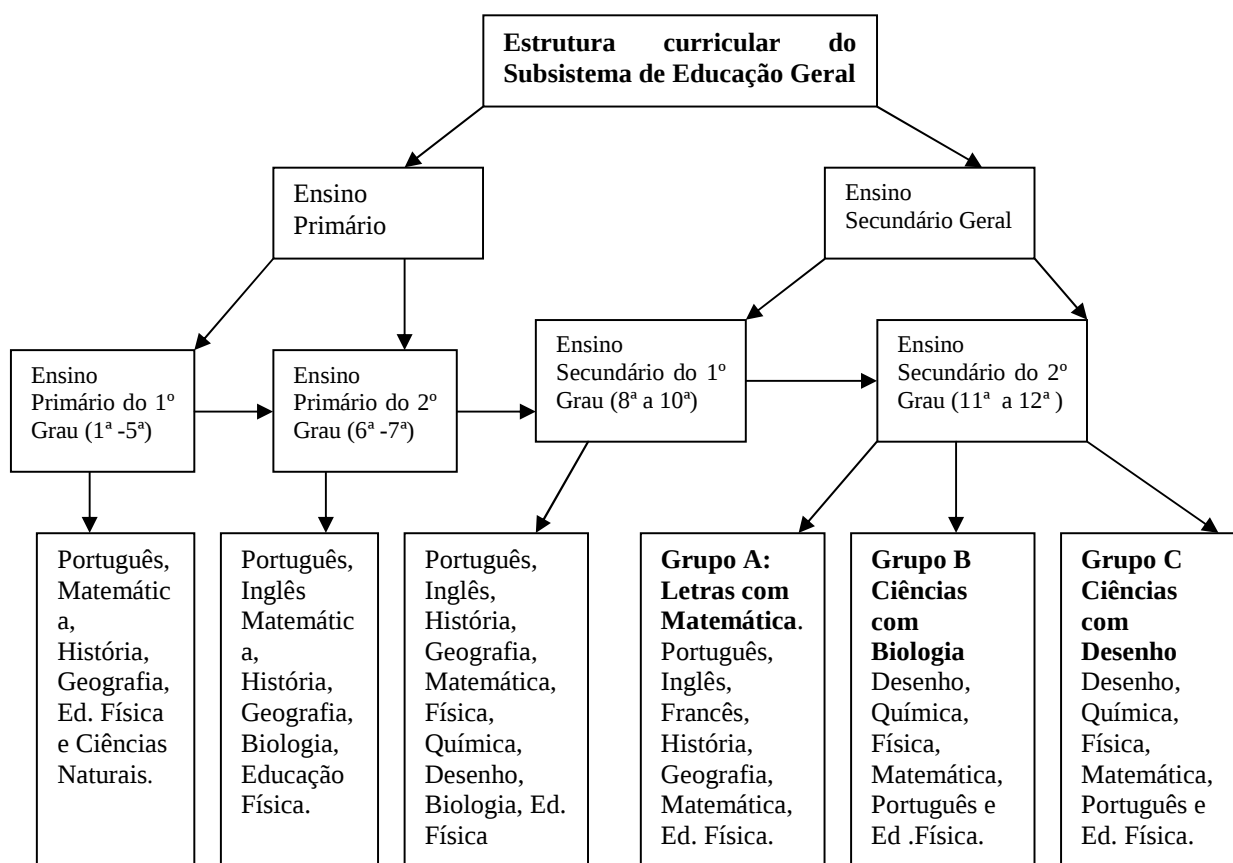
²² O termo classe é usado em Moçambique e é equivalente à série no Brasil. Contudo, a pesquisa usa o termo classe no lugar de série como é usual em Brasil.

terminal desse ensino e dá acesso ao secundário, comercial e industrial e ao mercado do trabalho.

O Ensino Secundário é constituído por 8^a, 9^a e 10^a classes e, o Ensino Pré-universitário contempla 11^a e 12^a classes. O Ensino Secundário está ligado com o ensino pré-universitário. Atualmente, designa-se por Ensino Secundário Geral dividindo-se também em dois ciclos de aprendizagem, ensino secundário do 1º ciclo (8^a, 9^a e 10^a classes) e ensino secundário do 2º ciclo (11^a e 12^a classes). Nos três níveis acima descritos perpassa a questão da formação para a moçambicanidade.

Com relação à estrutura curricular, esse subsistema apresenta uma continuidade linear com alguns acréscimos de disciplinas até a 10^a classe e fragmenta-se, criando opções, na 11^a e 12^a classes, conforme mostra a figura:

Figura 1: Estrutura curricular do subsistema de educação geral.



Fonte: adaptado por autor

A partir de 1999, o ensino secundário do 2º ciclo contemplou, no grupo de letras com matemática, a disciplina de introdução à Filosofia que se tornou obrigatória para todo o ciclo

com o novo currículo. O ensino secundário do 2º ciclo dá ao aluno a possibilidade de escolha para o ingresso no ensino superior.

O Subsistema de Educação Técnico-Profissional (SSETP) responde às políticas de formação da mão-de-obra qualificada para adequar às mudanças sócio-econômicas do novo Estado. Este está subdividido em três níveis: ensino elementar técnico-profissional, ensino básico técnico-profissional e ensino médio técnico-profissional. Ele abrange jovens em idade laboral e adultos com e sem experiência profissional. De acordo com o Art.28º, este subsistema foi organizado, em termos do processo de ensino-aprendizagem, em três áreas: a) técnica-profissional dirigida aos jovens de idade escolar com objetivos de prepará-los para o perfil ocupacional no mercado do trabalho; b) formação e aperfeiçoamento profissional de adultos que envolvem a formação inicial e em exercício; c) formação técnico-profissional de adultos que assenta na formação de base para o perfil profissional. Mas esse subsistema é menos desenvolvido, pois são poucas as escolas de formação técnico-profissionais.

A reforma educacional consistiu na elaboração de políticas de formação de professores para suprir a questão da qualidade educacional. A formação de professores era o calcanhar de Aquiles na concepção do currículo, dado que a Frelimo tinha expatriado os professores portugueses. No entanto, a qualidade da educação passa pela formação contínua do corpo docente. A política de formação estabelecida dois meses depois da independência dava prioridade aos alunos da 6ª e 9ª classes²³. Nessa política, foi concebido o modelo especial de 6ª+6 meses, substituído mais tarde por 6ª +3 ano e, o modelo 9ª+1 ano. Esses modelos vigoraram até nos finais de 1983. Com a introdução do novo sistema, esse modelo foi substituído por um novo modelo, o da 7ª+3 anos e 10ª+2 anos.

Os modelos acima expostos foram aplicados nas Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) e Institutos dos Magistérios Primários (IMAPs), substituído, em 2008, por Instituto de Formação de Professores (IFPs). Hoje, vigoram os modelos de formação de 10ª + 2 anos, nos Institutos de Formação de Professores, de 12ª + 1 ano, introduzido na Universidade Pedagógica (UP), em 2007, e formação de professores com grau de bacharelato e licenciatura.

Uma pesquisa recentemente publicada no Brasil, intitulada *Banco Mundial, OMC e FMI: O Impacto nas políticas educacionais* analisa o estado de educação e formação de

²³ No período compreendido entre 1975 a 1983, 6ª e 9ª classes eram terminais do ensino secundário 1 e 2, respectivamente. Esses terminais davam saídas para continuação de estudos, ingresso no mercado do trabalho e formação profissional. Ressalva-se que nesse período as escolas recebiam alunos com 9 a 10 anos de idade na primeira classe, fato que permitia que os mais crescidos fossem selecionados para a formação profissional na área de educação, saúde e serviço militar logo que terminassem a 6ª classe.

professores em Moçambique, no Malawi e na Serra Leoa. A pesquisa faz referência que a explosão das taxas de matrícula em Moçambique não foi acompanhada pela política consistente de formação de docente e de expansão da rede escolar. O estudo aponta que “desde o fim da guerra, as taxas de matrícula têm aumentado constantemente, mas a contratação de professores e a construção de escolas não foram capazes de acompanhar esse ritmo” (HADDAD, 2008, p. 153), resultando uma superlotação nas salas e a contratação de professores sem formação psico-pedagógica para assegurar as escolas.

Outro subsistema que merece destaque é o de Ensino Superior. O sistema previa abertura de instituições vocacionadas à formação de quadros superiores. No momento da concepção do Sistema de Educação, existia apenas uma instituição de ensino superior, Universidade Eduardo Mondlane (UEM) que formava professores do ensino médio. Nessa altura, a UEM caracterizava-se pela presença massiva dos filhos da classe média e dos professores estrangeiros. Essa situação pressionou abertura de novas instituições de formação de técnicos com uma qualificação desejada. O subsistema de ensino superior atende os candidatos do nível médio de educação geral ou equivalente dando possibilidades aos cidadãos provenientes de vários estratos sociais: filhos de operários, camponeses, combatentes e trabalhadores de vanguarda, antigos combatentes. Em resposta à reocupação do governo, a UEM abriu a Faculdade de Educação que acolhia alunos da 10ª e 11ª classes do Antigo Sistema. Esse subsistema garante a formação político-ideológica, científica, técnica e cultural e confere aos jovens e aos adultos a capacidade de, segundo Art. 37 da Lei 4/83:

- a) aplicar e desenvolver criadoramente os conhecimentos científicos e técnicos adquiridos no processo da formação; b) conhecer, organizar e dirigir os projetos de desenvolvimento, de unidade, de produção e de outros centros de formação; c) acompanhar permanentemente o desenvolvimento científico e tecnológico, d) sintetizar, valorizar e desenvolver o conhecimento e a técnica gerados por outros trabalhadores da sua área de formação.

Todo o Sistema Nacional de Educação foi introduzido gradualmente, começando na primeira classe. Na sua introdução, houve problemas de ordem organizacional, material e recursos humanos preparados. O outro problema ligado ao sistema de educação dizia respeito à exclusão, pois as oportunidades oferecidas entre os homens e as mulheres eram desiguais, ou seja, a maior população estudantil era representada por homens.

Apesar de refletir realidade moçambicana, de um lado, o sistema apresentava influências providas do sistema socialista, pois tanto na sua concepção quanto na introdução estiveram envolvidos técnicos alemães, russos, cubanos na elaboração do material didático. A

Sociedade Alemã para Cooperação Técnica (GTZ) teve um papel relevante na concepção e execução do SNE. De outro, o sistema continuava a tradição colonial não apenas pelo uso de materiais didáticos portugueses, mas também pelo método de ensino, dado que a maioria dos professores vinha da tradição colonial e era conservadora. Outro aspecto que caracterizou o currículo de 1983 é a sua impermeabilidade e a centralidade na memorização. A metodologia do currículo de 1983 priorizava a comunicação e a memorização do que a escrita, a leitura e a compreensão.

Em 1992, devido à conjuntura econômica, sócio-política e histórica realiza-se uma reforma. O fim da guerra fratricida e do sistema socialista tinha se consumado. O triunfo do capitalismo fazia-se sentir em todos os quadrantes. Os esquemas de ajuda em termos do material didático passaram a ser dominados pela nova realidade capitalista. A moçambicanidade construída sob alçada do socialismo recebeu influências da onda capitalista. Diante da situação, o governo sentiu-se obrigado a reajustar a lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação com a lei 6/92 aprovada no dia 6 de maio de 1992, pelo Parlamento Moçambicano. Essa lei marcou o início de uma nova onda de reforma educacional e de reconstrução da moçambicanidade.

Sem dúvida, depois da guerra as demandas na área de educação tornaram-se visíveis. A redefinição de políticas de formação para cobrir a rede escolar tornou-se prato forte para o governo. Para responder aos imperativos de formação de professores, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), instituição vocacionada para a formação e aperfeiçoamento de professores, foi transformado em Universidade Pedagógica (UP), em 1995, com a finalidade de redimensionar, no âmbito de suas atividades, não só a formação de professores para todos os níveis de ensino do sistema nacional de educação, mas também outros quadros para a área de educação e outras afins. Segundo Rogério Uthui, Reitor daquela universidade, a “evolução lógica do ISP para UP visava, principalmente, responder à grande demanda em formação a nível terciário que já começava a se fazer sentir em Moçambique com o aumento dos graduados do ensino pré-universitário²⁴”.

De fato, a política de massificação do ensino concebida após independência nacional permitiu um “maior acesso ao sistema nacional de educação por uma quantidade cada vez mais crescente da população moçambicana”²⁵. A pirâmide do ensino começou a crescer partindo da base para o topo. Houve a maximização de escolas primárias e secundárias e, por

²⁴ UTHUI, Rogério J., *Mensagem*. <http://www.up.ac.mz/reitor/>. Acesso em 26 de maio. 2009.

²⁵ Idem.

sua vez, o número dos graduados das escolas técnico-profissionais de nível médio subiu vertiginosamente.

Ainda para responder à missão, a UP adotou uma política de extensão, a partir da qual criou unidades orgânicas denominadas por “delegações” em seis províncias do país: Maputo, Sofala, Nampula, Zambézia, Niassa, Gaza. Na dinâmica da política extensionista, a UP conta com uma representação nas províncias de Inhambane, no distrito de Massinga e Cabo-Delgado, distrito de Montepuez. Atualmente a UP encontra-se voltada para as províncias de Tete e Manica no sentido de criar delegações. Assim, a UP pretende ser uma instituição não só vocacionada à formação de quadros e professores, mas de consolidação da unidade nacional criando em cada província uma delegação.

Nessa lógica, a UP maximiza as oportunidades de educação cumprindo o Programa Quinquenal do Governo, o qual prioriza o desenvolvimento local definindo o distrito como pólo central. Dessa forma, a UP consolida o sistema nacional de educação e promove igualdade social na área de formação de moçambicanos. Ainda na política de formação de quadros, a UP estabeleceu convênios internacionais com Brasil, Portugal, Alemanha, França e África do Sul. Um dos convênios mais destacados é o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o qual produziu 15 doutores e 23 mestres. Ao nível interno, a UP introduziu cursos de Pós-Graduação (mestrado), em 2008, como formas de maximizar a formação e garantir a qualidade do ensino. Numa primeira fase, os cursos de mestrado são oferecidos aos docentes das delegações e ministrados em forma modular na Sede, Maputo. Essa política não só visa melhorar a qualidade do ensino, mas também consolidar o sistema nacional de educação e a moçambicanidade.

2.5 A Lei 6/92 e Segunda “Onda” de Reforma Educacional

A segunda “onda” de reforma educacional decorreu, em 1992, num momento em que o país passava pelas transformações sócio-políticas e econômicas. Entre 1983 a 1992, uma crise econômica e social afetou a esfera política. Um relatório do Banco Mundial avaliou o PPI e em função dos resultados classificou Moçambique no quadro dos países mais pobres do mundo com uma renda *per capita* de 80 dólares norte-americanos.

Para suprir a crise era necessário reestruturar a política econômica, a abandonar a orientação socialista e abrir-se à política do mercado livre. A abertura ao mercado livre implicava aceitar as organizações internacionais que desempenharam papel na organização do

setor social, como: educação, saúde, serviço social. Mas a presença crescente das Organizações Não Governamentais (ONGs) no setor público culminou com a minimização da ação do Estado. Roger Dale (2004) destaca que com a presença das ONGs:

Os estados, voluntariamente, cedem aspectos significativos da sua soberania em favor das organizações internacionais face à permanência dos problemas de teor essencialmente económico que individualmente não criaram aos quais não podem responder em termos individuais. (DALE, 2004, p. 446).

Na linha de Dale, as instituições não governamentais têm tido o poder de assegurar o setor sócio-econômico e à medida que vão assegurando exercem influências sobre as políticas educacionais, apresentando propostas e pacotes aos estados e financiando projetos de desenvolvimento humano (educação). As categorias a partir das quais essas instituições usam para definir a tarefa educativa, as políticas de investimento, os rendimentos escolares e a qualidade da educação fundamentam-se na relação *custo-benefício* e a *taxa de retorno*. O Banco Mundial (BM) é uma das instituições internacionais que tem se transformado, segundo Rosa Maria Torres (2007, p.126), em “principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento”, assim como em principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional.

Em 1984, o BM apresentou ao governo moçambicano propostas educacionais e pacotes de desenvolvimento social no âmbito de assistência técnica e social e no âmbito da redução da crise econômica começou a participar no Orçamento Geral do Estado. Contudo, as propostas educacionais do Banco Mundial fundamentam-se na lógica econômica a partir da qual a noção de qualidade é reduzida ao rendimento escolar e a noção do currículo é reduzida às competências e aos conteúdos.

Torres (2007, p. 142) analisa o papel do BM na área de educação e afirma que faz decisões políticas boas, mas no que diz respeito à prática pedagógica e ao conhecimento “limita-se a anunciar os conteúdos e habilidades a serem incluídos no currículo, sem aprofundar sua análise, seja esta em propostas mais elaboradas sobre seus alcances, seja em modalidades de ensino” e sem aprofundar os indicadores de qualidade. Na área de educação, o BM definiu, inicialmente, como prioridade a educação básica²⁶ e seu primeiro crédito para

²⁶ O termo educação básica varia de um país para o outro. Na África Subsaariana, a educação básica inicialmente referia-se à educação formal destinada a dar aos jovens e adultos instrumentos para leitura, escrita e cálculo. O termo foi evoluindo passando a designar a educação do primeiro grau. Assim, a educação básica é a “educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária estimando-se que a aquisição de ‘o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade’ se dá no equipamento escolar e requer aproximadamente oito anos de instrução” (TORRES, 1996, p. 132). Em Moçambique, o termo educação básica equivale ao ensino básico que responde as sete classes iniciais. Essas

os países africanos foi destinado à Tunísia, em 1963. A partir desse ano, o BM redimensionou a sua ajuda para cerca de 39 países africanos, incluindo Moçambique e, daí para cá, passou a participar em 375 projetos educativos em mais de cem países do mundo.

Em 1973, sob a liderança de Robert McNamara, o BM focalizou a sua política de ação aos países mais pobres para atender às necessidades básicas de saúde, moradia, alimentação, água e educação. A política de McNamara definiu a educação básica (escola de primeiro grau) como base para a redução da pobreza absoluta. Assim, a educação básica foi tomada como a primeira prioridade e, como tal, foram drenados vários fundos de investimento para essa área. Atualmente, o BM diversificou as suas ações abrangendo, de acordo com Torres (2007, p. 128), “as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas, assim como prestando ajuda para mobilização e coordenação de recursos externos para a educação”.

O BM encara a educação como pedra angular para o crescimento econômico e o desenvolvimento humano; como principal meio de melhoria da qualidade de vida e de formação para a cidadania. A educação é um meio pelo qual as sociedades aumentam a capacidade produtiva, organizativa e desenvolvem as instituições políticas, econômicas e científicas. O BM continua a ser a pedra angular na área da educação em África e, especial, em Moçambique. Só para destacar, no âmbito das políticas de promoção e crescimento econômico e de redução dos índices de analfabetismo e da pobreza absoluta, o BM assinou, em 22 de agosto de 2008, em Maputo, um acordo a partir do qual se comprometeu em financiar o setor da educação num montante de 79 milhões de dólares norte-americanos. O acordo enquadra-se na política de “Iniciativa Acelerada de Educação para Todos” (IAET), 2008-2010 e pretende beneficiar, além de Moçambique, Angola, Malawi, Zambia e Zimbabwe, na área da educação.

A doação canalizada através do Fundo de Apoio ao Setor de Educação (FASE) pretende cobrir as áreas de Educação Primária, Ensino Secundário e Técnico Profissional, Formação de Professores, Educação Superior, Saúde e Desporto Escolar e a componente de desenvolvimento institucional do setor da educação.

Essas iniciativas de financiamento ao setor de educação que começaram em 1984 foram estimulando as reformas educacionais em Moçambique. A dependência econômica levou o Estado moçambicano a ceder o espaço para as instituições internacionais. À medida

concepções de educação básica afastam-se da visão ampliada dos países desenvolvidos em que a educação básica inclui crianças, jovens e adultos e abrange os 12 anos de escolaridade. No Brasil, a educação básica divide-se em: educação infantil, fundamental e médio cobrindo, assim, os 12 anos de instrução escolar.

que o Estado ia se abrindo às instituições internacionais, essas iam conquistando lugar na vida pública e reduzindo o papel do Estado. Moçambique sentiu-se obrigado em reajustar a política econômica e educacional.

De modo geral, em Moçambique, desde 1984, uma boa parte de políticas sociais são definidas, financiadas e fiscalizadas por instituições não governamentais. No domínio da educação, essas instituições propuseram mexidas curriculares tornando-se, dessa forma, sujeitos ativos das políticas educacionais. O objetivo dessas agências tem sido o de ajudar o governo a reduzir o índice de analfabetismo e da pobreza incentivando projetos de desenvolvimento nacional. Assim, além da área de educação, financiam vários setores virados para o desenvolvimento local. Esse fato faz com que os Estados do terceiro mundo sejam cada vez mais enfraquecidos e as tais instituições assumam aquilo que se designa *governança sem governo*.

Em 1984, através da lei de investimentos estrangeiros aprovada por parlamento moçambicano, o BM firmou um acordo de financiamento com o governo moçambicano. A lei de investimentos propunha incentivos fiscais, exploração de lucros e cláusulas que salvaguardassem as nacionalizações. A lei foi aprovada como instrumento que permite intervenção de agentes econômicos para combater à crise econômica e, conseqüentemente, incentivar a reforma das políticas baseadas no socialismo. À luz dessa lei, o governo introduziu aquilo que Therborn (2007, p. 41) chamou de “triângulo institucional do capitalismo” que consiste em determinar três instituições que se inter-relacionam: o Estado, as empresas e o mercado, tendo cada uma dessas instituições um poder específico; “o Estado, poder político (que pode ser autoritário ou democrático); as empresas, poder empresarial (que pode ser de mando e, também, poder de negociação); e o sistema de mercados, o poder de competição”. O triângulo funciona para melhorar a economia por meio da colaboração com as empresas e mercados, de um lado, e, de outro, abrir a possibilidade de descentralização que vai dar oportunidade aos agentes econômicos particulares. O governo moçambicano, reconhecendo essa necessidade começou por:

- a) diminuir a intervenção estatal na economia, através de utilização de mecanismos de regulação dos preços e de descentralização das decisões para as províncias e empresas; b) redirecionar os recursos de sector estatal para os outros sectores económicos; c) reformular o papel do sector estatal e propor a sua organização através de maior autonomia financeiras e administrativa para as empresas estatais; d) incentivar o desenvolvimento do sector privado; e) dar prioridade aos investimentos de reposição e aos projectos em curso. (BELLUCCI, 2007, p. 184)

A preocupação de superar a crise era enorme e levou o governo a fazer reformas. Era imperativo o sistema de educação ajustar-se à lógica universal da competição criada pelas instituições internacionais. Roger Dale 2004, p. 425) destaca que, em regime capitalista universalizado, “o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e as categorias curriculares explicam-se através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade mais do que fatores nacionais distintivos”. O sistema de educação é organizado em função dos processos de homogeneização. Isso implica a construção do currículo e de políticas flexíveis adequadas às mudanças. A partir das mudanças de nível micro e macro, as políticas de gestão educacional e a lei 4/83 do SNE são reajustadas com intuito de responder às exigências nacionais e internacionais. Assim, em maio de 1992 aprovou-se a lei 6/92 de 6 de maio de 1992, que reajusta os fundamentos políticos, filosóficos e a estrutura do sistema de educação.

A lei 6/92 redefiniu os objetivos da educação e potenciou a escolaridade obrigatória e gratuita para cumprir o princípio da educação para todos, consagrado na conferência de Jomtein, em 1990. A lei modificou os princípios gerais preconizados no Art. 1º; além de definir a educação como um direito e dever, o Estado abriu a possibilidade de intervenção das entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo da educação, e responsabilizou-se pela organização e promoção do ensino. O princípio de Homem Novo é especificado pela lei 6/92 como princípio da moçambicanidade. Em termos de objetivos gerais, a nova lei priorizou a erradicação do analfabetismo, a garantia do ensino básico (compreende as 7 primeiras classes) a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país e a formação profissional. A lei defende uma moçambicanidade construída a partir da pluralidade política e étnica.

A lei baseou-se na valorização e no desenvolvimento das línguas nacionais dando relevo à cultura local, à cidadania e à identidade nacional. Em 1995, o governo, orientando-se pela lei 6/92, reitera o seu papel sobre a educação para a moçambicanidade reafirmando que:

A educação constitui um direito fundamental de cada cidadão e é um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a construção da moçambicanidade, a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional. (MEC, 1995, p. 7).

Assim, o governo preocupa-se pela promoção da igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos os níveis de ensino; pela expansão da rede escolar criando mais

instituições e assistindo cidadãos com deficiências financeiras; pela promoção da maior participação da mulher na escola; pelo desenvolvimento de educação especial que abrange crianças deficientes e pelo apoio às iniciativas de grupos ou associações privadas, confissões religiosas que se interessam pelo desenvolvimento de educação e pela consolidação da moçambicanidade.

Depois da reforma de 1992, a Frelimo redirecionou as estratégias para o desenvolvimento social, distribuição equitativa das oportunidades de educação a todos os níveis de ensino e a consolidação da unidade. Na política nacional de educação, definiu como estratégias: o desenvolvimento nacional, assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes, melhorar a qualidade dos serviços prestados na educação e formar cidadãos com valores da moçambicanidade. No que concerne à política geral, o governo reafirmou que “a unidade nacional é uma condição indispensável na sociedade democrática que estamos a edificar. Ela deve basear-se no respeito pela diversidade, seja de ideias, de tradições culturais, de convicções religiosas, de origem étnica ou de gênero” (MEC, 1995, p. 3).

O garante legal da educação estimulou a criação de instituições do ensino superior. Ao abrigo do Art. 23, ponto 1, prescreve “compete ao Conselho de Ministros criar ou encerrar instituições de ensino superior estatais e autorizar a criação de instituições de ensino superior particulares, ouvido por Conselho de Reitores”. As instituições do ensino superior do Estado são entidades coletivas de direito público, tem uma personalidade jurídica e gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa.

Enfim, a lei 6/92 criou disposições para a lei do ensino superior, porém, em 24 de junho de 1993, a Assembleia da República aprovou a lei 1/93 do ensino superior que regulamenta as atividades do ensino superior estatal e privado, publicada no Boletim da República, em 1993. Os princípios pelos quais se pautam as instituições do ensino superior, segundo o Art. 2 da lei 1/93, são:

- a) democracia e respeito pelos direitos humanos; b) igualdade e não desumanização; c) valorização das ideias da pátria, ciência e humanidade; d) liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica; e) participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país, da região e do mundo; f) autonomia das instituições do ensino superior.

Segundo a lei 1/93, o ensino superior tem, em termos de autonomia, direito de criar, suspender e extinguir cursos; elaborar os currículos; elaborar e aprovar, através do conselho académico os regulamentos académicos e estatutos; criar e extinguir unidades orgânicas; recrutar, promover e exonerar os docentes, investigadores e o pessoal do serviço; gerir as

verbas atribuídas pelo Estado e celebrar acordos com outras instituições afins para pesquisa, ensino e extensão. A lei 1/93, consubstanciada na lei 6/92, foi reajustada, no âmbito do desenvolvimento econômico, social, cultural e político do país, pela lei 5/2003 de 21 de janeiro de 2003, publicada no Boletim da República. Em termos de objetivos, essa lei preconiza a difusão dos valores éticos e deontológicos, prestação de serviço às comunidades, promoção de intercâmbio científico, cultural, desportivo, artístico com outras instituições. No seu Artigo 3.2, d) e e) a lei prescreve como objetivos: reforço da cidadania moçambicana e da unidade nacional; criar e promover nos cidadãos o espírito de intelectualidade e o sentido do Estado. Graças à lei 5/2003, todas as instituições do ensino superior operaram reformas que culminaram com a redução do tempo de permanência para obtenção do grau de licenciatura, de 5 para 4 anos, e de 7 para 6 para a Faculdade de Medicina da UEM.

Entretanto, as duas “ondas” de reforma curricular descritas acima não abriram espaço de convivência intercultural na escola. Na prática, a escola não integrou a moçambicanidade baseada na diversidade cultural, mas sim a moçambicanidade baseada na igualdade de direitos, ou seja, a moçambicanidade política. Só com a terceira “onda” de reforma abaixo descrita que se vai reconhecer a importância das culturas para a construção do conhecimento escolar e da moçambicanidade resultante do pluralismo político e cultural.

2.6 A Terceira “Onda” de Reforma Educacional (2003 - 2007)

As transformações econômicas e sócio-políticas do mundo, em geral, e da África, em particular, foram determinantes para a realização da terceira “onda” de reforma educacional em Moçambique. A tendência de homogeneização curricular iniciada na Europa através do projeto de Bolonha e o processo de integração regional dos países da África Austral são alguns dos exemplos que influenciaram as mudanças curriculares. No contexto mundial, a União Europeia criou a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 1980, OCDE afirmava que a educação era tão importante para o desenvolvimento que não podia ser dispensada apenas para os educadores. A partir dessa perspectiva, OCDE começou a desempenhar um papel na organização da educação e os países membros dessa organização lançaram, em 1997, um Programa de Avaliação Internacional para os Estudantes (PISA) que tinha como finalidade definir e monitorar os conhecimentos e competências adquiridos no fim da escolaridade obrigatória.

Em 1999, 29 países europeus reuniram-se em Bolonha para discutir as bases curriculares que norteariam o ensino superior europeu até 2010. A preocupação fundamental

dessa reunião foi a definição de um currículo homogêneo que respondesse a educação da Comunidade Européia. Um currículo baseado em competências para o mercado europeu. Na Declaração de Bolonha os ministros reafirmaram três intenções fundamentais:

1) adoptar um sistema de dois ciclos (pré-graduado e graduado) que conduzam a graus comparáveis e legíveis e em que o primeiro ciclo seja relevante para o mercado de trabalho europeu; 2) estabelecer um sistema de transferência e acumulação de créditos (ECTS); 3) definir as dimensões Europeias de Educação Superior, removendo obstáculos à mobilidade e ao reconhecimento e certificação de habilitações²⁷.

O projeto de Bolonha confrontou todo o sistema de ensino europeu, mudando o paradigma que norteava os métodos e processos de ensino durante muitas décadas. O foco de discussão dos países participantes do processo de Bolonha foi a aprendizagem. Os resultados de aprendizagem em cada unidade curricular deviam assumir um papel crucial. A aprendizagem devia ser garantida de modo que os estudantes adquirissem capacidade de aplicar os conhecimentos e habilidades em contextos diversos. Segundo o projeto de Bolonha, “a aprendizagem deve incidir sobre as competências verticais e horizontais que estruturam o saber ser, saber estar, saber fazer, saber e saber trabalhar em equipe²⁸”. Nessa lógica, o projeto de Bolonha definiu oito competências-chave para a educação: a) *comunicação em língua materna*; b) *comunicação em língua estrangeira*; c) *matemática e ciências*; d) *tecnologia (competência digital)*; e) *aprender a aprender*; f) *humanismo (competências cívicas e sociais)*; g) *espírito de iniciativa e empreendedorismo* e, h) *sensibilidade e expressão popular (música, arte, convivência cultural)*.

No contexto africano, em 1997, a Conferência para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), lançou um Projeto de Integração Regional, no qual, contra a mundialização econômica, os países da África Austral juntaram-se para fortalecer as suas relações econômicas, sociais e políticas. No domínio da educação, o projeto propôs a concepção de um currículo baseado em desenvolvimento sustentável. O projeto de Integração Regional priorizou, nas suas políticas educacionais, currículos voltados à formação integrada, às competências e às destrezas para o desenvolvimento dos países da região. A política de homogeneização curricular incide sobre os currículos, as políticas de formação de professores, de inclusão da cultura e de administração escolar da região. Sob orientação regional,

²⁷ PROJETO BOLONHA UMA. Informação explorada no âmbito da justificação da terceira vaga da reforma curricular em Moçambique, disponível em <http://www.bolonha.uma.pt/Acesso> em 14 de out. 2008.

²⁸ LOURENÇO, Júlia Maria, et al. *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projeto*. <http://www.pt/titulos/si/Bolonha.php3>. Acesso em 14 de out. 2008

Moçambique assinou um protocolo com os países da SADC sobre Educação e Formação e se comprometeu em ajustar as políticas educacionais ao contexto regional, para permitir a troca de experiências de ensino-aprendizagem e de formação de professores.

A conjuntura mundial, continental e regional fez com que a política educacional conhecesse novos contornos, a partir dos quais a escola fosse obrigada a dar mais prioridade às competências básicas de leitura, escrita, matemática, tecnologia, resolução de problemas e comunicação em língua estrangeira, definidas internacionalmente. Assim, a reforma curricular baseou-se na flexibilidade priorizando o empreendedorismo e a responsabilidade pessoal, a habilidade, a adaptação ao meio social, a inovação, a criatividade, a autonomia e a automotivação do aluno. Diante das demandas internacionais, em 1999, Moçambique inicia a terceira “onda” de reforma educacional para o currículo do ensino básico²⁹ que terminou com a concepção do currículo do ensino secundário geral, em 2007.

Além da pressão internacional, a sociedade civil descontente com os resultados da educação, de um lado, porque as expectativas dos pais e encarregados de educação eram menos redimensionadas e, de outro, os alunos do sétimo ano de escolaridade não reuniam competências básicas de leitura, de comunicação e de cálculo exigidas pelo mercado local, regional e internacional. Os resultados da educação eram inadequados e a incredibilidade aos alunos recém-formados quanto às competências, às habilidades e às atitudes era cada vez mais crescente. A sociedade exigiu uma escola moçambicana fundamentada em política, em valores, em metodologia e em conhecimentos voltados para o desenvolvimento da comunidade local e da moçambicanidade pós-revolucionária.

No âmbito da reforma curricular, Cabaço (2008) chama atenção dizendo: “apesar da pressão internacional, os fazedores das políticas educacionais devem considerar a moçambicanidade como um elemento estruturalmente determinante para que nós não possamos perder a nossa identidade continental em face de globalização que se impõe”. O currículo deve ser construído tendo-se em conta as culturas moçambicanas que se comunicam com a cultura nacional e universal. E escola como “instituição responsável pela organização de conhecimento e práticas sociais (currículo) não pode prescindir a atividade de formar cidadãos segundo a realidade de cada país”, afirma Cabaço. Cabaço está a favor de uma escola que articule o universal com o local e que permita adaptação aos novos contextos, mas também que tenha em conta a moçambicanidade. A escola moçambicana deve ter um referencial e uma política adequada à realidade local. Para isso “exige um trabalho dos

²⁹ O Ensino Básico em Moçambique compreende as primeiras 7 classes e é obrigatório e gratuito.

moçambicanos”, disse Cabaço. Isto significa que o currículo nacional colocado em causa tem de ser reconstruído por moçambicanos, ou seja, os próprios moçambicanos têm de se comprometer na reconstrução do currículo e se dedicarem à nova escola onde se democratize e se disponibilize o saber às massas populares e onde reine a qualidade e equidade.

O Programa Quinquenal do Governo para 1995/1999, publicado no Boletim da República, em 11 de outubro de 1995, na Série I, número 41, na sua Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, reconhece o capital humano como motor de desenvolvimento e defende que a educação é o instrumento fundamental para preparar esse capital. Esse programa sugere ampliação de acesso à educação, o alargamento de rede escolar, a melhoria dos serviços de educação e adequação dos conteúdos à prática. Na resolução 1, o governo lançou aquilo que veio a servir de justificativa para as reformas curriculares, pois o plano do governo era de construir “uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade” (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 176).

No contexto da política nacional de educação básica foram equacionadas quatro questões fundamentais que justificam a reforma curricular do Ensino Básico, a saber: “a expansão das oportunidades educativas, a melhoria da qualidade da educação, administração descentralizada das escolas e adaptação do sistema educativo às novas políticas (condições)” (BASÍLIO, 2006, p. 67). A expansão das oportunidades educativas é uma das questões prioritárias e visa à extensão da rede escolar, ao aumento de ingresso e à educação gratuita. Na verdade, a sociedade moçambicana necessitava de mais escolas primárias e secundárias que pudessem atender aos seus filhos. E, em resposta, o governo ampliou as Escolas Primárias Completas (EPC), maximizou as oportunidades de acesso à escolaridade e institucionalizou o ensino gratuito para o Ensino Básico, em 2004.

A segunda razão das transformações funda-se na melhoria da qualidade do ensino. Basílio (2006, p. 69) aponta na sua dissertação que “a oferta da educação qualitativa centraliza-se na formação contínua de professores, na distribuição gratuita do material escolar e na reforma curricular”. Portanto, a questão da qualidade é levantada pela sociedade de aprendizagem (alunos, professores, pais) e prende-se à falta de aplicação das competências adquiridas como: escrita, comunicação, cálculo, resolução de problemas sociais e económicos da sua comunidade. A outra questão que se coloca foi a descentralização da administração escolar. Basílio (2006, p. 69) destaca que “as escolas enquanto esferas públicas, locais de trabalho compreendidas como uma rede de conexões dentro das quais se operam construções históricas e sociais deviam ser descentralizadas para responder as questões locais”. A gestão

descentralizada da educação desenvolve-se em paralelo com a criação de municípios e com o reconhecimento do papel do governo local. Ao governo local foi atribuída autonomia de elaborar projetos pedagógicos inovadores para as escolas do município e estabelecer parcerias, tarefas que eram executadas pelo governo central.

E, a quarta razão diz respeito à adaptação do sistema educacional às novas condições socioeconômicas e à política da integração regional. Essa tese justifica-se pela necessidade de construir-se um sistema educacional que articule, vertical e horizontalmente, os processos de globalização e localização, respondendo, assim, a política de integração da África Austral. Para dar consistência ao conhecimento escolar foi necessário articulá-lo com as culturas locais. Essa articulação é legitimada pela institucionalização de 20% do tempo previsto para integração dos saberes locais³⁰ autóctones na sala de aula.

Segundo o Programa do Ensino Básico (2003), a reforma do currículo do Ensino Básico trouxe, no âmbito estrutural, novidades que merecem destaque. Para responder a nova estrutura, os programas do 1º, 2º e 3º ciclos foram consubstanciados nos princípios que versam sobre:

A concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão do conhecimento; o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade (...); a exigência de programas flexíveis que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificados e predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo. (INDE; MEC, 2003, p. XI).

O currículo do Ensino Básico defende uma visão integradora do aluno na sua própria cultura. Ele articula a cultura, a história e as línguas nacionais com a cultura moderna. A transformação curricular de 2003 trouxe inovações quanto à estrutura orgânica, aos métodos e aos conteúdos. No que concerne às inovações, o currículo apresenta nove inovações que se articulam entre si; que são: os Ciclos de Aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o Currículo Local, a Distribuição de professores, a Promoção Semi-automática ou Progressão normal, a Introdução de Línguas Moçambicanas, a Introdução de Língua Inglesa, a Introdução de Ofícios e a Introdução de Educação Moral e Cívica, entre elas se descrevem as mais importantes.

³⁰ Para o aprofundamento da questão dos saberes locais, veja a dissertação de Mestrado de Basílio intitulada *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico*, apresentada, em 2006.

Os ciclos de aprendizagem constituem uma grande inovação que coloca a diferença com o subsistema anterior que apresentava sete classes organizadas em dois graus: o Ensino Primário do 1º Grau (EP1) e o Ensino Primário do 2º Grau (EP2). O novo currículo subdivide o EP1 em dois ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo corresponde a 1ª e 2ª classes e, o 2º ciclo compreende a 3ª, 4ª e 5ª classes e, considera EP2 e 3º ciclo que absorve a 6ª e 7ª classes.

A segunda inovação que merece atenção é Ensino Básico Integrado³¹ que constitui uma das grandes inovações no sistema educacional. Ele articula as sete classes em termos de objetivos, da estrutura, dos conteúdos, do material didático, de conhecimentos, de valores, de atitudes e até do sistema de avaliação. O ensino integrado está vinculado às Escolas Completas que absorvem as sete classes do Ensino Básico.

A terceira e a mais fundamental é o Currículo Local³². O currículo local é definido como uma das componentes do currículo nacional que integra um conjunto de saberes relevantes para aprendizagem local. Essa inovação propõe e facilita a integração dos aspectos culturais locais permitindo um cruzamento entre a cultura científica (escolar) com a cultura autóctone do aluno. Tanto no ensino básico, como no secundário estão acomodados 20% do tempo previstos para a abordagem dos conteúdos provenientes da cultura local. A definição do tempo do currículo local dentro do currículo nacional e a sua intencionalidade constituem grande novidade para a educação escolar. A intencionalidade da introdução desse componente é reconhecer e resgatar o valor intrínseco da cultura e da história local dos cidadãos.

A quarta também merece atenção: a introdução das línguas moçambicanas. A introdução das línguas moçambicanas no currículo responde à questão política e torna-se fundamental, porque a língua é elemento cultural e de identidade do sujeito. As línguas locais constituem o espaço pelo qual os sujeitos revelam-se. Cabaço (2008) disse que as “línguas locais constituem um arcabouço das identidades nacionais”. O aspecto das línguas locais no currículo moçambicano está desenvolvido no terceiro capítulo onde se descreve a sua importância na construção das identidades tanto nacional quanto dos grupos étnicos.

No que diz respeito a estrutura do novo currículo, o Ensino Básico apresenta uma especificidade orgânica que permite uma abordagem integrada. As disciplinas estão

³¹ Segundo PCEB, Ensino Básico Integrado, em Moçambique, é “o Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, de objetivos, de conteúdos, do material didático e da própria prática pedagógica. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõe o currículo, conjugados com as atividades extracurriculares e apoiado por um sistema de avaliação que integra as componentes somáticas e formativas, sem perder de vista a influência do currículo oculto”. (INDE; MEC, 1999, p. 28).

³² A introdução do currículo local é uma questão estratégica para abordagem de conteúdos relevantes para aprendizagem local. Não se trata de um conjunto de conhecimentos programados para a escola, muito menos de uma disciplina, mas apenas introdução diversificada de saberes locais em cada disciplina.

organizadas em áreas curriculares que articulam um conjunto de saberes, atitudes e valores interrelacionados. Sendo assim, ele apresenta eixos que o INDE designa de áreas curriculares: *Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais e Atividades Práticas e Tecnologias; área de Comunicação e Ciências Sociais e área de Matemática e Ciências Naturais.*

Para consubstanciar o currículo do Ensino Básico, em 2006, em cumprimento do Plano quinquenal, o MEC fez auscultação aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação, aos líderes das comunidades e às confissões religiosas no sentido de recolher as sensibilidades sobre a reforma curricular do Ensino Secundário Geral (ESG). Da auscultação constatou-se que o currículo do ESG não se adequava às condições das comunidades e não era flexível ao desenvolvimento regional. Assim, em 2007, a reforma educacional é estendida para ESG e, em 2008, entra na sua fase experimental em algumas escolas moçambicanas.

O Ensino Secundário Geral divide-se em dois ciclos: Ensino Secundário Geral do 1º Grau (ESG1) e o Ensino Secundário Geral do 2º Grau (ESG2). O primeiro ciclo compreende três classes, nomeadamente: 8ª, 9ª, e 10ª classes e; o segundo ciclo abrange 11ª e 12ª classes. A organização dos ciclos de aprendizagem tem em conta o processo de construção do conhecimento, a diversidade cultural e a formação de cidadãos e líderes que possam continuar o processo de reconstrução nacional e, tende dar continuidade ao currículo do Ensino Básico.

Essa reforma acontece como resposta ao problema da pobreza absoluta e do maior índice de analfabetismo em Moçambique. Para o governo, a educação é um processo dinâmico através do qual se preparam as novas gerações para o projeto nacional, é um bem que tem de ser proporcionado para todos. O currículo é um componente facilitador para aquisição de competências orientadas para integração dos jovens na sociedade. Assim, a reforma do Ensino Secundário Geral foi norteadada pela política de redução do índice da pobreza absoluta, de redução das desigualdades sociais, de valorização do gênero³³, de redução das assimetrias regionais, de criação de projetos para o crescimento económico acelerado, de criação e do desenvolvimento do empresariado nacional capaz de promover a competição.

Para equacionar essas questões, o governo lançou projetos de desenvolvimento da educação que ataçaram a reforma educacional. O primeiro que chama atenção é o *Programa Quinquenal do Governo 2005-2009* (PQG) que define como prioridades, ações e metas “a

³³ O termo gênero é usado politicamente como forma de reconhecimento dos direitos da mulher. Do latim, *generu*, e significa o nascimento ou origem. O termo é usado, gramaticalmente, para uma distinção sexual (masculino e feminino). O termo ganhou, hoje, um estatuto mais político passando a designar promoção dos direitos da mulher.

expansão das oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e o envolvimento de parceiros da sociedade civil incluindo as instituições religiosas e o setor privado” (INDE, 2007, p. 8). Nesse aspecto, os desafios da educação passaram a ser extensão da rede escolar, apetrechamento das escolas secundárias e formação de professores para garantir a qualidade. Com relação à qualidade, o PQG definiu como objetivos a formação continuada, a reforma curricular e introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no currículo.

O segundo projeto que justifica a reforma do ESG é Agenda 2025. Segundo esse projeto, a educação deve se fundamentar em quatro pilares propostos por Jacques Dellors (1996), que são: saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver junto com os outros.

O terceiro projeto é Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA). Esse plano apontou como desafio a redução do índice da pobreza para 45% até em 2009. A pobreza absoluta não se refere nesse plano apenas à falta de bens materiais, mas também o baixo nível de escolarização. Por isso, é a tarefa da educação tirar o país da linha vermelha formando cidadãos capazes de desenvolver o país.

Por último, aponta-se o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2005-2009 que preconiza o aumento de acesso da menina à educação escolar, construção e reabilitação das infra-estruturas educacionais e a ligação da educação com o mercado do trabalho. A partir desse viés, o desafio da educação é oferecer habilidades para a vida. De acordo com o INDE, a qualidade de educação passa pela transformação curricular do ESG que “se centre nas habilidades para a vida, para o mercado do trabalho, do que apenas para o ensino superior” (INDE, 2007, p. 4).

De certa forma, as orientações voltadas à homogeneização curricular da região da África Austral e as exigências da UNESCO sobre a revisão da estrutura curricular, dos programas, dos objetivos e das estratégias de aprendizagem do currículo do ESG tiveram impacto forte nesta última reforma. Foram evidenciadas nessa reforma as questões da soberania, de cidadania, da unidade e da moçambicanidade que substitui o Homem Novo e definiram como objetivos principais:

Proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade; inculcar na criança, no jovem e no adulto os padrões aceitáveis do comportamento; educar o cidadão a ter amor à pátria, o orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas; educar a criança, jovem e adulto para o respeito pelos órgãos e símbolos de soberania nacional; educar a criança, jovem e adulto para o espírito da unidade nacional, paz, tolerância, democracia, solidariedade e o respeito pelos direitos humanos. (INDE, 2007, p. 12).

Em termos de princípios, o currículo orienta-se pela filosofia inclusiva consubstanciada na igualdade de oportunidades sociais. A filosofia inclusiva pretende resolver o problema de ingresso e retenção da menina na escola e a questão dos portadores de deficiência. Outro princípio que merece destaque é o de ensino e aprendizagem centrado no aluno. Isso alude àquilo que se designou de aprendizagem em espiral que visa valorizar as experiências adquiridas. O ESG promove o desenvolvimento de competências relevantes para a vida e a possibilidade de integração de um “conjunto de conhecimentos, valores e atitudes de forma articulada com todas as áreas de aprendizagem” (INDE, 2007, p. 16).

No que concerne às inovações deu-se continuidade ao Plano Curricular do Ensino Básico perpetuando-se os *ciclos de aprendizagem, a promoção semi-automática, o ensino integrado, o currículo local, as línguas moçambicanas*. Contudo, acrescentam-se como inovações o *caráter profissionalizante* que vai responder o campo de empreendedorismo, do trabalho em equipe e diálogo; *temas transversais* que vão permitir abordagem de conteúdos de identidade cultural e política moçambicanas e; *atividades co-curriculares* que é um conjunto de atividades que complementam a grade curricular visando promover hábitos de estudo, associativismo, capacidade organizativa e liderança na comunidade e nos setores laborais. Quanto às línguas, o currículo prevê a introdução de línguas moçambicanas, língua inglesa e língua francesa.

Contrariamente ao currículo anterior, este apresenta uma estrutura constituída, além dos ciclos de aprendizagem, por áreas curriculares articuladas. As áreas curriculares são conhecidas como conjunto de saberes, valores e atitudes inter-relacionados entre si. As áreas integram um conjunto de disciplinas orientadas para um domínio específico e os conteúdos são organizados de forma articulada para permitir a abordagem integrada de cada domínio de disciplinas. Enquanto esta organização pretende dar continuidade ao Ensino Básico, as áreas do Ensino Secundário Geral do 2º grau (ESG2) estão organizadas de acordo com os cursos do ensino superior ministrados nas universidades moçambicanas. O ESG1 apresenta como áreas: 1) *Área de Comunicação e Ciências Sociais* que integra as disciplinas de *História, Geografia, Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa e Francesa e Artes Cênicas*; 2) *Área de Matemática e Ciências Naturais* constituída por *Matemática, Biologia, Química, Física* e; 3) *Área de Atividades Práticas e Tecnológicas* que compreende disciplinas de *Educação Física, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação, Turismo, Noções de Empreendedorismo e Agro-Pecuária*.

De acordo com o INDE, no ESG1 as disciplinas estão distribuídas em classes tendo-se colocado como disciplinas opcionais Línguas moçambicanas, Francês e Artes Cênicas. O

número de disciplinas varia de 8 a 12 por ano devido à introdução das disciplinas profissionalizantes, como ilustra a tabela do 1º ciclo:

Quadro 2: Distribuição das disciplinas por classes do ESG1

Áreas/disciplinas	1º Ciclo		
	8ª	9ª	10ª
I. Comunicação e Ciências sociais Disciplinas opcionais	Português	Português	Português
	Inglês	Inglês	Inglês
	Geografia	Geografia	Geografia
	História	História	História
	Línguas Moçambicanas, Francês, Artes Cênicas (Opcionais no ciclo)		
II. Matemática e Ciências Naturais	Matemática	Matemática	Matemática
	Biologia	Biologia	Biologia
	Química	Química	Química
	Física	Física	Física
III. Atividades Práticas e Tecnologias Disciplinas/Módulos profissionalizantes	Educação Física	Educação Física	Educação Física
	Educação Visual	Educação Visual	Educação Visual
	-	-	TICs
	-	Noções de empreendedorismo	Noções de empreendedorismo
Numero de disciplinas	11	11	12

Fonte: (INDE, 2007, p. 68)

No que diz respeito ao 2º ciclo (ESG2), o INDE (2007) definiu além das áreas curriculares, o *Tronco Comum* que contém disciplinas obrigatórias. Inicialmente o tronco comum era constituído pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Educação Física. Mais tarde, as TICs foram substituídas pela disciplina de Introdução à Filosofia. Em termos de áreas de conhecimento, a primeira é *Área de Comunicação e Ciências Sociais* que compreende as seguintes disciplinas: *Línguas moçambicanas, língua francesa, História, Geografia e as TICs*; a segunda área é denominada por *Área de Matemática e Ciências Naturais* comportando a *Biologia, Química e Física* e a terceira é *Área de Artes Visuais e Cênicas* composta por *Educação Visual, Desenho e Geometria descritiva e Artes Cênicas* e, por último, a *Área das disciplinas Profissionalizantes*, composta por *Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psico-Pedagogia, Agro-pecuária e Turismo*. O tronco comum oferece um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes cruciais para qualquer aluno do ESG2 e as áreas oferecem competências específicas. Inicialmente, as disciplinas foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 3: Distribuição das disciplinas por classe do ESG2

Áreas\disciplinas	2º Ciclo	
	11ª classe	12ª classe
Tronco Comum	Português	Português
	Inglês	Inglês
	Matemática	Matemática
	TIC's	TIC's
	Educação Física	Educação Física
Disciplinas\ módulos profissionalizantes (o aluno escolhe uma no ciclo)	Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psico-Pedagogia, Módulos técnico-profissional	
OPÇÃO A: Comunicação e Ciências Sociais (escolhe duas disciplinas)	Geografia	Geografia
	História	História
	Filosofia	Filosofia
	Línguas Moçambicanas	Línguas Moçambicanas
	Francês	Francês
OPÇÃO B: Matemática e Ciências Naturais (o aluno escolhe duas disciplinas)	Biologia	Biologia
	Química	Química
	Física	Física
	Geografia	Geografia
OPÇÃO C: Artes Visuais e Cênicas (o aluno escolhe duas disciplinas)	Desenho e Geometria descritiva	Desenho e Geometria descritiva
	Educação Visual	Educação Visual
	Artes Cênicas	Artes Cênicas
Total de disciplinas por opção	8	8

Fonte: (INDE, 2007, p. 69)

Esse Plano de estudo foi reestruturado de forma que o ESG2 pudesse seguir os cursos oferecidos nas Universidades Públicas: Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica e que algumas disciplinas passassem de opcionais para obrigatórias. Além do tronco comum que oferece um domínio geral de conhecimento, as disciplinas específicas estão estruturadas em cinco domínios opcionais de forma a responder a saída dos alunos aos cursos de especialização superior. O aluno escolhe a área que pretende desenvolver para a sua formação específica. Nesse contexto, o plano de estudo propõe as opções A1, A2, B1, B2 e C1, segundo ilustra o quadro abaixo:

Quadro 4: Plano de Estudo do ESG2

Ensino Secundário Geral do 2º Grau				
Tronco Comum: Português, Inglês, Introdução à Filosofia, Matemática e Educação Física				
Área de Comunicação e Ciências Sociais		Área de Matemática e Ciências Naturais		Área de Artes Visuais e Cênicas
Opção A₁	Opção A₂	Opção B₁	Opção B₂	Opção C₁
Tronco comum + História, Geografia, Francês e Línguas Moçambicanas.	Tronco comum +, História e Geografia, Biologia.	Tronco comum + Biologia, Física e Química.	Tronco comum + Física, Química, Desenho e Geometria Descritiva.	Tronco comum + Artes Cênicas, Desenho e Geometria Descritiva e Educação Visual.
Ensino Superior				

Área de Comunicação e Ciências Sociais		Área de Matemática e Ciências Naturais		Área de Artes Visuais e Cênicas
Opção A ₁	Opção A ₂	Opção B ₁	Opção B ₂	Opção C ₁
Especialização em Ciências Sociais e humanas	Especialização em Ciências Sociais aplicadas	Especialização em Ciências Biológicas	Especialização em Ciências Exatas	Especialização em Ciências arquitetônicas
Psicologia, Antropologia, Jornalismo, Direito, Ensino de Línguas, Tradução e Interpretação, Lingüística e Literatura, História, geografia, Filosofia, Sociologia, Relações internacionais.	Economia, Administração Pública, Gestão, Contabilidade, Auditoria, Geografia, Turismo.	Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal, Medicina, Biologia marítima, Veterinária, Ciências Biológicas e Oceania.	Física Aplicada, Física Educacional, Informática, Matemática, Estatística, Engenharia Civil, Eletrônica e Elétrica, Mecânica e Química, Física, Engenharia Química.	Arquitetura, Belas Artes, Engenharia Civil E Engenharia Mecânica

Fonte: Adaptado por autor a partir da proposta de INDE (2007, p. 67)

Esta proposta visa dar continuidade ao currículo do Ensino Básico ligando o Ensino Secundário Geral com o Ensino Superior de forma a permitir que o aluno desenvolva as habilidades e competências adquiridas nos ciclos anteriores. As disciplinas do ESG2 dão acesso imediato aos cursos de especialização superior. Porém, a estrutura curricular mostra-se rígida e fechada na medida em que as áreas do Ensino Secundário Geral do 2º Grau estão diretamente proporcionadas às áreas de formação do Ensino Superior sem permitir a permeabilidade. Isto é, o currículo não cria a possibilidade de permeabilidade, ou seja, não permite que um aluno que tenha terminado o ensino médio na área de matemática e ciências naturais tenha possibilidade de formar-se em economia ou outras áreas do ensino superior.

Um reparo fundamental com relação ao currículo é sobre as Línguas Moçambicanas que ainda não têm grande impacto na prática pedagógica, pois a sua integração no currículo do ESG1 e 2 está reservada para 2010 quando se graduarem os primeiros alunos que estão nas Escolas Primárias Completas experimentais do Ensino Básico. Isto significa que há dois grupos de alunos: um monolíngüe e outro bilíngüe disputando no mesmo espaço educacional e não se sabe quais serão perspectivas dos dois. No que concerne ao plano do estudo proposto pelo INDE não se contempla o conjunto das disciplinas profissionalizantes deixando-se ao critério das escolas. Embora este currículo se fundamente nas competências, não traça novos critérios de controlo e de avaliação que se distanciem dos antigos critérios baseados na avaliação da língua, matemática e ciência.

Todas as reformas educacionais acima descritas deram prioridade à formação para cidadania, mas a primeira com incidência para a cidadania socialista e excludente quanto às culturas locais e, as duas últimas para a cidadania capitalista e inclusivas quanto às culturas. Em todo o caso, a escola foi alicerce na formação de cidadãos e na consolidação da moçambicanidade. A concepção de um currículo nacional ajudou de certa forma à formação da moçambicanidade política consubstanciada na igualdade de oportunidades. A escola foi uma das grandes instituições de educação para a cidadania, para a tomada de consciência da realidade moçambicana, para o desenvolvimento do homem. A escola estabeleceu um diálogo intercultural para cimentar a coesão político-cultural na diversidade étnica que caracteriza a população moçambicana.

2.7 O Estado e a Escola: Instituições Político-Educadoras

O Estado é uma instituição eminentemente política e a escola é uma instituição educacional. O Estado como instituição política é um organismo que trabalha para criar o consentimento ou a coesão nacional entre os indivíduos. Nesse processo, o Estado cria valores e normas de convivência social. A escola como instituição educacional socializa tais valores e normas de convivência sócio-política institucionalizadas pelo Estado, visando formar cidadãos com o sentimento de pertencimento nacional. As duas instituições realizam atividades político-educacionais. Enquanto o Estado cria valores e normas objetivando o consenso, a unidade política, a escola socializa-os educando as pessoas de forma institucionalizada.

O Estado preocupa-se em levar as pessoas a adquirirem um determinado nível cultural e moral através da escola. A cultura do Estado é socializada e adquirida por meio da escola. A escola constitui, aí, o primeiro suporte da educação ética, moral e cultural de um Estado e o meio de desenvolvimento humano. Antonio Gramsci (2007) destaca que o papel do Estado e da escola é realizar as tarefas político-educacionais baseadas na formação de cidadãos. Uma das atividades políticas do Estado é educar para a cultura, para a consciência moral às populações. Gramsci (2007, p. 284) afirma que “todo o Estado é ético na medida em que uma das suas funções mais importantes é levar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas”.

A atividade de educar para a cultura e para a cidadania é uma atividade ético-política do Estado e da escola. A tarefa educativa e formativa do Estado consiste em criar novos e mais elevados modos de civilização e em adequar a civilização e a moralidade das massas populares às necessidades da contínua progressão econômica dos cidadãos. Aí, o Estado cria e mantém um tipo de civilização e de cidadãos; um tipo de convivência e de relações individuais. Para Gramsci (2007, p. 28) o “Estado deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização para os cidadãos”.

O valor pedagógico do Estado está no fato de que a instrução sistemática tem por finalidade abranger todos os aspectos da formação humana levando as pessoas a aceitar a disciplina e a criar sentimento de cidadania. Nas atividades políticas e educativas do Estado, a escola torna-se instituição de formação e educação positiva e os tribunais tornam-se instituições de redução. Para que ocorra a atividade político-pedagógica do Estado e que esta se consolide, a escola e outras instituições, como: a família, igreja, meios de comunicação incentivam a educação moral e ética, educação para trabalho e para a cidadania. O Estado busca tais instituições para exercer a atividade político-pedagógica e ética. Entretanto, a primeira instituição específica que exerce as atividades políticas e educativas do Estado é a escola, pois ela se dedica à formação de cidadãos, a socialização das políticas do Estado. É por meio da escola que o Estado realiza o seu dever cívico de educar os cidadãos.

O Estado enquanto totalidade independente em si mesma assume, através da escola, a função de formar, disciplinar e libertar os cidadãos. Para essas tarefas, o Estado organiza as instituições reguladoras, tanto da atuação política do povo quanto do funcionamento das relações entre os cidadãos. E aí, as escolas exercem as atividades educativas consoante às leis pré-estabelecidas pelo Estado. Afirma Fábio Konder Comparato (2008, p. 101): “a educação pública exerce-se por meio de leis, pois somente as boas leis produzem uma boa educação”. Educar para a cidadania pressupõe não apenas formar bons cidadãos para o respeito às leis, como também formar bons políticos e legisladores capazes de garantir o exercício livre da cidadania.

Diante dos princípios de uma boa educação, o Estado incentiva relações interpessoais e institucionais. Com base nas relações que se estabelecem entre indivíduos e instituições estatais visando formar cidadãos, o Estado é concebido como um organismo vivo. As relações que o Estado estabelece com os seus cidadãos são regidas por meio de uma ética superior. É a partir delas que se realiza o momento político-educador do Estado que Hegel chama de momento “ético do Estado”. Segundo Comparato (2008, p. 318), a linguagem mais célebre de

Hegel é “o Estado é a realidade efetiva da ideia ética, é o racional em si para si, é a realidade efetiva da liberdade concreta”.

O momento ético-político do Estado realiza-se quando este organiza as instituições educacionais e busca o consentimento ativo das massas que formam uma vontade coletiva – a sociedade civil. Rosemary Dore Soares (2000, p.63), leitora de Gramsci, disse que “o crescimento e a organização da sociedade civil expressa o alargamento do Estado moderno, uma instância estatal, o seu momento ético”. A sociedade civil é uma esfera nova do Estado que se ocupa pela educação dos cidadãos e pela coesão nacional. Ela é uma parte ativa do Estado que Gramsci chama de “Estado Ampliado”. A eticidade do Estado reside na atividade educativa e moral desenvolvida também pela sociedade civil. O Estado educa os cidadãos com o objetivo de elevar à sua condição moral.

Soares (2000, p. 97) fala de Estado ético-político e de cultura referindo-se a “atividade educativa e moral do Estado laico que, superando a fase econômica e corporativa extrema, busca governar com o consentimento organizado dos governados”. No exercício diário das funções ético-políticas, o Estado apresenta um lado humano que é o de educar e criar harmonia na sociedade. Nesse lado, ele desenvolve a política de organizar a sociedade civil como esfera de educação permanente e de consentimento das massas.

Como foi dito, a atividade educadora do Estado desenvolve-se na escola. A escola torna-se uma das principais instituições que realiza atividade educativa do Estado, razão pela qual, há uma íntima ligação entre a escola e o Estado na formação de cidadãos. A principal tarefa da instituição escolar é formação humana, ética, tecnocientífica, cultural e política. A escola educa as pessoas não só para a vida científica, mas também ética e política. Educar para a cidadania significa preparar homens e desenvolver de forma harmoniosa as qualidades humanas fazendo com que as pessoas tenham íntima ligação com a sua pátria. Em artigo citado por Comparato (2008, p. 241-242), Rousseau escreve:

A pátria não pode subsistir sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos; tudo será conseguido, se os cidadãos forem formados; sem isto, só haverá maus escravos, a começar pelos chefes do Estado. Ora, formar cidadãos não é questão que se resolva em um dia; e para termos adultos formados, é preciso começar instruí-los desde a infância. Educação pública, sob regras prescritas pelo governo, sob (controle) dos magistrados estabelecidos pelo soberano, é uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo.

Comparato entende que a formação para a cidadania não é um trabalho de um dia e nem só é da escola. A educação para a cidadania começa, para dar às almas força nacional,

com a família desde a infância. A família educa as crianças a tornarem-se homens responsáveis na sociedade. As crianças são educadas desde o nascimento até a idade adulta com finalidade de cultivar, na sua alma, o amor à pátria (patriotismo). Educar as crianças para estas cultivarem o sentimento patriótico é um princípio que se aplica a todas sociedades, das mais industrializadas as menos industrializadas.

As reflexões de Gramsci e de Comparato são reapropriadas nesta pesquisa para analisar as atividades político-educacionais do Estado e da escola moçambicanos. Pois, essas instituições são concebidas como sendo responsáveis pela formação de cidadãos livres, éticos e democráticos moçambicanos. Educar as crianças para a cidadania é um princípio vital da moçambicanidade. Afirma Gómez (2008): “a Frelimo definiu desde a sua entrada a escola como grande viveiro ético do Estado moderno em construção e como centro de formação de homens livres e dignos”. Em seu discurso, lê-se: “a Frelimo concebeu escola como espaço de convivência étnica, como instrumento da unidade política e como meio facilitador para a construção da moçambicanidade, ao mesmo tempo, como espaço de exercício da cidadania, da liberdade e da disciplina”. A formação associa-se à disciplina e à cultura dos cidadãos. Segundo Gómez, o processo de consolidação do poder político e de formação de cidadãos com o espírito patriótico foi facilitado pelas instituições político-educadoras.

Cabaço (2008) disse, no seu depoimento, que a escola, para a Frelimo, tinha tripla função: “1) a de dar uma visão científica sobre o mundo, 2) formação de cidadãos com identidade comum e disciplina revolucionária e, 3) educar eticamente. A partir dessas funções a Frelimo organizou a escola capaz de educar para a moçambicanidade. Segundo Cabaço, no projeto educacional, “a Frelimo incentivou a coesão e organizou um currículo nacional e um Estado único”. A escola tinha como desafio construir um novo edifício de valores, uma nova sociedade, uma nova cultura, uma nova identidade. Durante a luta, a Frelimo concebeu a escola como terreno de educação ético-político-ideológica e conferiu-lhe o papel de formar pessoas capazes de fortalecer as relações internas. Dentre as tarefas políticas conferidas à escola para cimentar a unidade nacional destacam-se as seguintes:

Criar, desenvolver e consolidar uma sociedade nova, assente numa mentalidade nova que oriente atitudes e práticas para construção de Moçambique unitário, internacionalista, econômica, cultural, política e militarmente auto-suficiente, próspero e independente; contribuir para a destruição da ‘mentalidade velha, sustentada e alimentada pelo conservantismo e estatismo tradicional e pela corrupção colonial; formar o Homem Novo com plena consciência do poder da sua inteligência e da força transformadora do seu trabalho na sociedade e na natureza (...); criar (nos alunos) uma personalidade moçambicana (...); criar uma consciência de

responsabilidade e solidariedade colectiva, livre de todo o individualismo e corrupção; (...) desenvolver a unidade do povo moçambicano. (MAZULA, 1995, p. 110-111).

Essas tarefas resumiam-se numa fundamental: formar o Homem Novo ou construir a moçambicanidade. Isto significa também tomar um modelo ideal capaz de convergir os aspectos culturais e éticos locais numa questão nacional. Na atividade educativa e formativa, a escola ficou racionalmente vinculada ao Estado e assumiu o papel de formar eticamente as pessoas. Com efeito, quando a educação escolar institucionalizou-se e nacionalizou-se, em Moçambique, tornou-se um terreno fértil de ordenamento de identidade humana organizado por partido revolucionário emergido dentro do espírito socialista.

Mais tarde, a escola tornou-se um grande instrumento de transformação da sociedade e de construção de novos valores enraizados no capitalismo. A escola moçambicana mediou os valores da moçambicanidade embasados no socialismo e, hoje, media novos valores fundamentados do capitalismo. A moçambicanidade mudou de paradigma socialista para capitalista. Diante dessas transformações, o Estado recolocou o povo moçambicano no palco histórico e redefiniu novos valores da moçambicanidade. Depois da independência, o Estado lançou a campanha de alfabetização com dois objetivos: 1) contrariar os objetivos da educação colonial concebendo a educação como único caminho para o povo tomar o poder; 2) encarar a escola como espaço para renovar a cultura e a história do povo moçambicano.

Esses objetivos visavam construir a dignidade do povo pós-revolucionário. Hoje, tais objetivos estão voltados à formação do homem empreendedor, de cidadão capaz de dar resposta à situações locais, nacionais, regionais e internacionais. Formar cidadão digno e responsável é educá-lo eticamente. As dimensões da dignidade e responsabilidade evocam imediatamente a dimensão ética a partir da qual o Estado moçambicano mostra o seu caráter educativo. O Estado ao educar os moçambicanos para a cidadania realiza a dimensão ética tornando-se “Estado ético”. O ético chama a questão de consenso. Na acepção hegeliana, o Estado torna-se educador das massas populares - é o Estado ético, em suas diversas etapas, tais como, a família, a escola, o trabalho. O seu fim é educar os cidadãos para o bem comum. Alain Touraine (2006, p. 29) disse que o Estado é agente “portador dos valores universais e organizador das instituições educadoras”. Soares (2000, p. 55) afirma que quando o Estado forma os seus cidadãos torna-se “ético e político, isto é, realiza o momento educativo e organizador, constitutivo das relações de poder”. O momento ético realiza-se também à medida que o Estado promove os direitos fundamentais do homem: direitos à vida, à liberdade, à educação, ao emprego, à felicidade, etc.

O Estado moçambicano cria e difunde valores morais, éticos e políticos para os seus cidadãos, interage com a sociedade civil mostrando-se como árbitro dos conflitos sociais, cria harmonia e educa para o consenso. A moral e a ética são princípios básicos do Estado que se realiza como ético e educador. Retomando a concepção gramsciana do “Estado ampliado”, o Estado é entendido como parte da sociedade civil que se dedica à função ético-educadora, é uma malha de aparelhos e associações com as quais os interesses sociais se organizam de forma harmoniosa. Ele expressa uma vontade de promover uma ordem ética e moral na sociedade. A promoção da ordem moral e ética é o fim último do “Estado ampliado” gramsciano, do Estado do direito e educador defendido nesta tese. Educar é uma dimensão ética e política do Estado.

O Estado afirma-se ético quando promove a justiça social, educa para a cidadania e transforma a sociedade em lugar da formação humana e de debate público. Cria o “espaço público” na linguagem de Habermas, onde os sujeitos intercambiam suas idéias. Gramsci amplia a noção do Estado ético ao retrabalhar o conceito da sociedade civil. Segundo Soares (2000, p. 74), Gramsci fala da sociedade civil como “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre a inteira sociedade e como conteúdo ético do Estado”. O Estado ético une todas as fases da eticidade e, em sua manifestação efetiva-se a liberdade do sujeito individual e coletivo. Nesse Estado, a ação educativa concentra-se na ação libertadora do indivíduo.

A educação aparece como a componente de formação de cidadãos. É através dela que o Estado educa ético- politicamente os indivíduos. Se a escola educa os cidadãos para estes tomarem a liberdade como uma dimensão real do ser humano, então, realiza o verdadeiro momento ético-político do Estado. O Estado tem, através da escola, a missão de oferecer aos homens e às mulheres instrumentos que lhes permitam exercer a liberdade e a responsabilidade. Afirma Ngoenha (2000, p. 79), falando da eticidade do Estado moçambicano, que “educar a moçambicanidade era uma tarefa política desenvolvida pela Frelimo no novo Estado”.

Na sociedade moçambicana, a escola torna-se instituição sistemática e criteriosa do Estado que desenvolve a atividade educacional e cimenta a unidade política. O Estado moçambicano pós-independente serviu-se da escola para a construção da moçambicanidade. Ngoenha (2000) atribui grande mérito à sociedade na transformação dos projetos da educação. Para Ngoenha (2000, p. 200): “todo o projeto da educação depende do projeto de sociedade em que está inserido”. O autor percebe que os projetos da educação são projetos do Estado que tendem articular-se com os projetos da sociedade. Assim, a dimensão cultural do fato educativo tem o seu substrato nas normas e nos valores instituídos por uma determinada

sociedade. A educação inscreve-se nas realidades culturais, econômicas e sócio-políticas nas quais o Estado deve tomar em consideração.

O Estado estabelece um contrato institucional com a escola; o de educar e criar harmonia e paz na sociedade. Nesse contrato, a escola se responsabiliza em organizar e dialogar as culturas produzindo um sistemas de valores que são observados na sociedade. Ernest Gellner (2000) destaca que o sistema educacional institucionalizado que transforma o biológico e o natural em produto da cultura só é suportado pelo Estado. Segundo Gellner (2000, p. 119):

Grande parte de seu custo tende a ser absorvido pelo Estado ou por suas subunidades locais. Só o Estado ou o sector público, em um sentido ligeiramente mais amplo, podem arcar com responsabilidade onerosa, e só o Estado pode controlar a qualidade dessa que é a mais importante de de todas as indústrias, ou seja, a produção de seres humanos socialmente aceitáveis e economicamente operacionais. Esta se torna uma das suas principais tarefas. A sociedade tem que ser homogeneizada, *gleichgeschaltet*, e o único órgão capaz de executar, supervisionar ou proteger essa operação é o Estado central.

Na perspectiva de Gellner, a escola torna-se instância financiada e assegurada pelo Estado. A intervenção do Estado na organização da escola justifica-se pela necessidade de erradicar o analfabetismo e de formar pessoas socialmente aceitáveis e economicamente operacionais nas instituições do Estado. No caso de Moçambique, a intervenção do Estado seguiu-se com a nacionalização da educação e organização dos currículos.

O projeto sócio-político do Estado moçambicano é educar para a cidadania, garantir os direitos e segurança consolidando as relações internas entre as pessoas. A dimensão pedagógica e educativa do Estado acontece no espaço educacional e noutras instituições que colaboram para equilibrar as forças de poder entre diversos grupos étnicos. É aí também onde o Estado moçambicano realiza o seu momento ético através da escola, da sociedade civil, da família e da igreja. Essas instituições formam o aparelho do Estado.

A tarefa de ensinar a ler e escrever é específica da escola e assegurada pelo Estado que expande a educação com a finalidade de formar os seus cidadãos. Na realidade moçambicana, Gómez (2008) destaca, “o Estado e a escola exercem funções específicas de educar os moçambicanos para cultivarem o espírito de cidadania e de democracia. A escola forma os sujeitos capazes de dar continuidade aos projetos da revolução e da moçambicanidade”.

Gómez, em *Samora Machel e educação*, analisa o discurso de Samora Machel sobre o papel do Estado e da educação. Machel afirmava que o conhecimento era fundamental para orientar a prática na transformação das condições de vida das populações e, portanto, o

instrumento legal para libertar a terra e os homens, mas também transformar a personalidade humana. Para Gómez (2001, p. 83), Samora “responsabilizava o Estado, através da escola, à educação para a moçambicanidade”.

O Estado educa para cidadania e serve-se da escola e de outras instituições. Michel Foucault (2005) diz, em *Vigiar e punir*, que além da escola, todas as instituições do Estado exercem funções educativa e formativa. Enquanto a escola educa para o consentimento, algumas instituições como as prisões têm um caráter repressivo, reduzem e ressocializam os indivíduos. O Estado conquista a consciência das pessoas recorrendo à educação e, em casos extremados, às instituições repressivas. Foucault reconhece que o Estado administra a justiça pública, mas critica as instituições repressivas na medida em que elas tendem a tirar a liberdade dos indivíduos.

A intencionalidade do Estado ao punir os infratores é de garantir a ordem e segurança e manter o seu papel de educador. Para Foucault (2005, p. 13), os juizes ocupando-se no lugar de reeducadores, estão de acordo de que o “essencial da pena não está no punir, mas no procurar corrigir, reeducar, curar”. Foucault faz crítica ao aspecto repressivo da escola e das prisões sustentando que privam o indivíduo da liberdade enquanto submete-no ao trabalho corporal.

Embora Foucault afirme que a escola tem um componente repressivo ao privar o indivíduo da sua liberdade, a sua função específica é educar para a cidadania. A vocação da escola é, sobretudo, socializar um corpo de valores éticos que conduz à convivência pacífica. Tanto a escola como outras instituições do Estado são responsáveis pela educação moral e pela consolidação da unidade nacional. Na linha de Foucault, em Moçambique, as instituições do Estado, como família, escola, polícia, as organizações da sociedade civil exercem as funções de educar para unidade e para cidadania.

Na verdade, tais instituições foram e continuam essenciais na educação e formação de indivíduos. Portanto, exercem atividades estatais de educar e reduzir os cidadãos e socializar os princípios da igualdade de direitos. A escola educa para a moçambicanidade. Educar para a moçambicanidade inicialmente significava inculcar nas pessoas a consciência revolucionária, mas hoje significa inculcar nas pessoas uma consciência de cidadania e de democracia. Educar para a moçambicanidade é educar os moçambicanos para tomarem a consciência de cidadania e desenvolver a cultura democrática e o respeito das culturas. Educar para a cidadania é uma tarefa política do Estado ético e específica da escola.

2.8 A Escola, o Currículo e a Cultura

As categorias de currículo e de cultura começaram ocupar espaço na literatura educacional moçambicana nos finais da década de 90, especialmente quando se compreendeu que a organização do conhecimento e definição de políticas educacionais tem a ver com tais categorias. Uma discussão articulada sobre o currículo e a cultura tomando o currículo como conjunto de práticas e de teorias organizadas a partir das culturas é uma realidade recente. As teorias educacionais sobre as quais a escola moçambicana fundamenta-se têm demonstrado que o currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos compartimentados que a escola recebe e administra, mas sim uma construção sócio-cultural continuada.

Na verdade, a escola serve-se de conteúdos culturais para organizar o conhecimento. Nesse contexto, a cultura torna-se uma componente fundamental na construção do conhecimento. Mas o que é cultura e como se organiza. Pela definição, a cultura é um conjunto de expressões verbais e corporais, de costumes e usos, de hábitos e tradições, de crenças e ritos cultivados e transmitidos de geração em geração. Jean-Claude Forquin (1993) discute a noção de cultura partindo da evolução do conceito. Para Forquin (1993, p. 11) a cultura não é apenas um derivado da natureza, mas também um fruto de construções humanas. Assim, duas acepções são fundamentais para compreender a cultura: a primeira, que ele próprio considera tradicional, individual e normativa a partir da qual se define cultura como um “conjunto das disposições e das qualidades características do espírito cultivado, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais (...)”, e, a segunda, a mais descritiva e objetiva que Forquin (1993, P. 11) define como “conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo humano”. A segunda acepção suscita mais comentário na medida em que tais traços são considerados mais quotidianos e tradicionais ligados às instituições tradicionais e aos objetos materiais.

Terry Eagleton (2003) retoma o conceito da cultura a partir da etimologia e apresenta três significados. O primeiro significado de cultura designa, segundo Eagleton (2003, p. 9), “‘lavoura’ ou ‘cultivo agrícola’, o cultivo do que cresce naturalmente”. O conceito de cultura como atividade humana deriva do trabalho, agricultura. Assim, a cultura deriva da natureza trabalhada. A partir da atividade produtiva, o termo foi ganhando uma outra fisionomia que é entidade ou educação. No segundo sentido, a cultura designa um processo material que se transformou em questões espirituais do homem, abrindo-se às crenças científicas e religiosas.

O terceiro significado do conceito de cultura volta-se ao primeiro e tem a sua raiz do latim, *colere*, querendo significar o cultivar, o habitar. O *colere* aproxima-se ao *cultus* e logo culto, o termo religioso que denota adoração e que para Kant, significa educado.

De modo geral, a noção de cultura no sentido acima exposto supõe crenças, leis, ritos, expressões, costumes, hábitos, vivências, tradições partilhadas por um grupo humano. Isto é, um conjunto de padrões de comportamento, de crenças, sistemas de valores morais e materiais, de organizações institucionais partilhados por um determinado grupo de pessoas ou uma comunidade, mas que resulta das suas aspirações e das suas construções. A cultura é um dos componentes que distingue o homem de outros seres irracionais. Do termo cultivo, chega-se à conclusão de que a cultura é fruto do trabalho humano. Cultivar é um predicado que implica especificamente o ser humano.

A cultura é um produto natural e fruto de transformação da natureza em objetos significativos e cognitivos. No primeiro caso, conforme Eagleton (2003, p. 12): “a natureza produz cultura que transforma a própria natureza”. Nesse contexto, a cultura é um meio de auto-renovação da própria natureza; isto é, a cultura é o objeto pelo qual a natureza rejuvenesce. O processo de rejuvenescimento acontece com a intervenção humana sobre a própria natureza. No segundo caso, a cultura compreende o fazer humano. Esse volta à raiz que é cultivar. Compreende a racionalidade e a força do homem na construção e na representação dos símbolos que significam e dignificam a sua vida.

Na concepção da cultura como fruto do trabalho humano que interfere a prática educativa, Antonio Joaquim Severino (2001) expõe três dimensões fundamentais que mediam a existência humana e que se impregnam na vida educacional, a saber: a prática produtiva, a prática política e a prática simbólica. Essas três dimensões são fundamentais para o currículo escolar. Na primeira, o homem estabelece relações com a natureza e transforma-a, através do trabalho, em objetos da cultura. A natureza é culturalizada segundo as necessidades do sujeito. Segundo Severino (2001, p. 49): “pelo trabalho, o homem obriga a natureza a adaptar-se ao seu modo de ser e não mais se adapta a ela, como os demais seres vivos”. Mazula (1995, p. 53), inspirado no marxismo, relaciona o conceito da cultura com o trabalho. Ele afirma que “a relação do homem com a natureza, com outro homem e com a sociedade é uma relação de trabalho”, que se resume na relação de produção.

A dimensão do trabalho articula-se com as dimensões política e simbólica. Na dimensão política, a cultura é o espaço e coeficiente do poder. As relações sociais são transformadas em relações do poder. A cultura existe porque os homens vivendo em sociedade estabelecem relações de produção e de reprodução, como afirmou Marx. Na

dimensão simbólica, a cultura resulta das representações humanas. Ela não é apenas resultado da natureza, mas de apropriação de significados sociais, econômicos e políticos. O homem fala, escreve e apreende a realidade com os símbolos culturais, ou seja, com o viés da sua cultura.

Partindo dessas colocações, o currículo torna-se fruto de apropriação da realidade sócio-cultural. Todas as produções humanas são humanizadas, humanizantes e trabalhadas para a sua socialização. Na medida em que o homem transforma a natureza vai organizando o conhecimento que lhe torna transformador e transformado. Aí, ocorre uma relação de ação-reação. Há uma força que vai modificar e, em resposta, ela também é modificada. Na escola, essa relação é visível na medida em que o professor ao formar ou educar os alunos, ele, ao mesmo tempo, forma-se e educa-se. Portanto, quem educa, educa-se ao educar.

Mario Sergio Cortella (2006) sublinha que o homem desenvolve uma ação transformadora consciente que é o trabalho. O homem age intencionalmente com finalidade de alterar a realidade. Através do trabalho o homem modifica o seu modo de vida e modifica também o mundo. Para Cortella (2006, p. 41), “o trabalho é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e sua apropriação”. O efeito do trabalho é a cultura, mas como um conjunto de resultados da ação humana sobre o mundo. O homem trabalha para criar o seu mundo de significados. Quando desenvolve as faculdades, ele auto-supera-se e auto-realiza-se. Eagleton (2003, p. 15), diz que a cultura é “uma questão de auto-superação tanto quanto de auto-realização. Se ela celebra o eu, ao mesmo tempo, também a disciplina, estética e asceticamente”. A natureza humana passa pela transformação. Eagleton (2003, p. 15) continua: “se somos seres culturais, também somos parte da natureza que trabalhamos”.

Eagleton (2003, p. 16-17) defende que a cultura é “uma espécie de pedagogia ética que nos torna apto para a cidadania política ao libertar o eu ideal ou coletivo dentro de cada um de nós, um eu que encontra a sua representação suprema no âmbito universal do Estado”. Em sua opinião, o Estado se encarna na cultura e se corporifica na humanidade.

Assim, as teorias do currículo demonstram que os conteúdos escolares transmitidos de geração em geração são conteúdos culturais trabalhados no tempo e no espaço. Em Moçambique, a concepção da cultura como fundamento do conhecimento escolar começou a ganhar relevo a partir da reforma educacional de 1992 e se consolidou, em 2003, com a introdução do currículo local que integra os componentes relevantes para aprendizagem local. A concepção do currículo local e a sua integração na prática pedagógica articulando-se com o currículo nacional sinaliza um momento ímpar para valorização e afirmação das culturas locais. Recordar-se que desde 1975 o currículo moçambicano tinha se distanciado das culturas

autóctones considerando-as de obstáculo para aprendizagem escolar. Essa distância se deve ao fato de que a Frelimo tinha pensado num Estado moçambicano fundado na matriz ocidental que realizaria o projeto da cultura única, na qual todas culturas seriam adensadas fazendo-se valer o princípio da unidade, de um lado e, no receio de fomentar um tribalismo ou regionalismo cultural, de outro.

Em função da nação unitária e da cultura nacional consubstanciada no currículo nacional e no receio de regionalismo cultural, a Frelimo proclamou a morte das culturas autóctones. A falta de diálogo entre as culturas tradicionais autóctones com a cultura do Estado (escolar) instigou um distanciamento entre o aprendizado escolar e a realidade concreta do aluno. Esse foi um dos motivos invocados pelos estudiosos de currículo para fundamentar a tese de que o currículo não pode ser considerado apenas como um conjunto de conhecimentos adensados, sequenciados, mas um artefato sócio-cultural vivenciado pelos alunos, professores, pais e encarregados de educação e a sociedade civil.

A escola moçambicana deu-se conta de que o currículo assenta nas culturas, as políticas educacionais fundamentam-se em teorias culturais. Também deu-se conta de que a aprendizagem passa pela assimilação de valores culturais que se transformam em conteúdos escolares. Forquin (1993, p. 24) destaca que quando a escola busca legitimar os “contextos culturais no interior dos quais emergem e se institucionalizam os conteúdos escolares” demonstra que toda a aprendizagem passa pela aquisição e pela assimilação de certos valores culturais nacionais e locais. Forquin parte de pressuposto de que o currículo escolar resulta de uma seleção de conteúdos culturais existentes na sociedade.

Para Forquin (1993, p. 25), o currículo é “produto da experiência, de alguns conhecimentos, de atitudes e valores considerados por grupos humanos, institucionalizados e socializados pela escola”. Nessa esteira de argumentação, J. Gimeno Sacristán (2000, p. 15), sustenta que “o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, a socialização que se atribui à educação escolarizada (...)”. Em sua análise, Sacristán centra-se mais no currículo como uma construção social e como uma opção cultural. Sacristán (2000, p. 34), define o “currículo como projeto seletivo da cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Partindo da lógica de Forquin e Sacristán, define-se o currículo como escolha cultural, como projeto que torna a cultura em conteúdos escolares ensináveis. Aí, a escola tem obrigatoriedade de conciliar a cultura escolar com as vivências cotidianas dos alunos e professores. Só assim é que se pode resgatar as culturas locais dialogando-as com a cultura

nacional. De fato, os estudos em currículo destacam que o conhecimento é uma construção cultural e que toda a educação escolar recorre aos conteúdos culturais. A escola nutre-se dos conteúdos culturais na organização do conhecimento. Enquanto o currículo é uma concretização dos fins históricos, sociais e culturais, de um lado, a cultura é um conjunto de conhecimentos, de ideias, de hábitos e de valores vivenciados na sociedade.

O sistema educativo serve-se das culturas e das histórias locais para organizar os conteúdos, pois a escola sem conteúdos culturais é uma proposta irreal e desenquadrada. Os conteúdos escolares são organizados em função da realidade local. Tais conteúdos são originários de várias culturas que estruturados tornam-se conhecimentos. A política de um currículo nacional num país multicultural como Moçambique é boa para consolidar a identidade nacional, mas tem de ter em conta o diálogo intercultural.

Em Moçambique, a construção de um currículo nacional responde a política imbricada na unidade nacional. Essa política funcionava para solidificar o projeto de novo Estado, mas perdia a visão de que a pedagogia embasa-se nas culturas dos próprios alunos. A formação do homem integral implicava a formação do homem capaz de se confrontar com várias realidades culturais.

Para terminar, reforça-se a ideia de que o currículo está sempre imbricado na cultura. Todo o sistema escolar está impregnado nos valores culturais. E, a escola como produtora do capital humano encontra-se numa agenda cultural, outrossim relativa à lógica social que deve guiar toda a conduta humana. A escola não só produz o conhecimento e a cultura, mas também forma cidadãos responsáveis e democráticos. E aí, o projeto educativo obedece as disposições políticas, administrativas, sociais e culturais que permitem a escola desenvolver as noções de democracia e cidadania, aspectos em destaque no item que se segue.

2.9 Escola, Cidadania e Democracia Moçambicanas

Todos os cidadãos, sendo iguais (aos olhos da República), são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos segundo a sua capacidade e sem outra distinção que a de suas virtudes e de seus talentos. A igualdade de oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às sociedades democráticas (...). (DUBET, 2008, p.19)

A constituição de 1990 consagra os princípios da cidadania e da democracia como princípios básicos de um Estado de Direito. Esses princípios se impregnam entre si e se justificam na escola com a noção da igualdade social e de direitos à educação para todos. O princípio de democracia realiza o homem na qualidade de cidadão. Esse princípio é inseparável com o princípio da cidadania. A intervenção da escola na construção da cidadania e na vivência democrática é uma articulação política de governo e um ganho na consolidação da coesão nacional. A escola ao dedicar-se pela construção do sujeito autônomo e democrático está realizando os projetos do Estado e afirmando o seu compromisso político.

Há quem julgue que a pessoa nasce cidadã, partindo do pressuposto de que todas as pessoas possuem direitos naturais inalienáveis. Mas essa visão constitui uma verdade aparente, porque os direitos inalienáveis, em certa medida, são dependentes do reconhecimento da autoridade vigente como tais em relação ao indivíduo. A cidadania é uma realidade conferida e reconhecida pelo Estado. Ela pode ser vista como questão natural ou adquirida, mas em última instância o Estado é a única instituição que reconhece através de promulgação de direitos fundamentais do homem.

A questão da cidadania foi pouco explorada nos currículos, ou seja, as transformações educacionais operadas nos anos 1983 e 1992 incorporam a formação para cidadania, mas não desenvolve essa formação na prática, embora nesse período houvesse um esforço do Estado em alfabetizar as massas. Para que se possa cultivar o sentimento de cidadania, o Estado deve promover a educação cívica, educação voltada aos valores da moçambicanidade e, aí a alfabetização é fundamental. Por meio da educação os indivíduos descobrem os seus direitos e deveres fundamentais. Portanto, a escola desperta a consciência da cidadania que permite as pessoas agirem de forma democrática, participativa contribuindo para o desenvolvimento do país.

Amartya Sen (2000, p. 9) disse, no prefácio do seu livro *Desenvolvimento como liberdade*, que “o século XX estabeleceu o regime democrático e participativo como o modelo preeminente de organização política”, que se interessa pelos direitos fundamentais do cidadão.

Nos regimes democráticos, o esforço do Estado é garantir a liberdade individual e defesa dos direitos à vida, à educação, à saúde, etc. Em Moçambique, esses direitos foram consagrados pela constituição de 1990, na virada política do regime socialista ao democrático. Um dado fundamental é a introdução da democracia participativa na escola em oposição ao aparente conceito da democracia popular criado em 1975. Em 1992, após assinatura do acordo geral da paz, em Roma, o governo procurou edificar um Estado democrático no qual se respeita a pluralidade de expressão. A Constituição de 1990 consagrou a democracia multipartidária e a liberdade de imprensa, fatos que trouxeram uma nova configuração do Estado. Com essa Constituição, o Estado elaborou um discurso da social democrata e da mudança do poder. O poder político passou a ser assumido pelo povo através do processo eleitoral.

A introdução do regime democrático fez com que o Estado adquirisse, segundo Torres, O'Cadiz e Wong (2002, p. 69) “novas dimensões normativas e políticas” que possibilitaram a criação do Estado de Direito e, ao mesmo tempo, a criação de políticas públicas voltadas para a socialização dos serviços de educação, saúde e promoção do emprego. A mudança do poder tinha uma tônica objetivamente democratizante. O Estado foi fundamentando-se em democracia e exercendo o controle social das políticas públicas com vista a fortalecer a cidadania. Em busca de boas relações entre os indivíduos particulares e coletivos descentralizou-se o poder para reduzir as desigualdades sociais, estendeu-se à escolarização para o desenvolvimento de recursos humanos e liberalizou-se o mercado.

Contudo, a democracia moçambicana é desestabilizada pelas condições históricas e socio-econômicas porque, de um lado, cerca de 60% da população é analfabeta e, de outro, a distribuição dos recursos é desigual criando um desenvolvimento desequilibrado entre a região sul (Maputo), centro e norte do país. A baixa educação e a distribuição desigual da riqueza concorrem para o crescimento de índice de pobreza. O conceito de pobreza aqui usado não se restringe apenas à falta de bens materiais, embora *a priori* denote isso, mas como falta de oportunidades. Mazula (2008) destaca a existência de três males que enfermam a democracia e o Estado do Direito moçambicanos. Na sua ótica, esses males são “a falta de escolarização baseada na educação cívica, a pobreza material e a falta de criação e distribuição da riqueza que se resumem na pobreza material, intelectual e espiritual”.

No que diz respeito à falta de escolarização, Mazula afirma que “a educação cívica, em Moçambique, é feita pelos partidos políticos em momentos de campanha eleitoral como meio para persuadir o eleitorado e angariar votos”. Ela gravita-se em torno das formas de exercício de voto. A educação cívica não se desenvolve no sentido da tomada de consciência do cidadão sobre o seu desenvolvimento humano, mas na instrução para eleger o dirigente. O

cidadão não é instruído no sentido de tomar iniciativas sobre a sua vida e conhecer os seus plenos direitos, mas como marcar um X no espaço em branco ao lado do candidato preferido. Mas, a educação cívica não tem apenas a finalidade de voto, ela é base de consolidação da democracia e de desenvolvimento humano. O objetivo da educação tem de ser o de libertar as pessoas da cegueira e levá-las à tomada de consciência sobre a realidade, sobre si mesmas e sobre as escolhas da vida. Na verdade, as pessoas instruídas são mais responsáveis das suas decisões e escolhas, elas não obedecem cegamente à autoridade, mas aprendem a pensar por elas mesmas.

Existe uma correlação entre a educação e a democracia que não deve ser esquecida. Um país democrático que queira elevar o nível de desenvolvimento económico, cultural e social tem como desafio apetrechar o setor da educação e instruir as pessoas no sentido de redirecionar as suas escolhas para o desenvolvimento local e nacional. É verdade que a educação produz e reproduz a classe média, mas também é verdade que ela abre horizonte para todos. Moçambique usa as tecnologias das sociedades mais industriais e, para tal necessita de educação. As sociedades industriais, disse Fukuyama (1992, p. 153), “exigem grande número de trabalhadores altamente qualificados e educados, administradores, técnicos e intelectuais” para gerir o aparato do Estado. Além dessas atividades burocráticas, a educação é necessária para cultivar a consciência democrática e o espírito de cidadania nas pessoas.

A população moçambicana necessita da educação para que possa ver com maior clareza suas opções e seus interesses; possa realizar os seus desejos e contribuir inteligentemente para a consolidação da democracia. Fukuyama (1992, p. 153) dá um passo gigantesco nesta perspectiva afirmando que “a educação faz com que as pessoas exijam mais de si mesmas e para si mesmas, em outras palavras, elas adquirem um certo senso de dignidade que querem ver respeitado por seus concidadãos e pelo Estado”.

No segundo aspecto, trata-se da pobreza material que se apresenta como um grande inimigo da democracia. Para Mazula (2008), “a pobreza material inibe a liberdade individual”. Ela permite que os países de baixa renda sejam vulneráveis a tempestades políticas e económicas provocadas pelos países mais ricos. A baixa renda é motivo da privação de capacidades das pessoas. Amartya Sen (2000) um dos críticos dos critérios de classificação da pobreza nega que pobreza seja reduzida apenas à baixa renda, pois ela envolve várias privações. Segundo Sen (2000, p. 109) a pobreza deve ser vista como “privação de capacidades básicas em vez de ser meramente como baixo nível de renda que é o critério tradicional de identificação da pobreza”. Sen (2000) inspirado em Georg Bernard

Shaw (1907), que destaca, em seu prefácio, que “a pobreza é o maior dos males e o pior dos crimes”, assegura que a pobreza é uma enorme tragédia que arruína milhares de vidas humanas no planeta. Sen sustenta que a pobreza sufoca as felicidades, destrói as criatividade e as liberdades tornando as pessoas mais dependentes.

As pessoas tornam-se privadas de suas iniciativas e se perdem em luta pela sobrevivências. Os cidadãos e as instituições do Estado são privados de liberdade, fenômeno que faz com que os políticos transformem-se em “homens do sim senhor” ou, em linguagem trivial, “lambe-botas”, quanto às ofertas nacionais e internacionais.

O terceiro diz respeito à criação e distribuição da riqueza. O terceiro aspecto constitui a tese de Mazula no livro *Ética, Educação e criação da Riqueza*, publicado, em 2005. Mazula analisa a democracia moçambicana e defende que “uma sociedade democrática é uma sociedade que se governa na ‘justiça como equidade’ para a criação da riqueza. Sair da pobreza, saber criar e distribuir a riqueza é uma questão ética. Ou seja, há uma ética da distribuição da riqueza” (MAZULA, 2005, p. 53-54). Mazula usa o conceito de justiça como “equidade” na perspectiva de John Rawls e entende que para consolidar a democracia moçambicana é necessário combater a pobreza criando e distribuindo a riqueza nacional. A distribuição da riqueza é uma questão ética. A renda nacional devia ser distribuída equitativamente para evitar o desequilíbrio.

Esses três males conduzem à pobreza absoluta. A pobreza absoluta que se resume na falta de escolarização (intelectual), de bens materiais e de espírito de partilha ou distribuição nacional das riquezas (oportunidades). A falta do espírito distributivo é um mal essencial para a democracia perder o seu rumo. A democracia não pode ser reduzida apenas ao espaço de caça de votos, mas ao lugar de participação sócio-econômica, intelectual e de desenvolvimento humano.

Tendendo criar um clima de estabilidade democrático, de distribuição da riqueza e de descentralização do poder como forma de consolidar a democracia no país, o governo elaborou, em 2005, um plano estratégico no qual se definiu o distrito como pólo de desenvolvimento. O plano consiste na disponibilização dos fundos do Estado aos distritos visando estimular o desenvolvimento local. Esse plano ficou batizado por Orçamento de Investimento de Iniciativa Local (OIIL) e consiste na alocação de 7.000.000 mts (sete milhões de meticais), equivalente a 241.379, 31 dólares norte-americanos para cada distrito com objetivo de acelerar a produção de alimentos e apoio às iniciativas locais para geração de emprego e renda. A locação dos sete milhões de meticais aos distritos enquadra-se no âmbito do combate à pobreza absoluta, à redução das assimetrias e ao desenvolvimento equilibrado.

Trata-se de uma política efetiva que visa facultar a capacidade administrativa dos distritos e organizar o apoio na ordem legal, em nível nacional.

Os sete milhões de meticais alocados aos distritos respondem a política de distribuição e produção equitativa da riqueza nacional. Esta tem sido a prática dos países empobrecidos: usar o Estado como veículo de redistribuição da riqueza dos ricos para os pobres numa lógica de justiça social. A lógica de redistribuição da riqueza aparece para reforçar o poder do Estado e as relações entre a classe trabalhadora e a classe empregadora. Nesta lógica, a redistribuição da riqueza é vista como condição para o desenvolvimento equilibrado. Mas, a falta de política bem consistente sobre aplicação do valor alocado faz com que alguns distritos não invistam de forma adequada. Com efeito, o OIIL no lugar de promover ampla igualdade de condições e se configurar na política de participação e de apoio às iniciativas nesses distritos, tornou-se mecanismo de acumulação de riqueza em certos dirigentes. O objetivo do governo com o OIIL era responder às exigências do desenvolvimento equilibrado baseado na distribuição equitativa dos recursos nacionais. O governo entendeu que o desenvolvimento do país passa necessariamente pelo desenvolvimento dos distritos e a distribuição da riqueza envolve o apetrechamento de tais distritos e o apoio às iniciativas locais.

No sentido verdadeiro da palavra, a democracia moçambicana teve o seu início, em 1994, com a realização das primeiras eleições presidenciais e legislativas que deram vitória ao partido no poder. As primeiras eleições foram caracterizadas pela virada do monopartidarismo ao multipartidarismo e pela presença de 12 partidos concorrentes, dos quais a Frelimo e a Renamo³⁴ foram os mais favoritos. A Frelimo foi representada por Joaquim Alberto Chissano e a Renamo por Afonso Dhlakama. A Frelimo e a Renamo proporcionaram um bom espetáculo, pois se encontravam em grandes possibilidades de assumir os destinos do povo e do país. A primeira experiência das eleições foi vivida com sabor pela Frelimo vencendo o seu opositor direto com 53.3% de votos contra 33.7%. A Renamo não concordando com o resultado apresentou um recurso ao tribunal, contudo, o resultado foi revalidado a favor da Frelimo. As disputas apresentadas por dois partidos levam a crer que em África ninguém admite, friamente, a derrota, mas também ninguém aceita de mãos dadas abandonar o poder.

Realizadas as eleições procedeu-se com a reestruturação do Estado e do sistema do ensino segundo as novas condições sócio-políticas. A reestruturação passava pela redefinição do papel do novo Estado no desenvolvimento econômico e na democratização da educação. O Estado definiu a política educacional centrada na extensão da rede escolar. A grande

³⁴ A Frelimo e a Renamo são partidos que se auto-afirmam e se legitimam como únicos desacreditando os outros. A Frelimo legitima-se como partido libertador do país e a Renamo afirma-se como pai da democracia.

preocupação do Estado foi consolidar o direito à educação, assegurar a estabilidade política e retomar o projeto da moçambicanidade abandonado durante a guerra. O governo lançou projetos de construção de escolas, de investimento do setor educacional; abriu mão para as ONGs e autorizou a abertura de escolas privadas que cobrem a população que não consegue entrar nas escolas públicas. Apesar disso, a rede escolar continua ainda menor e baixa deixando muitas crianças sem escola.

A reconstrução de Moçambique e a reestruturação do sistema nacional de educação foram imperativos do governo para legitimar os sistemas políticos e a modernização do Estado. O sistema de educação pública passou a ser desenvolvido como parte integrante do projeto do Estado na construção da nação e das identidades diversas ou híbridas. A educação pública consolidou o seu papel de formação de cidadãos. Em *educação e democracia*, Torres, O'Cadiz e Wong (2002) em suas análises destacam o “papel e a função da educação pública na criação de cidadãos disciplinados, o papel, a missão, a ideologia e a formação de professores, as ações do currículo e do conhecimento escolar reinantes são todas profundamente marcadas pela filosofia dominante do Estado liberal” (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 42).

A filosofia do Estado democrático é a democratização da educação. A democratização da educação em Moçambique consolidou o projeto de democracia e de cidadania observando cinco aspectos: 1) alargar a rede escolar e o acesso à educação escolar para as crianças em idade escolar; 2) criar o curso noturno para as pessoas trabalhadoras e com idades avançadas; 3) abolir as taxas de matrícula para o ensino básico; 4) abrir os projetos de desenvolvimento da educação e de investimentos nacionais e internacionais; 5) envolver o setor empresarial e as ONGs no desenvolvimento da educação.

Ainda, no âmbito da estruturação do Estado, em setembro de 1994, a Assembleia da República aprovou, no Quadro Institucional dos Distritos Municipais, a Lei 3/94 de 13 de setembro de 1994, base jurídica para a implementação do programa de reformas dos órgãos locais do Estado. Inicialmente foram transformados 11 distritos das sedes provinciais em municípios. Atualmente são 43 municípios ao nível do país dos quais 42 estão nas mãos da Frelimo e um no candidato independente. Os municípios assumem aquilo que se denomina de poder local e respondem à questão da descentralização do poder. Eles foram criados para potencializar as administrações locais para o desenvolvimento do país.

Manira Aboud Santos (2000, p. 11) faz uma descrição sobre o poder local na construção do Estado democrático. Ela relaciona o desenvolvimento da democracia moderna com o fortalecimento do poder local afirmando que a descentralização segue:

potencialização das administrações locais e tem como horizonte a consecução da autogestão, maiores liberdades civis, a participação dos cidadãos, a solidariedade, a inovação, a eficácia da ação pública, a optimização dos recursos na promoção da prosperidade e do bem-estar colectivo.

Para Santos, a descentralização ressalta autonomia do poder local na perspectiva democrática do Estado moderno. O poder local é encarado e valorizado como espaço de encontro, de ação e de fortalecimento de relações democráticas entre o Estado e a sociedade civil. O poder local é arena de consenso e de expressão dos interesses de grupos subalternos. As administrações locais promovem, na aceção de Santos (2000, p. 15), “a participação popular em governos locais”, através de projetos sociais e políticos. Em resposta à reforma do setor público foram realizadas, em 1998, as primeiras eleições Autárquicas, nas quais a oposição não se fez presente por motivos organizacionais. Os municípios aparecem como forma de descentralização da gestão pública e valorização do poder local que se estendeu aos poderes tradicionais. Os municípios adquiriram um cunho político na gestão da educação ao nível local. Graças aos municípios, as autoridades locais criadas pelo regime colonial voltaram a tomar lugar na administração pública.

Em 1999, realizam-se as segundas eleições presidenciais e legislativas, nas quais apresentaram-se 5 candidatos à presidência. Dessa vez a Renamo junta-se a outros partidos de oposição para se confrontar com a Frelimo formando-se, assim, a coligação Renamo-União Eleitoral. Uma vez mais, a Frelimo sob a presidência de Chissano, venceu com 52.29% contra 47.71% do seu adversário direto, Dhlakama. Nessas eleições, registaram-se também acusações. Em 2004, decorreram as terceiras eleições, das quais a Frelimo foi representada por Armando Emílio Guebuza. A vitória da Frelimo, em 2004, pela terceira vez revelou que a maior oposição, neste caso a Renamo, politicamente encontra-se desorganizada e fragilizada e, sobretudo, sem agenda política. As terceiras eleições reafirmam a capacidade organizativa da Frelimo, a sua legitimidade governamental e a sua monopolização do poder. Assim, animado pela vitória o grande militante da Frelimo Marcelino dos Santos sugeriu o retorno ao monopartidarismo justificando-se que a Frelimo era uma máquina poderosa e invencível, único partido para governar o país.

A posição de Marcelino dos Santos gerou polémicas no seio dos políticos e académicos, pois o retorno ao monopartidarismo minaria a democracia e marcaria fim das liberdades políticas individuais e coletivas. O monopartidarismo proposto iria legitimar o espírito excludente na formação do governo; uma das características fundamentais das

democracias africanas. Num espaço democrático, a exclusão no poder político pode ser considerada como a falta de transparência e, por conseguinte, como um meio para a corrupção. Nas democracias africanas, a oposição é excluída no governo para minimizar o seu papel interventivo e vigilante. A oposição por mais forte e racionalizada que seja a sua contribuição é minimizada.

Porém, a democracia exige uma concorrência, acima de tudo, uma convivência política e uma partilha de poder. É com a partilha de poder que se podem minimizar os conflitos sociais e políticos. No espaço democrático, o Estado não é de um partido, mas um ator determinado relativamente independente e espaço de negociação das disputas políticas. O Estado é uma instituição auto-reguladora e mediadora dos conflitos entre vários grupos e classes sociais e ao mesmo tempo, é o espaço das realizações sociais e étnicas e de construção de sujeitos livres e autônomos. É a garantia dos direitos e de igualdades de oportunidades sociais.

A tarefa de um Estado democrático é proteger o sistema de produção econômica e de reprodução da cultura; assegurar os direitos fundamentais dos cidadãos através das leis e permitir o exercício de cidadania. O Estado promove a igualdade e a justiça por meio de políticas sociais voltadas para o desenvolvimento econômico e expansão da rede sanitária e educacional. O Estado democrático promove também a cidadania. Construir a cidadania significa retomar o projeto da nação. A escola é a instituição que leva a tomada de consciência das questões nacionais. Por isso, os educadores são convidados a trabalhar para que a consciência da cidadania torne-se uma realidade que abarque todos os indivíduos. As instituições educacionais são o epicentro de formação do sujeito e da nação. Alain Dieckhoff (2000, P. 144) sustenta que a cidadania tornou-se “o alfa e o ômega de pertença à nação, o que pressupõe duas coisas complementares: a igualdade dos direitos dos cidadãos e o confinamento das identidades particulares à esfera privada”.

Dieckhoff deixa claro que a cidadania é uma questão de princípio de identidade e de realização inscrita numa teoria de homogeneização cultural no espaço público. A construção da nação exige um fundamento cultural uniforme entre os cidadãos. Por isso, a identidade nacional nunca se desvincula com a questão da cidadania. Os cidadãos são considerados como núcleo do corpo nacional e a sua vida inscreve-se no projeto de ordem nacional e comunitário. Ricardo Quadros Gouvêa (2002, p. 12), no seu artigo *Ética e Cidadania: a busca humana por valores solidários*, escreve: “a plena consciência da cidadania como parte da formação educacional de cada indivíduo é absolutamente necessária para a construção de um país

democrático bem sucedido”. Gouvêa entende que a consciência da cidadania adquire-se através da escolarização e esta permite o exercício da democracia.

Maria Auxiliadora Gonçalves da Silva (2002) faz uma reflexão sobre a questão da educação para a cidadania tendo como enfoque a identidade cidadã dos policiais militares do Estado de Pernambuco. O que importa nesta reflexão é a forma como ela articula a questão da cidadania cruzando as abordagens de Someres e de Tuner. Os dois autores recorridos por Silva definem a cidadania em duas vertentes: na primeira, eles entendem que a cidadania é “um processo construído por uma rede de relações e discursos políticos que acentuam a pertença e os direitos e deveres universais em uma comunidade nacional” (SILVA, 2002, p. 128) e, na segunda, a cidadania é vista como “um conjunto de práticas políticas, econômicas, jurídicas e culturais que define uma pessoa como membro competente de uma sociedade” (SILVA, 2002, p. 128).

Essas duas acepções inter cruzam-se e são aplicáveis em todas as sociedades. Na primeira, concorda-se que ela é um processo inacabado que cada Estado, através da escola, constrói no dia-a-dia e, na segunda, a cidadania envolve as questões políticas, econômicas, jurídicas, educacionais e culturais que determinam o agir humano de uma dada sociedade. A educação para a cidadania potencia duas categorias fundamentais: a de ser e de agir. O ser responde à essência do sujeito e o agir responde a todas as manifestações culturais, políticas, jurídicas, econômicas, etc. resultantes da ação do mesmo sujeito. O agir está vinculado ao processo de tomada de consciência da sua essência enquanto indivíduo pertencente a uma nação. O ser e o agir conduzem à construção de um processo de desenvolvimento das potencialidades.

Henry Giroux (1997), apropriando-se da análise dos frankfurtianos, concebe a escola como uma das esferas públicas que lida com as noções de cidadania e de democracia. A escola oferece um nexo de discursos locais pedagógicos e uma possibilidade dos grupos subordinados produzirem discursos sociodemocráticos. No que concerne as escolas como esferas públicas, Giroux (1997, p. 195) afirma, recorrendo a Habermas e Herbert Marcuse, que “as esferas públicas – agremiações políticas, (...) cafés, associações de bairro, casas de publicações – ofereciam redes através das quais indivíduos particulares reuniam-se para debater, dialogar e trocar opiniões”. É nessas esferas que se discutem as questões de democracia e é nelas que o povo ganha a força para fazer as críticas.

As escolas têm um caráter democrático e “programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (GIROUX, 1997, p. 195). Os programas

escolares contêm discursos que oferecem novas possibilidades de relações sociais, de construção de democracia e da cidadania. Nessas relações, os professores emancipam o conhecimento e o aluno tornando, desta feita, “o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

A democracia funda-se no princípio de igualdade de direitos e de exercício político através de voto. Também realiza-se nos princípios de liberdade e no direito à educação. Muitas vezes a noção da democracia tem sido deturpada passando a desenvolver-se um tipo de democracia “protegida” e “representativa”. Protegida no sentido em que desvia o eixo de conflito para criar uma área onde “os grupos dominantes buscam o consenso social para a continuidade de suas ações de apropriação” (BIANCHETTI, 2005, p. 86), de um lado, e, cria-se estratégias fundadas na maioria vencedora que vão permitir a defesa energética dos interesses do partido no poder, de outro. Nesse tipo de democracia define-se a “política como gestão do setor público e não como governo da sociedade e não se estabelece nenhuma correlação entre a distribuição da riqueza e a distribuição do poder”, afirma Marilena Chaui (2007, p. 331). A visão de Chaui leva a entender que na democracia representativa, os políticos são enviados especiais para discutir os problemas que afetam as populações. Mas nessa democracia não existe uma correlação entre a distribuição da riqueza e a distribuição do poder; a luta não é a conservação de direitos de cidadãos, mas usurpação de bens públicos.

Nos Estados democráticos, em defesa do poder, institui-se um princípio da maioria segundo qual nas discussões políticas sobre a coisa pública, a maioria vence. Este princípio visa proteger o grupo mais representativo. Em paralelo a esse princípio, desenvolve-se o princípio de consenso, no qual as questões políticas são aprovadas por consenso. Se este não surtir o efeito desejado, segue-se a questão de voto que legitima, intrinsecamente, o princípio da maioria. Esses princípios aplicam-se na democracia moçambicana, mas aqui se deixa claro que a democracia articula-se em três princípios básicos: o princípio da maioria, o princípio da igualdade e o princípio da liberdade.

2.10 Os Intelectuais e a Organização da Escola em Moçambique

Quem fala dos intelectuais desempenha, pelo fato mesmo de assim agir, uma função que habitualmente cabe aos intelectuais, torna-se, ao menos naquela ocasião, um intelectual. Quando os intelectuais falam dos intelectuais estão falando, na realidade, de si próprios (...). (BOBBIO, 1997, P. 8).

(...) seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (...). Formam-se assim, historicamente, a categoria especializada para o exercício da função intelectual (...). (GRAMSCI, 2006, p. 18).

As duas citações com que se abre o item dos intelectuais ilustram a importância e a complexidade do tema. A sua abordagem é complexa porque, como disse Norberto Bobbio (1997), de um lado, falar de intelectuais é desempenhar o papel de intelectual e, assim falar de si mesmo e, de outro, como afirmou Gramsci (2006), todos os homens podem ser intelectuais, mas nem todos têm com legitimidade a função de intelectuais. Embora seja complexo o tema dos intelectuais, é relevante discuti-lo, porque eles foram e são, na sociedade moçambicana, orgânicos das instituições do Estado, do conhecimento escolar e da cultura nacional.

Gramsci e Bobbio são referenciais teóricos para refletir o papel dos intelectuais moçambicanos na organização das instituições estatais, da cultura e da moçambicanidade. Pois, eles exercendo o papel de intelectuais pronunciaram-se sobre suas atividades específicas. Gramsci falou de intelectuais como homens orgânicos da política, da cultura e da sociedade civil e Bobbio discutiu sobre intelectuais como homens da cultura, ou seja, como expoentes da organização da cultura e da política. Ambos conceberam os intelectuais como sendo homens orgânicos da ideologia e da cultura. Portanto, Gramsci e Bobbio entendem que os intelectuais detêm um poder ideológico e exercem a função orgânica da cultura e da política.

Tanto na visão gramsciana e bobbiana quanto na perspectiva deste trabalho, a categoria dos intelectuais orgânicos não se restringe apenas aos acadêmicos. Ela abrange a todos aqueles que têm capacidade de organizar e mobilizar as massas populares. Na sociedade moçambicana, são intelectuais orgânicos todos aqueles que estiveram e estão ligados ao processo revolucionário, à formação de movimentos de libertação, à organização do Estado e do sistema nacional de educação, à construção e consolidação da moçambicanidade. Trata-se de todos os que estão vinculados à organização das massas populares na luta contra a pobreza absoluta e contra o analfabetismo.

Consideram-se intelectuais orgânicos todos os que lutam pela re-significação das culturas nacionais, pela manutenção da democracia, da paz, da unidade nacional e pelo respeito e estabilidade social. Uma das tarefas que assiste aos intelectuais moçambicanos é educar para a moçambicanidade, organizar uma escola que integre diversos grupos culturais no currículo e dedica-se à construção de uma Nação democrática.

Os intelectuais orgânicos foram e continuam sendo decisivos na coesão nacional e consolidação do Sistema de Educação. Eles ocupam espaço na mobilização ideológica para a construção da moçambicanidade e na luta contra a pobreza absoluta. Todos envolvidos na reconstrução do Estado, do currículo e da moçambicanidade são chamados, nesta pesquisa, de intelectuais orgânicos. Portanto, o papel da organicidade cabe não só aos fundadores do movimento revolucionário, mas também aos mobilizadores e organizadores da população, da educação e das culturas moçambicanas.

De certeza, a tarefa de organizar Moçambique assistiu aos intelectuais da “Geração da Luta de Libertação” que hoje se identifica como a “Geração da Viragem”³⁵, que conscientizaram e mobilizaram político e ideologicamente as massas populares na luta contra a dominação colonial e na luta pela reconstrução nacional e aos intelectuais das gerações emergentes que incentivam a luta contra a pobreza e o analfabetismo, que reforçam o desenvolvimento humano e a organização da escola voltada para cidadania e/ou a moçambicanidade.

A “Geração da Viragem” foi constituída por políticos, acadêmicos, professores, combatentes, alunos, operários, trabalhadores das minas e dos caminhos de ferro, camponeses, religiosos, em suma, todos os cidadãos nacionais e estrangeiros que abraçaram os ideais do nacionalismo. Essa geração juntou-se às gerações que surgiram durante a luta de libertação, depois da independência e da democracia multipartidária. A tarefa orgânica desses intelectuais legitima-se pela capacidade de organização e de mobilização das populações rumo à consolidação do Sistema Nacional de Educação, da unidade nacional e da moçambicanidade. Depois da independência, a categoria de intelectuais orgânicos foi fundamental na organização das instituições do Estado e na reconstrução da moçambicanidade pós-colonialista e, agora, pós-revolucionária.

Os operários e camponeses, estudantes e militantes, missionários e trabalhadores das plantações, autoridades locais, governantes e combatentes foram e são orgânicos do Sistema de Educação moçambicano. Um dos grupos mais específicos de intelectuais orgânicos de

³⁵ Pertencem à “Geração de Viragem” os moçambicanos fundadores da Frelimo e dirigentes e participantes da luta armada contra a dominação colonial. É a “Geração de Viragem” porque operou uma revolução.

Moçambique independente emergiu em 8 de março de 1977, quando o Presidente Samora Machel mobilizou todos os alunos do Ensino Médio a fim de organizar e assegurar as instituições do Estado. Esse fato levou ao encerramento das Escolas Secundárias do nível médio e ao surgimento da chamada “geração 8 de março” que contribuiu na organicidade das instituições estatais, entre elas, a escola e, exerceu as funções burocráticas do Estado.

A geração 8 de março ocupou um papel na organicidade das atividades educativas. Ela continua organizando a cultura e o currículo escolar. Esse grupo de intelectuais ingressando no partido político revolucionário confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio partido e julga-se, pela sua função orgânica, ser o representante legítimo do Estado. Enquanto orgânico identifica-se com o Estado moçambicano e acredita ser ele mesmo o Estado. Todas as gerações pautaram-se pela unidade, patriotismo, anti-regionalismo e pela moçambicanidade.

A importância dos intelectuais moçambicanos, tanto os fundadores do movimento de libertação quanto os que emergiram durante o processo de reconstrução nacional, assenta na organização e na consolidação das instituições políticas do Estado, da moçambicanidade, da educação e da preservação da cultura de paz e da democracia.

São esses intelectuais que inculcaram e inculcam a consciência da moçambicanidade nas pessoas e aconselham à redução das assimetrias através da distribuição equitativa da riqueza nacional. Alberto Tosi Rodrigues (2008, p. 77) um dos intérpretes de Gramsci frisa que os intelectuais, valendo-se da sua capacidade orgânica, definem “os parâmetros pelos quais os homens concebem o mundo em que vivem, vêem a divisão de poder e de riqueza de sua sociedade, e também definem se os homens percebem como justa ou injusta essa situação”.

Gramsci e Bobbio defenderam que os intelectuais são detentores das ideologias e são orgânicos da cultura, ou seja, são orgânicos da escola, das instituições da sociedade civil e do Estado. Eles organizam a sociedade, as práticas pedagógicas e os valores ético-morais. A sua atividade é organizar as instituições e as ideologias que suportam o aparato do Estado. Gramsci (2006, p. 19), em *Cadernos do Cárcere*, afirma que uma das características mais marcantes de:

Todo o grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápida e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente os seus próprios intelectuais orgânicos.

A luta pela assimilação passa pelo aprofundamento e ampliação da organicidade. Os intelectuais adquirem a partir da sua atividade política e ideológica a legitimidade de organizar as instituições do Estado e da sociedade civil que lhes permitem afirmar e ostentar a sua superioridade sobre o poder político. Na disputa pelo poder ideológico e político, escreve Bobbio (1997):

Os intelectuais freqüentemente ostentam a sua superioridade sobre os políticos, uma vez que os consideram homens dedicados a uma atividade meramente prática que devem continuamente comprometer-se com as debilidades e, às vezes também com as perversidades, das multidões. (BOBBIO, 1997, p. 93).

Os espaços a partir dos quais os intelectuais de quaisquer estratos ou sociedades se servem para exercer a sua atividade são as instituições do Estado e a esfera pública. A principal instituição do Estado que difunde as ideologias dos intelectuais é a escola e os meios pelos quais a atividade intelectual repousa é a escrita e a mídia. Os intelectuais escrevem sobre a cultura, a escola, a realidade sociopolítica. Essa tarefa assiste também aos intelectuais moçambicanos tanto os que emergiram com a revolução quanto os que estão emergindo. No exercício da escrita, eles desempenham a função de educar para a moçambicanidade. O poder ideológico dos intelectuais moçambicanos legitima-se na capacidade de organizar vários grupos étnicos e no educar para a cultura moçambicana.

Como se formou a categoria de intelectuais orgânicos em Moçambique? A escola do aparato colonial e a escola missionária formaram uma categoria de assimilados. Esse grupo formou um bloco histórico revolucionário que organizou e mobilizou as forças populares na luta contra o colonialismo. A categoria de assimilados transformou-se em intelectuais orgânicos que foi mobilizando as pessoas para a reconstrução de Moçambique. Portanto, como disse Gramsci, um dos instrumentos poderosos usado para formar os intelectuais moçambicanos é a escola.

A escola forma e classifica os intelectuais em teóricos e práticos, em modernos e tradicionais, porém ambos são orgânicos. No primeiro caso, o sistema educacional é híbrido na medida em que os intelectuais criam escolas voltadas para formação acadêmica que atendem a atividade teórica para dar continuidade à classe dos dirigentes; de um lado, e para a formação técnica e profissional que respondem a atividade prática, de outro. Rodrigues (2008, p. 79), inspirado em Gramsci, defende que “a atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nessas escolas”. No segundo

caso, a escola produz intelectuais que mais respondem organicamente ao interesse da sociedade política, de um lado e, os que estão ligados com as massas servindo de elo entre a sociedade política e a sociedade civil, de outro.

Nesse hibridismo, o Estado organizou a escola em duas vertentes: uma com currículo que atende a formação baseada na cultura geral para elaboração dos intelectuais de nível elevado, escola para o ensino geral, e, outra de formação específica e profissionalizante, escola técnica-profissional. No primeiro caso, a escola moçambicana é unitária e corresponde ao ensino básico, secundário, médio e superior. Ela tem caráter formativo e humanístico tendo como objetivo o desenvolvimento da atividade intelectual. No segundo caso, a escola desmembra-se para dar lugar às escolas voltadas para especialização (formação técnico-profissional). Esse desmembramento ocorre a partir da 7ª classe. Neste último, a escola potencializa a formação para o trabalho produtivo.

Em ambos os casos, os intelectuais trabalham com as atividades curriculares e pedagógicas com objetivo de formar indivíduos capazes de transformar a sociedade moçambicana, de pensar e saber orientar a sua vida. Uma das tarefas de um intelectual é alçar todos os homens na esfera espiritual e levá-los a identificar a sua personalidade. Os intelectuais agem em condições de formar os cidadãos e levá-los a desenvolver a sua personalidade. Eles são guias e modelos da sociedade, mostram as verdades políticas; demonstram os caminhos da verdade como uma das virtudes éticas que o político deve desenvolver para realizar o dever patriótico.

Os intelectuais orgânicos são representantes da sociedade civil e promotores de consenso social. O seu papel é lutar pela unidade, justiça social e igualdade de oportunidades. Nessa luta, eles podem tomar uma postura crítica contra o poder injusto e propor novas formas de administração do poder público. Aí, as suas ideologias poderão exercer uma forte influência sobre as reformas políticas e sobre o próprio poder. Esses intelectuais são uma criação do grupo social que nasce no mundo de produção. Gramsci (1968, p. 4) constatou que:

Cada grupo social que emerge no mundo da produção, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade a consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

Essa elaboração expressa as condições materiais de produção de cada sociedade e representa uma manifestação ideológica de modo como os homens vivem e se relacionam. Bobbio (1997) insiste dizendo que os intelectuais exercem o poder ideológico sobre as mentes para a produção e transmissão de idéias, de símbolos, de visões do mundo e de ensinamentos

morais ao nível nacional. Segundo Bobbio (1997, p. 11): “toda a sociedade tem os seus detentores do poder ideológico, cuja função muda de sociedade para sociedade”.

Gramsci (1968) destacou que a organização da cultura do Estado está vinculada ao tipo de civilização, de formação dos intelectuais e a natureza da instituição educacional e defende que o Estado que tem mais escolas especializadas de formação de intelectuais possui uma cultura bem ordenada que responda a todos os cidadãos. Na mesma lógica Bobbio (1997, p. 13), defende que a escola é a principal instituição que forma, os “expertos e técnicos do saber humano”.

As abordagens de Gramsci e de Bobbio iluminaram este debate de intelectuais. Atualmente, a organização da política, da escola e do currículo moçambicanos são funções específicas dos próprios intelectuais moçambicanos. A sua atividade orgânica pode ser vista em duas dimensões: político-ideológica e epistemológico-educacional. Na dimensão político-ideológica, eles são fundamentais na produção de ideologias e na reconstrução de novos valores da moçambicanidade. A sua tarefa de organicidade não se restringiu apenas à cultura, mas se estende aos vários setores da sociedade.

Na dimensão epistemológico-educacional, os intelectuais são orgânicos do conhecimento, das competências, dos métodos e das práticas pedagógicas. Eles organizam as políticas de formação de professores e um quadro de valores que pode responder aos anseios da sociedade moçambicana. Eles se comprometem a produzir conhecimento adequado à realidade moçambicana. Esse compromisso persiste à medida que a escola produz os intelectuais, de um lado, e, os intelectuais organizam o conhecimento e as práticas pedagógicas, de outro. Num passado recente, a escola moçambicana era organizada pelos intelectuais estrangeiros, hoje é a responsabilidade dos moçambicanos.

Para evitar as divergências entre ação política e ação ideológica, os intelectuais moçambicanos socializam os valores para a coesão nacional. Eles desenvolvem uma ação coletiva e menos perigosa obedecendo, em seus debates públicos e suas lições sobre a cidadania e a moçambicanidade, as seguintes condições: a) uma participação ampla e neutra no que diz respeito aos partidos, b) uma imparcialidade, c) escolha de ocasiões para as intervenções oportunas, d) escolha de temas e, e) a consciência da autonomia da cultura política.

Os intelectuais moçambicanos estão vinculados à sua origem social. Eles estão dependentes à sua condição social. Como sustenta Portelli (2002, p. 107), “um intelectual sem vínculo orgânico tem importância tão desprezível quanto às ideologias que produz”. Uma forma de questionar a função social dos professores enquanto intelectuais orgânicos é de

tornar a escola como um lugar econômico, cultural e social ligado à questão de poder e controle. Giroux (1997, p.161), na sua crítica, disse que “as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagens, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla”. Elas legitimam formas particulares de vida social e expressam uma disputa sobre que tipo do conhecimento, que autoridade e que prescrições morais devem ser legitimadas e transmitidas aos alunos para responder aos objetivos políticos. Mas também as escolas representam esferas públicas, onde os professores socializam a linguagem de democracia, paz, liberdade e cidadania. Jefferson I. Silva (2007) ensina aos seus alunos dizendo: “os professores como educadores não podem ter a presunção de substituir o dirigente político, mas também não devem considerar-se excluídos da tarefa política de dirigentes”³⁶.

Os intelectuais não apenas exercem a atividade acadêmica e política, mas também ética e educadora. Antes de educar, educam-se eticamente. Toda a ação orgânica exige uma educação e uma ética. Quem organiza a cultura educa-se e respeita eticamente os seus próximos. Enfim, o Estado, a escola e os intelectuais que estas instituições criaram e criam são arquitetos da moçambicanidade, tema a ser discutido capítulo que se segue.

³⁶ Esta passagem aparece citada por Jefferson Ildefonso da Silva como comentador de Gramsci e pretende sublinhar que o professor enquanto desenvolve as atividades escolares assume, em simultâneo, um compromisso político. <<http://www.escolasempartido.org>>. Acesso em: 13 out. 2007.

CAPÍTULO III

A Identidade Moçambicana ou Moçambicanidade: Um Projeto Político em Andamento

Na história moderna, as culturas nacionais têm dominado a “modernidade” e as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas, de identidade cultural. (HALL, 2006, p. 67).

Nos dois capítulos anteriores, as discussões gravitaram-se em torno do papel do Estado e da escola na construção e na consolidação da moçambicanidade. Neste capítulo, o objetivo é analisar a moçambicanidade, um projeto político da libertação construído pela Frelimo e retomado todos estratos sociais. A moçambicanidade é uma construção coletiva que resulta da negação da identidade fictícia portuguesa. Ela é um projeto que se fundamenta na igualdade dos direitos e na unidade nacional. A identidade política congregou pessoas de diferentes grupos e ideologias que têm um passado comum, uma história e uma cultura comuns; pessoas que saturadas da experiência opressora pegaram em armas para libertar Moçambique. A moçambicanidade nasceu da necessidade de libertação que culminou com a negação dos valores do colonialismo e com a reapropriação total das culturas existentes.

A moçambicanidade é política e jurídica – quando traduzida em sinais característicos que acompanham a população em contexto político. Também pode ser definida na perspectiva sociológica para descrever as relações e interações sociais que se estabelecem entre sujeitos e na perspectiva antropológica para compreender os traços culturais, sinais ou marcas e características positivas que identificam os moçambicanos em seus respectivos grupos de pertença étnica. A moçambicanidade mais do que um projeto cultural é uma realidade política.

O presente capítulo divide-se em: *A Identidade Moçambicana ou Moçambicanidade; A Identidade Territorial e a Soberania Nacional; O Papel da (s) Língua (s) na Construção da (s) Identidade (s); A Escola e as Identidades Étnicas; A Participação das Missões na Formação da Identidade Política; O Papel da Família na Formação das Identidades Sociais em Moçambique; Moçambicanidade, Globalização e Localismo.*

3.1 A Identidade Moçambicana ou Moçambicanidade

A identidade, seja no âmbito local e nacional ou internacional, é uma questão referente à construção sociopolítica que resulta das interações dos sujeitos individuais e coletivos no interior de um projeto comum-nacional. A identidade moçambicana, ou seja, a moçambicanidade, como muitos intelectuais e políticos moçambicanos ousam chamar, é resultante de um projeto organizado por um grupo sócio-político identificável que nasceu a partir do processo de descolonização. Uma vez que antes da independência não existia a nação moçambicana, também não existia identidade moçambicana. Segundo Adelino Zacarias Ivala (2002, p. 79), a nação e a identidade moçambicanas eram “entidades por construir a partir do processo da luta pela libertação do jugo colonial”.

A moçambicanidade como realidade sócio-política nasceu, primeiro, como um projeto de resistência ao colonialismo e uma negação a todas as formas de *ser* impostas pelo aparato colonial, segundo, como uma relação coesa de forças sociais de diferentes grupos étnicos internos a partir da qual os signos diferenciadores dos *eus* culturais e individuais são submersos no discurso da nação.

A identidade moçambicana foi concebida numa perspectiva voltada à construção do Homem Novo, do novo poder e de nova nação. Assim, inicialmente a moçambicanidade consubstanciava-se no projeto do Homem Novo como auto-affirmação dos próprios moçambicanos diante do aparato colonial. Como destaca Severino Elias Ngoenha (1998), a moçambicanidade ou a identidade moçambicana como projeto político “nasce como negação dos moçambicanos em continuarem a ser uma província portuguesa” (NGOENHA, 1998, p. 20) ou, como afirma a Lei 4/83, do SNE, “a luta armada de libertação nacional representa a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo”.

No contexto da África colonizada, a identidade foi construída segundo os princípios do nacionalismo. Dentro dos princípios do nacionalismo, o projeto da nação foi desenvolvido em paralelo com os projetos de cidadania e de unidade. O projeto da nacionalidade moçambicana é fundamentado na supremacia da vontade coletiva edificada nos afrontamentos político-históricos voltados para a liberdade. Os construtores da moçambicanidade recorreram à unidade política, pois entendiam que a vontade coletiva necessitava da unidade nacional. Lord Acton (2000, p. 35), em *Nacionalidade*, defende que “a unidade nacional é necessária, à qual todas as demais influências devem se curvar, e contra a qual nenhuma obrigação goza de autoridade (...)”. Para Acton, a construção da identidade nacional obedece dois pressupostos

que dividem o mundo político em: mundo da legitimidade que ignora as reivindicações e em mundo da revolução que se assume como pioneiro das reivindicações.

A revolução tem sido ferramenta para a construção da identidade política. O sentimento de identidade nacional conduz às pessoas a mobilizarem indivíduos na luta pela conquista da independência e liberdade, pela concepção da nação como uma unidade ideal em construção que representa a população. Na aceção dos nacionalistas, a nação suplanta os direitos e os desejos dos habitantes absorvendo seus interesses divergentes numa unidade política. No caso de Moçambique, a unidade política é uma plataforma para a construção e a consolidação da moçambicanidade.

A moçambicanidade clamava pela organização de uma nação coesa. A nação era invocada em defesa das etnias, das culturas, da história e do território. E, é em defesa dessas categorias que os movimentos protonacionalistas moçambicanos uniram-se para combater o colonialismo e criaram uma identidade própria. A maioria dos nacionalismos têm raízes nas identidades étnicas e/ou culturais. John Breuilly (2000, P. 156) um dos intérpretes do nacionalismo, a quem se recorre, ressalta que “ as políticas nacionalistas são vistas como produtos de um sentimento nacional crescente de identidade nacional dentro da nação”. Neste caso, o nacionalismo provoca um sentimento patriótico, estimulando os grupos humanos a se envolverem na construção de uma história, de uma cultura e de uma nação única. Aí, os líderes nacionalistas criam coesão persistente das etnias para cristalizar a identidade nacional. Disse Breuilly (2000, p. 159) “quanto mais fortes e persistente são as identidades, mais bem-sucedido é o nacionalismo”.

Abordagem de Breuilly aplica-se ao tema da moçambicanidade, pois sendo resultado da coesão política persistente da Frelimo, também resulta da coesão de vários núcleos étnicos que se juntaram ao projeto de libertação e da reconstrução da moçambicanidade. Em nome da nação, a identidade social e a identidade cultural uniram-se formando a identidade política baseada na igualdade de direitos. Os diferentes grupos étnicos sacrificaram os seus direitos particulares em nome da moçambicanidade.

A identidade moçambicana é legitimada pelo discurso da unidade política, igualdade jurídica e equidade económica. Estes três elementos unem as pessoas no espaço sócio-político e geográfico onde se constroem, preservam e transmitem as identidades nacionais. A identidade nacional recorre às identidades culturais para a sua reconstituição. Daí, a moçambicanidade resulta de agregação de vários grupos culturais que se afirmam em território moçambicano formando o projeto político nacional.

O Estado tende a criar um diálogo e promover os direitos culturais dos grupos existentes com o objetivo de desenvolver, entre os cidadãos, a moçambicanidade. Gómez (2008) sustenta que “a promoção dos direitos é uma estratégia fundamental para unir os cidadãos. Essa promoção enquadra na política de reconhecimento e resgate das culturas moçambicanas”. Continua Gómez: “os direitos culturais giram em volta do ensino de línguas nacionais no âmbito de uma rede escolar própria, da utilização do espaço público, da preservação da identidade cultural através de publicações, de emissões da rádio e de televisão”.

No primeiro momento, a construção da moçambicanidade consistiu na negação dos direitos culturais particulares em vista à criação de uma cultura nacional. O projeto da moçambicanidade passou por cima das identidades culturais dos grupos diversos para criar um organismo capaz de controlar a situação de dominação que as populações passavam. Essa posição justificava-se pela necessidade de mapear um projeto global que consistia em transformar as microcomunidades em uma megacomunidade nacional.

No segundo momento, consistiu na negação da identidade fictícia portuguesa imposta aos moçambicanos. Ngoenha (1998) advoga que a moçambicanidade nascida no espaço geopolítico controlado pela autoridade portuguesa foi um projeto que “propunha-se unir todas as microcomunidades políticas e integrá-la numa única dinâmica política” (NGOENHA, 1998, p. 20).

Construir a moçambicanidade era tarefa específica da Frelimo e passava pela criação de um sujeito coletivo livre e autônomo. O conceito de sujeito, aqui usado, refere-se ao ator social coletivo pelo qual os indivíduos alcançam o seu sentido na vida comum e dentro do qual engendram a ideologia e a política emancipatória. Manuel Castells (2006, p. 26) frisa que “a construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente” que caminha rumo à transformação da sociedade no seu todo como extensão desse projeto.

Organizar uma identidade nacional é construir um projeto que transcende os projetos micropolíticos nacionais, que transcende as particularidades históricas, religiosas, culturais; é constituir um megaprojecto no interior do qual cada um partilha o seu direito. É conceber um projeto comum no qual o valor deixa de ser “a honra para ser a dignidade igual de todos os homens” (NGOENHA, 1998, p. 21).

A construção da nação e da identidade moçambicanas obedeceu a herança histórica da luta de libertação, na qual a Frelimo desempenhou um papel fundamental na construção do sujeito coletivo e na busca da liberdade. O sentimento nacional arraigado no nacionalismo incentivava a busca da liberdade e a criação da nação entendida como princípio espiritual

resultante de sínteses históricas e culturais que se encarnam nas instituições políticas. A nação traduziu-se não apenas em um princípio espiritual abstrato, mas também em instituições. Uma nação para se legitimar juridicamente precisa de instituições. Quando a nação torna-se fonte legitimadora, “objeto privilegiado da legalidade coletiva e fundamento da solidariedade política, são necessárias as instituições para que o poder fundado sobre estas legitimidades se possa exercer” (NGOENHA, 1998, p. 22).

Ngoenha afirma que na construção da moçambicanidade houve falta de instituições que pudessem assegurar o projeto de identidade coletiva. Ele aponta que as idéias da moçambicanidade vieram da elite intelectual e moral, porém elas dependiam de um corpo institucional criado a partir da compreensão das populações.

A procura da liberdade e do reconhecimento dos sujeitos que interagem criando sistemas de relações nas instituições estimulou à concepção do projeto protonacionalista. O projeto de libertação começado como um projeto político e cultural propunha-se formar uma identidade global que pudesse superar “as micro-identidades que estão na origem da natureza dos movimentos protonacionalistas” (NGOENHA, 1998, p. 23). Adesão de vários grupos ao único projeto político existente naquela altura facilitou a resistência ao colonialismo. Manuel Castells (2006) argumenta que a construção da identidade ocorre num contexto histórico marcado por relações de poder. As relações de poder conduzem à resistência e à formação de pequenos grupos identitários. Castells expõe três formas fundamentais de construção de identidades que caracterizam as sociedades humanas exploradas que são: *identidade legitimadora*, *identidade de resistência* e *identidade de projeto*. De acordo com o autor a diferença entre elas prende-se ao fato de que:

Identidade legitimadora: “introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar a sua dominação em relação aos actores sociais (...)”; *identidade de resistência*: criada por actores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica de dominação, construindo assim trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes que permeiam as instituições da sociedade (...); *identidade de projecto*: quando os actores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir a sua posição na sociedade (...). (CASTELLS, 2006, p. 24).

As três formas de construção de identidade propostas por Castells encontram-se no projeto da moçambicanidade. Na verdade, a moçambicanidade nasceu como resistência e transformou-se em identidade de projeto e legitimadora. Inicialmente nasceu como projeto político de resistência e de reação aos valores e às ideologias do aparato português; como

negação do assimilacionismo, do imperialismo e do colonialismo. Segundo Ngoenha (1998, p. 25), do ponto de vista axiológico e político, “o projeto moçambicano é, na sua essência, anticolonial”. A identidade de resistência transformou-se em identidade de projeto e, mais tarde, tornou-se em identidade legitimadora. A identidade legitimadora deu origem à sociedade civil, ou seja, ao conjunto de organizações civis e aos atores sociais bem estruturados que produzem outras identidades. Usando a categorização de Castells, o terceiro tipo de identidade produziu sujeitos coletivos que são organizações civis e agremiações políticas.

A moçambicanidade não é algo inata nem acabada, ela é um projeto em construção. A moçambicanidade está ligada às experiências históricas e políticas pelas quais Moçambique vivenciou. Como destaca Castells (2006, p. 24), “nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, *per se*, valor progressista ou retrógrado se estiver fora do seu contexto histórico”. Para esse autor, a identidade é um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais interrelacionados o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2006, p. 22).

A visão de Castells leva a pensar que a identidade é uma questão social construída pelos atores sociais que interagindo dão significado às suas ações vitais. Na verdade, os sujeitos produzem significados que lhes qualificam e a partir dos quais lhes identificam. O que qualifica o sujeito, em termos identitários, é a história, geografia, biologia, cultura, religião, o aparato de poder. Essas são matéria-prima para a construção de identidade. A identidade tem a ver com os projetos políticos, históricos e culturais socialmente organizados. Ela é construída como processo de interação dos indivíduos. Nessa interação, determina-se o nível de relações que se estabelecem para guiar os comportamentos coletivos e particulares.

Elisio Macamo (1998) busca a sociologia de Simmel para compreender a formação das identidades sociais em Moçambique. No seu estudo, ele observa que as interações cotidianas dos sujeitos formam o Moçambique real. Na ótica de autor, a ideia de Moçambique é “resultado das interações individuais, ou melhor, (...) resultado de processos históricos e sociais” (MACAMO, 1998, p. 43). Para Macamo, a moçambicanidade não pode existir independente do conjunto das relações interpessoais que caracterizam os sujeitos que coabitam nesse espaço geopolítico - Moçambique.

A identidade nacional não é coisa com a qual o sujeito nasce, mas sim, formada e transformada num contexto sócio-cultural e político. A identidade nacional é legitimada pelos fatores culturais e políticos. Stuart Hall (2006) observa que as transformações estruturais da

sociedade moderna estão ameaçando as identidades políticas nacionais e afetando também as identidades pessoais, porque a identidade nacional, hoje, constrói-se na relação interpessoal e inter-institucional. Hall (2006, p. 11) afirma que “a identidade nacional é formada na interação entre o *eu* e a sociedade”. O sujeito tem um *eu* nuclear que é a essência da pessoa, mas tal *eu* é modificado no diálogo constante com os mundos culturais nos quais ele habita. Ai, a cultura costura a identidade do sujeito e, ao mesmo tempo, como afirma Hall (2006, p. 12), a “identidade, então, costura (...) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”. Embora sejam úteis as abordagens de Macamo e Hall para compreender a construção das identidades dos sujeitos, a atenção vai mais para a identidade política que supera as identidades sócio-culturais e pessoais.

A moçambicanidade não se prende apenas nos *eus* individuais, mas também no *eu* coletivo. Antes da independência, os indivíduos nascidos no território moçambicano respiravam uma fictícia identidade portuguesa. Depois da independência, eles transformaram a fictícia identidade estrangeira em identidade nacional. Os assimilados logo abandonaram a presuntiva identidade portuguesa e construíram a identidade moçambicana revolucionária e pós-revolucionária. A identidade estrangeira transformou-se em identidade nacional. Portanto, a identidade muda segundo as circunstâncias e “os sujeitos assumem identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2006, p. 13).

A transformação da identidade fictícia em identidade real foi acompanhada com a criação de novas instituições que resignificam a moçambicanidade. Essas instituições entraram em crise com a guerra interna, com as transformações políticas dinamizadas pela globalização. Durante a guerra, o projeto da moçambicanidade tinha sido abandonado, com as transformações e com a globalização, a moçambicanidade deixou de se fundamentar no “homem novo” e ganhou o solo pós-revolucionário e capitalista. Dessa forma, a moçambicanidade é construída à luz das instituições modernas que geram os projetos políticos e culturais modernos.

A moçambicanidade continua sendo um projeto de orientação política, mas que renova as possibilidades culturais que dão forma a população e as instituições do Estado. Os projetos políticos e culturais se comunicam para consolidar a unidade, pois a nação não se constrói apenas com o projeto político, mas também a partir do projeto cultural. Afirma Hall (2006, p. 49):

as pessoas não são apenas cidadãos (as) legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica o ‘seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade’.

Na linha de Hall, o Estado transforma as culturas nacionais em uma única cultura a partir da qual estão representadas todas as diferenças regionais, étnicas e linguísticas. Politicamente, a organização de uma cultura nacional facilita a construção de padrões de escolarização nacional e generalização de uma única língua. Organizar uma cultura nacional é construir significados que influenciam os modos de ser de cada sujeito envolvido. Mas Mazula (2008) questiona a existência de uma cultura nacional que caracterize a moçambicanidade e defende que moçambicanidade é construída na união de várias culturas. O autor destaca que:

A identidade moçambicana como sentimento de cidadania é empregue de forma ambígua. Politicamente, o conceito é usado para dar ênfase à ideologia revolucionária. O poder político esquece que a identidade nacional é construída a partir de vários significados oferecidos pelas culturas locais.

Mazula sublinha a importância das culturas locais na construção da moçambicanidade e considera que “a identidade moçambicana não é apenas um projeto meramente político, mas uma realidade que resulta da coesão das identidades culturais locais”. Para Mazula (2008) “deve-se ter em conta que Moçambique é um mosaico cultural e não se pode falar da cultura nacional sem destacar a importância das culturas locais que convivem entre si”.

Todas as ações políticas organizadas de forma a permitir a emergência e a consolidação de uma identidade nacional devem reconhecer as identidades culturais. Ngunga (2008), secundando a postura de Mazula, afirma que “as culturas têm sido assunto do Estado, pois o projeto nacional do Estado se constrói a partir das culturas existentes. O Estado não pode existir sem as culturas por estas serem categorias que, de algum modo, organizam um corpo de cidadãos”. O projeto político da moçambicanidade é enriquecido pelos projetos culturais, sociais e econômicos. A moçambicanidade passou pela destruição dos valores e poderes do aparato colonial e a construção de novos valores, novos projetos culturais e sócio-econômicos. Ela é a transformação da indigenação e, por conseguinte, a construção daquilo que Gerald Liesegang (1998) chamou de um “território social”. Para Liesegang (1998, p. 104, “um território social é uma área de uso ou de exploração individual ou coletiva mais ou menos exclusiva que pode assegurar a sobrevivência dos atores sociais”.

A construção de moçambicanidade exigiu a mobilização de sujeitos na luta contra a identidade portuguesa. Embora fosse difícil, a moçambicanidade tornou-se uma realidade com a libertação. Segundo William Minter (1998) “Portugal era mitologizado como nação multicontinental. Nesta nação de uma só cultura, Portugal significava a civilização e as culturas africanas inferiores estavam destinadas a desaparecer” (MINTER, 1998, p. 112). Na procura de identidade nacionalista africana, emergiram figuras carismáticas com capacidade orgânica, algumas inspiradas na poesia e outras, nas canções. Como disse Minter, em Moçambique, “a identidade nacionalista expressiu-se na poesia, particularmente na década de cinquenta, antes de poder assumir uma forma política” (MINTER, 1998, p. 113). Os nacionalistas usaram vários instrumentos culturais e literários para reivindicar o seu direito; usaram os meios literários e culturais, esculpindo figuras que representavam o sofrimento no corpo e na alma. Os escritores expressaram esse sofrimento em versos como denota a poesia de Noêmia de Sousa, intitulada *Se me quiseses conhecer*³⁷.

Se me quiseses conhecer,
Estuda com olhos bem de ver,
Esse pedaço de pau preto,
Que um desconhecido irmão maconde,
De mãos inspiradas,
Talhou e trabalhou,
Em terras distantes lá no norte.

Ah, essa sou eu:
Órbitas vazias no desespero de possuir a vida,
Boca rasgada de feridas de angústia,
Mãos enormes, espalmadas,
Erquendo-se em jeito de quem implora e ameaça,
Corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis
Pelos chicotes da escravatura...
Toturada e magnífica,
Alta e mística,
África de cabeça aos pés,
- ah, essa sou eu.

Se quiseses compreender-me,
Vem debruçar-te sobre a minha alma de África,
Nos gemidos dos negros nos cais,
Nos batuques frenéticos dos machopes,
Na rebeldia dos machanganas,
Na estranha melancolia se evolvendo,

³⁷Noêmia de Sousa nasceu em Moçambique, em 1926 e, morreu, em Portugal, em 2002. Em 1958, escreveu a poesia, *Se me quiseses conhecer*, no qual mostra o seu espírito crítico à civilização imposta pelo colonialismo. Nela propõe o reconhecimento e a valorização do homem, da cultura e da terra moçambicanos como forma de superar a condição de não-ser da qual estava inserido o homem moçambicano. O poema desperta uma consciência literária e cidadã que se traduziu num espírito nacionalista. Disponível em <http://www.linguabrasileira.br.tripod.com/noemia.htm>. Acesso em 10 de jan. 2010.

Duma canção nativa, noite dentro...

Nada mais me perguntes,
Se é que me queres conhecer...
Que não sou mais que um búzio de carne,
Onde a revolta de África congelou
Seu grito inchado de esperança..

A poesia de Noêmia de Sousa não só denuncia a opressão colonial, mas também anuncia sentimentos, percepções e aspirações que se convergiram numa nação e numa identidade que estavam nascendo. Expressa também a moçambicanidade construída na base de resistência ao colonialismo. O texto mostra que identidade tomou a forma de resistência que culminou com a identidade do projeto-nacionalismo. No texto, encontram-se os traços da identidade de resistência. Em princípio, “as primeiras expressões de resistência salientaram as exigências de igualdade no interior do sistema, em lugar de uma pensável reivindicação de independência nacional” (MINTER, 1998, p. 113). A moçambicanidade também pode ser definida a partir dos traços subjetivos, tais como a *hospitalidade*, a *solidariedade*, a *fraternidade* e a *humildade*. Porém, esses traços podem ser identificados em qualquer povo, portanto são traços subjetivos que politicamente podem não ser determinantes.

Juridicamente, pela Constituição da República de Moçambique de 2004, a moçambicanidade é definida a partir da territorialidade, consangüinidade, casamento e naturalização. O Artigo 23 afirma que são moçambicanos os que tenham nascido em Moçambique, portanto, “a) os filhos de pai ou mãe que tenham nascido em Moçambique; b) os filhos de pais apátridas, de nacionalidade desconhecida ou incógnita; c) os que tinham domicílio em Moçambique à data da independência e não tenham optado, expressa ou tacitamente por outra nacionalidade”. Ainda no item 2 do mesmo Artigo vem expresso o seguinte: “são moçambicanos, ainda que nascido em território estrangeiro, os filhos de pai ou mãe moçambicanos ao serviço do Estado fora do país”.

Ao abrigo do Artigo 24 considera-se a moçambicanidade por territorialidade aos “moçambicanos, aos cidadãos nascidos em Moçambique após a proclamação da independência”. Segundo a constituição, a moçambicanidade pode ser adquirida por casamento ou naturalização deste que se reúnam as condições exigidas. Um (a) estrangeiro (a) que se casa com um (a) moçambicano (a) há pelo menos cinco anos e que manifeste a vontade de ser moçambicano (a) pode ser-lhe concedida conforme a lei. Ao mesmo tempo, segundo o Artigo 27 da Constituição, pode ser concedida a nacionalidade moçambicana por naturalização aos estrangeiros que reúnam as seguintes condições: “a) residam habitual e regularmente há pelo menos dez anos em Moçambique; b) sejam maiores de dezoito anos; c)

conheçam o português ou uma língua moçambicana; d) possuam capacidade para reger a sua pessoa e assegurar a sua subsistência; e) tenham idoneidade cívica”.

Em suma, a moçambicanidade como um projeto político dialoga com o projeto sócio-cultural. O projeto político se apoia no projeto cultural promovendo a convivência intercultural e ambos dialogam com o projeto social com objetivo de promover os princípios de igualdade, da unidade e de democracia.

3.2 A Identidade Territorial e a Soberania Nacional

Nações sem território e sem passado são uma contradição em termos. O que faz uma nação é o seu passado, o que significa uma nação em oposição a outras é o passado e o território, e os historiadores são pessoas que o produzem essas categorias. (HOBSBAWM, 2000, p. 271)

A identidade territorial e a soberania nacional são temas de destaque na história da humanidade. Recorde-se que uma das causas das guerras no mundo é a busca e o controle de regiões. A Europa do século VII preocupava-se mais pelas unidades territoriais e organizações geopolíticas do que pela organização dos grupos sócio-culturais. Havia disputas pelo poder territorial. Na Turquia, na Alemanha, na Britânica, na Saxônia, na Frísia, na Provença e na Borgonha os duques reivindicavam sobre o controle da territorialidade. A unidade territorial estava ligada com a unidade política. Já no século VIII, o império Franco “expandiu-se em direção ao leste, ao norte e ao sul incorporando a maior parte dos Países Baixos e as regiões ocidentais e centrais da Germânia até o reino de Lombardo e a Catalunha” (GEARY, 2005, p. 178). As razões fundamentais dessas expansões eram a busca da unidade territorial e autonomia dos reinos.

Todas as guerras expansionistas promovidas pelos europeus tinham por objetivo a ampliação dos impérios, ou seja, a conquista do território de outrem. Essas guerras puseram vários grupos humanos em conflito. A expansão européia justificada pela extensão imperial provocou conflitos territoriais ao dividir pessoas do mesmo espaço geopolítico. As populações africanas, asiáticas e latino-americanas viram-se divididas e desapropriadas dos seus territórios. Tal como as pequenas nações européias reivindicaram a identidade territorial e a organização geopolítica, as nações africanas, asiáticas e os índios da Amazônia lutaram pelo reconhecimento e legitimidade jurídica de suas identidades territoriais desfeitas no passado.

Todas as nações lutam pela legitimidade e unidade territorial. Elas consideram o território como espaço político, cultural, geográfico e econômico de construção de identidade e do exercício de soberania. A identidade territorial é algo inalienável. A sua construção envolve as relações de poder e a projeção dessas relações no espaço e no tempo. Nas relações de poder, a identidade territorial define-se não só de forma geográfica, mas política, cultural e econômica. Marcelo Lopes Souza (2009, p.59) destaca que “o território (...) é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder”.

A identidade territorial é um tema que não escapa aos cientistas sociais e políticos, pois eles avaliam a territorialidade enquanto espaço de construção das identidades e de legitimação das relações políticas e sócio-culturais. Em ciências sociais e humanas, a territorialidade é analisada como espaço de poder e de identidade. O Estado afirma-se político-geograficamente como um país definindo suas fronteiras físicas, ideológicas, culturais que lhe identificam. Desse modo, o território é o espaço sobre qual “o aparelho do Estado exerce a sua soberania e constrói suas relações” (SOUZA, 2009, p. 62) e a partir do qual se estabelece um pacto de união entre as populações e o solo.

O território constitui-se da união política das populações com o solo, uma união que se consolida na interação social. O território é expressão espacial de relação do povo com o solo, espaço discursivo de poder, de identidades e de exercício da soberania. O território é o fundamento das identidades regionais e nacionais. Uma reivindicação sobre identidade implica uma reivindicação sobre a territorialidade e uma defesa sobre o território implica também, uma defesa sobre identidade.

As reivindicações por direitos da identidade territorial aconteceram em todo mundo, os povos da Europa Central e do Leste ainda hoje reivindicam a sua soberania, suas identidades; as nações sem território reivindicam a territorialidade. Na África, as populações clamaram sobre suas identidades territoriais. À busca da independência cultural e política associou-se à busca da territorialidade. Os nacionalismos nasceram como reivindicação à territorialidade. Cabaço (2008) defende que “a emergência dos movimentos libertadores na África, no início da década 50, apoiava-se fundamentalmente na conquista do território e da identidade”. A preocupação por uma nação soberana funda-se na conquista da territorialidade. A reconstrução das nações sem território passava pela conquista da territorialidade a partir da qual iriam construir suas identidades culturais e políticas. Portanto, as identidades são construídas no interior de um determinado território.

Por isso, o território é um espaço de construção das identidades das populações. Todas as populações do mundo constroem e consolidam as suas identidades nos seus respectivos

territórios. Assim como a população moçambicana constrói sua identidade em território moçambicano. A transformação de Moçambique de província ultramarina em nação autônoma exigia a territorialidade. Em *Quem tem medo do nacionalismo*, Leite (1983, p. 8) diz que a “nação é um agrupamento político autônomo, delimitado territorialmente, cujos membros compartilham de uma lealdade e de instituições comuns. Esse agrupamento confere o sentido de unidade à comunidade e ao território”. Toda a nação exige território e a identidade dos indivíduos que nela coabita, embora na história tenham existido nações sem território. A identidade política de uma nação solidifica-se pela territorialidade. É no território onde a história humana realiza-se a partir das manifestações existenciais em sua plenitude.

A nacionalidade e a cidadania complementam-se mutuamente na territorialidade. Uma nação luta pela realização ou pela recuperação de autonomia política e territorial. As independências política e econômica de cada nação precedem à independência cultural e, ambas se realizam, em certa medida, num território. É no território que se desenvolve a idéia de igualdade, justiça, solidariedade, cidadania e soberania. A identidade territorial legitima a soberania do Estado. O território é utilizado politicamente como espaço de governança na escala nacional onde ocorrem “as relações de poder numa compreensão multidimensional, constituindo campos de forças econômicas, políticas e culturais” (SAQUET, 2009, p. 82) e, ao mesmo tempo, como campo de construção histórica e de relação de identidades. Essa concepção política estende-se para o domínio da geografia, pois todos os processos culturais ligados às relações de poder como identidades, simbólico-culturais são estudados pela geografia quando ela reflete as questões do território enquanto um conjunto de relações econômicas e políticas.

O território é o espaço de pertencimento e lugar de construção de relações humanas. A base legítima do território é o sentimento comum, cultura comum, a memória histórica do passado que é justificada pelo poder econômico e político. No domínio desse trabalho, o território é lugar material e imaterial de convivência cultural, de formação das identidades, de consolidação das relações humanas. Aqui, território é tratado como espaço geopolítico onde se formam as identidades política e cultural e se reproduzem às relações de poder. A noção de poder é usada aqui para justificar que o domínio de uma nação soberana passa necessariamente pelo controle do solo ou de uma área delimitada jurídico e geograficamente.

Em legítima defesa territorial, as nações soberanas elaboram suas constituições e ratificam as leis internacionais que defendem a inviolabilidade da soberania territorial. A noção de identidade territorial não só toca os aspectos geográficos, mas também os aspectos sociais, culturais e políticos compartilhados por seres humanos inscritos num universo de

memórias, representações e valores. Rosa M. Vieira Medeiros (2009, p. 218) analisa o território como uma “parcela do espaço enraizada numa mesma identidade que reúne indivíduos com o mesmo sentimento”. A visão de Medeiros articula-se com a visão de Cabaço (2008) segundo a qual a territorialidade é definida por “pessoas que partilham a mesma história, a mesma cultura e têm um sentimento patriótico”. Para Cabaço “a identidade moçambicana se configura na sua territorialidade conquistada, em 1975”. A busca de autonomia territorial que legitimasse as relações internas levou os moçambicanos a repensarem uma forma de organização geográfica que passou do abstrato para a realidade e que se expressa pela conquista da terra. Daí o território moçambicano passou a ser uma apropriação espacial que incorpora a dimensão simbólica e identitária, uma janela de construção de memórias, representações e valores da população moçambicana.

A identidade territorial moçambicana redimensionou-se numa organização do espaço do assentamento com sua infra-estrutura, suas novas relações sociais, econômicas e culturais. O território moçambicano é espaço onde os moçambicanos constroem as suas relações demarcando seus lugares e suas culturas. Esse território mais do que uma terra delimitada é espaço de construções de identidades. Ontológico e fisicamente, esse território é fruto de uma conquista que constitui uma vitória tanto pelo pedaço da terra quanto pela nova identidade geopolítica que nasce a partir das relações recém-construídas.

A identidade territorial legitima-se pela soberania nacional e a soberania é o princípio do território. Mas antes de ser princípio, a soberania é uma necessidade humana voltada à liberdade. Como necessidade humana, todo território é concebido em função da população e transformado em espaço nacional. Para tanto, não se pode falar do território sem nação como também nação sem povo e terra. A nação é formada por uma população que vive num território juridicamente reconhecido. Uma nação tem, além do território, a população que exerce a soberania. Bernardo Mançano Fernandes (2009, p. 202) um dos pesquisadores na área de geografia define a soberania como “uma construção político-histórica dos povos e suas nações como também uma construção de classes sociais e grupos internos”. Nesse sentido, a soberania e a nação são construções sócio-políticas.

Para Fernandes, uma nação tem a sua soberania que, por sua vez, comunica-se com as instituições que esta mesma nação cria relativamente soberanas. Segundo Fernandes (2009, p. 202) “as instituições que formam o Estado, como: os poderes, os partidos, os sindicatos, as igrejas, as fundações, as cooperativas, as empresas, os movimentos e as ONGs constroem espaços e territórios no interior do território do Estado, constituindo assim micro-soberanias diferentes”. Isto é, o Estado e o território tornam-se campos de disputa das instituições que

vão criando suas soberanias. São as instituições que, além de disputarem sobre os espaços e territórios, produzem identidades em nome do Estado. O ministério da saúde produz enfermeiros e médicos, o ministério do interior forma polícia de várias ordens. Todos os ministérios e instituições da sociedade civil tendo uma soberania formam cidadãos que se diferenciam pelas identidades profissionais.

Uma nação pode ser definida como um Estado soberano se tiver criado suas instituições, sua autonomia política e uma parcela territorial habitada por um conjunto de pessoas que tenham um sentimento comum de pertença. No pensamento socioantropológico, a nação consiste num povo que possui uma língua comum, um patrimônio de costumes e tradições. A nação também é entendida como uma alma e como um princípio espiritual. Como alma, a nação é a posse comum de um rico legado de tradição e encontra-se no passado e, como princípio espiritual, ela é o consenso atual, o desejo de viver junto, a vontade de prosseguir fazendo valer a herança por todos recebida no presente.

A legitimidade das aspirações políticas pode ser nacional se a nação exibir o desejo de assumir uma soberania própria, exclusiva e independente. A soberania e a territorialidade de uma nação são inerentes apenas a um determinado Estado não podendo ser compartilhadas nem anexadas por outro Estado. O Estado como entidade máxima e pessoa moral e jurídica não é privado nem pode ser comprado. Ele legitima-se pelo seu território, pela sua soberania e pelas instituições. A soberania, a integridade territorial e a independência são valores fundamentais e inalienáveis de um Estado.

O conceito da nação fixa-se nos fundamentos de identidade donde se reforça a idéia de que a nação é uma entidade em formação sujeita aos mecanismos de inclusão e de pertença. A busca da nação-território mexe com os processos de reconstrução de novos valores. Em Moçambique, onde a soberania e a independência não foram negociadas, disse Ngunga (2008), “a independência foi reconhecida como o primeiro sinal para afirmação da identidade territorial. A busca de novas identidades sócio-cultural e territorial que tinham sido destruídas e substituídas levou à guerra de movimento”. O território moçambicano emergido de um colonialismo tardio se legitimava nacional e internacionalmente a partir de territorialidade recém conquistada.

A identidade política conjugada com a territorial resulta em Estado-Nação, como uma forma de organização política legítima. A identidade política é formada a partir dos laços primordiais que derivam da vontade de viver juntos num território – Estado. Sergio Baleira (2001, p. 173) defende que a identidade nacional articula-se com a identidade territorial, exigindo que o Estado seja territorialmente “soberano com seus códigos legais expressos

levando em conta a sua admissão na ONU e o seu reconhecimento pela comunidade internacional”. O autor reconhece que o Estado soberano é a condição *sine qua non* para o reconhecimento ou legitimação da nação e insiste que este constitui o elemento que torna menos dissolúvel a definição da nação.

Como se referiu, a soberania de um Estado pertence ao povo e só por ele é exercida. No caso em estudo, a soberania pertence ao povo moçambicano. Na República de Moçambique, a identidade territorial legitima a soberania do Estado tanto no âmbito nacional quanto internacional. O Estado soberano cria relações diplomáticas com outras nações. Cria laços primordiais de identidade que coexistem como “elementos constitutivos e funcionais da nação que não são dados apriorísticos, mas construídos com a ação nacionalista, de acordo com as possibilidades circunstanciais das relações de poder e a dominação nacional e internacional” (BALEIRA, 2001, p. 171).

A Constituição da República de Moçambique legitima a soberania territorial e confere o poder e a liberdade à população moçambicana. Ela reafirma os direitos fundamentais de um Estado. A literatura moçambicana já oferece, de fato, um vasto campo de análise sobre as formas pelas quais a nação e a identidade territorial pós-colonial foram sendo construídas. Nessa literatura, há trechos que sustentam que a nação e a identidade moçambicana resultam do projeto sociopolítico coletivo elaborado pelos moçambicanos antes e depois da independência e se legitimam na independência territorial.

A preocupação pela identidade territorial e pela soberania convergiu os libertadores. Katherine Verdery (2000), apoiando-se em sistemas de classificação social, constata em seu artigo, *Para onde vão a nação e o nacionalismo*, que a nação tem sido objeto de unidade. Verdery considera que a nação é um aspecto que toca a ordem política, simbólico-ideológica e territorial. Nessa linha, Mazula (2008) disse que “a nação representa um território que tem leis jurídicas, cultura, costumes, tradições, populações bem diferentes de outras nações. Ela é regida política e socialmente por um grupo de indivíduos”. A ideia de Mazula reafirma que a nação é um projeto político e social organizado por um grupo que se legitima na ordem nacional e internacional. A nação é “crucial tanto para o modo como um o Estado se liga a seus membros, distinguindo-os dos membros de outros Estados” (VERDERY, 2000, p. 240), quanto como ela se afirma na ordem nacional e internacional, recriando as identidades individuais e coletivas de seus membros nessa ordem.

A nação se interessa pela sua territorialidade e pela formação dos cidadãos na ordem nacional. Como disse Verdery (2000), as nações concebidas como relação entre Estado e sujeito apresentam dois sentidos que se identificam da seguinte maneira:

(a) uma relação conhecida como cidadania, na qual a nação consiste na soberania coletiva, baseada na participação política comum, e (b) uma relação conhecida como etnia, na qual a nação abrange todos os que são supostamente dotados da língua e história comuns, ou de uma identidade cultural ainda mais ampla que se afirma num território. (VERDERY, 2000, p. 240).

Essas duas relações são fundamentais na análise da nação moçambicana, pois a primeira responde à questão da identidade política, na qual a nação procura estabelecer uma unidade entre os cidadãos; e, a segunda, a mais usada pelo nacionalismo, a nação procura construir uma identidade geopolítica e cultural. Nos dois casos, a noção específica do ser humano está implícita no conceito de identidade e de cidadania, razão pela qual a identidade da nação é expressa pelos seus cidadãos. A identidade moçambicana existe, primeiro, como um sentimento do *ego* individual que interfere o nacional e, segundo, como um todo coletivo na relação com outros de diversas culturas.

O Estado moçambicano expressa-se como centro de consenso articulando a identidade política nacional com as identidades específicas dos diversos grupos. Sylvia Walby (2000, p. 249), a quem se recorre, afirma que a unidade dos grupos étnicos resulta a formação do Estado Nacional e considera que “um ponto-chave na análise da nação tem sido as condições em que um grupo étnico é capaz de reivindicar e, possivelmente, obter o *status* da nação e, mais tarde, o de Estado nacional soberano e uma territorialidade bem delimitada”. Como destaca Eric J. Hobsbawm (2000, p. 273), “a cada nação um Estado e um território, e apenas um Estado para a nação inteira”. Dentro desse Estado, uma única língua, a da ‘nação’ de que se trata, é dominante, ou melhor, goza da condição ou monopólio oficial privilegiado”.

Em legítima defesa da territorialidade e da soberania, os Estados estabelecem um corpo jurídico interno e externo. Este último lhes permite estabelecer relações externas com outras nações. Segundo Mazula (2008), “Moçambique aderiu ao direito internacional e a Carta das Nações Unidas criada, em 1945, como forma de fundamentar a sua soberania. A partir daí, o Estado assinou e ratificou as fontes do direito internacional”. A primeira fonte do direito internacional é o direito consuetudinário internacional que, segundo Michael Byers (2007, p. 14), analista do direito internacional, é “um corpo de leis informal e sem expressão escrita que deriva da conjugação de práticas do Estado com a *opinio juris*”. As normas do direito consuetudinário internacional são aplicáveis universalmente e obrigatórias para todos os países. A segunda fonte do direito internacional, que os países são obrigados a ratificar, diz

respeito aos tratados que, são “instrumentos escritos e contratuais adotados por dois ou mais países com o objetivo de criar direitos e obrigações impositivos” (BYERS, 2007, p. 15).

Dependendo das relações entre as partes, os tratados podem ser designados por acordo, carta, contrato, convenção, protocolo e convênio. A firmação dos tratados implica assinatura que indica a intenção dos países a assumirem com as obrigações e a ratificação. Os tratados são assinados e ratificados segundo os procedimentos constitucionais. Eles afirmam e legitimam as relações de cooperação entre duas ou várias nações. Assim, no plano político-militar, Moçambique abriu duas frentes a partir de 1975 que consistiram, primeiro, na organização geopolítica e administrativa, seguida pela desmobilização militar visando criar a paz e reconstrução nacional; segundo, na integração política no mapa internacional através de criação de relações de cooperação. A integração política no mapa internacional teve grande importância na construção da identidade política africana e na defesa das soberanias e das integridades físicas e territoriais.

Assim, em 1975, Moçambique integra-se numa organização internacional denominada Estados da Linha de Frente (ELF) ou Países da Linha de Frente (PLF) fundada na década de 70 por Botswana, Tanzania e Zambia e liderada por Julius Nyerere. A organização tinha por objetivo apoiar os países da África Austral que ainda se encontravam sob o domínio colonial e de apartheid. Em Abril de 1980, esta organização é transformada em Conferência de Coordenação para o Desenvolvimento da África Austral (SADCC), hoje designada por Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) que integra África do Sul, Tanzania, Moçambique, Angola, Botswana, Malawi, República Democrática do Congo, Lesotho, Zâmbia, Zimbabwe, Suazilândia, Maurícia e Madagáscar. O objetivo da SADC era o desenvolvimento económico, social e manutenção da paz na África Austral. Esses objetivos foram ampliados. Sendo assim, são objetivos: alcançar o desenvolvimento e crescimento económico; combater a pobreza; criar novos valores, sistemas e instituições políticas comuns; promover e defender a paz, segurança e a soberania do povo, promover o desenvolvimento sustentável e criar empregos na região.

No seu exercício diplomático, Moçambique ajudou a estancar certos males da região, pois há 15 anos que a África do Sul desenvolvia guerra não declarada em defesa do sistema do apartheid afetando diretamente os setores socioeconómicos e políticos dos países vizinhos. Nesta guerra, a África do Sul atacou a soberania, a independência nacional e todos os processos moçambicanos de construção do Estado-nação. Os ataques à soberania e independência moçambicanas preparados pela África do Sul tinham em vista cumprir quatro objetivos: (1) impedir o apoio moral e diplomático de Moçambique na luta de libertação de

África do Sul e de Namíbia; (2) fragilizar o processo de construção de um Estado não-racista, fundamentado na justiça social e econômica; (3) inviabilizar a promoção, a integração e cooperação regional e diplomática de Moçambique no grupo de Estados de Linha de Frente e da SADC e; (4) controlar as linhas férreas e portuárias moçambicanas. Este último constituía a grande ambição da África do Sul, pois, segundo Thomas Olson (1990) em *Estudos Moçambicanos*, as linhas férreas e portuárias moçambicanas “oferecem uma alternativa à dependência das rotas de transporte sul-africanas para os seis estados membros da SADC situados no interior do continente” (OLSON, 1990, p. 40).

Os caminhos de ferro e os portos moçambicanos constituíam ameaça para o domínio econômico da África do Sul na região. Portanto, fechando as linhas ferro-portuárias de Moçambique, a África do Sul assumiria o monopólio sobre os estados membros da SADC. A política sul-africana tendia ao exercício de poder sobre Moçambique, anexar o território e impedir a governação da FRELIMO. O objetivo de desestabilizar era de criar e perpetuar Moçambique como terra arruinada e ingovernável, como aponta o discurso do Presidente Samora Machel: “Pretória pretende o colapso de Moçambique como entidade nacional, destruir o Estado, impedir a formação da nação e colocar o nosso país à mercê da sua hegemonia” (OLSON, 1990, p. 41).

A África do Sul punha em causa a soberania, independência e a identidade territorial de Moçambique. Porém, recorrendo às fontes do direito internacional, Moçambique assinou um tratado de Não-Agressão e Boa-vizinhança com a África do Sul, em 1984. Este tratado é assinado em função de defesa do território, da independência, da soberania e do interesse nacional devido os ataques militares diretos protagonizados pelo regime de *apartheid*. Neste contexto, o governo moçambicano comprometeu-se a suspender o seu apoio logístico ao Congresso Nacional Africano de Nelson Mandela e ajudas à Namíbia e, a África do Sul prometeu renunciar o seu apoio à RENAMO. Um dos objetivos do Acordo de Não-Agressão foi a inviolabilidade territorial e o reconhecimento dos direitos de cada nação.

Ainda no concerto internacional, Moçambique foi aceita em diversas organizações de cariz internacional, como: a *Commonwealth*, uma comunidade de países de expressão inglesa da qual Moçambique era observador, a União Africana, organismo continental criada, em 2002, na Líbia, que veio a substituir a Organização da Unidade Africana, cuja função principal foi a libertação e a independência dos países africanos do jugo colonial. No âmbito do seu reconhecimento internacional, Moçambique acolheu a terceira Conferência da Unidade Africana, em 2004, que terminou com a nomeação de Joaquim Alberto Chissano, ex-presidente da República, a cargo da presidência da organização.

3.3 O Papel da (s) Língua (s) na Construção da (s) Identidade(s)

A questão das línguas afro-moçambicanas é controversa, na medida em que elas passaram dois momentos políticos. O primeiro momento é caracterizado pela opção da língua portuguesa como língua da unidade e, por conseguinte, de identidade nacional. Aí, as línguas locais cederam-se em função dos objetivos políticos sem, no entanto, perderem a sua força identitária no seio das populações nativas. O segundo momento é de reconhecimento político das línguas locais como fundamentos da identidade nacional. Neste momento, se estabelece uma relação dialógica entre as línguas locais e a língua portuguesa. Uma preocupação política é a integração das línguas locais no currículo como forma de re-valorização das línguas nacionais rumo à moçambicanidade consolidada. Os dois momentos foram cruciais porque respondem a objetivos políticos. A adoção da língua portuguesa respondeu à unidade política e o resgate das línguas locais responde à consolidação da moçambicanidade. O português e as línguas afro-moçambicanas são arcabouços da identidade moçambicana. Elas são esferas a partir das quais os moçambicanos revelam-se e expressam seus modos de ser.

Todas as línguas são veículos de comunicação e ferramentas de identidade. Elas possuem uma força não apenas na comunicação, mas e, sobretudo, na formação e revelação de sujeitos. As línguas afro-moçambicanas desempenham papel fundamental na formação e consolidação das identidades grupais que formam a identidade nacional.

Diante dos projetos da nação moderna, a Frelimo guiada pelo espírito de uma só língua do Estado perdeu a grande oportunidade histórica de fazer verdadeira e específica revolução cultural ao excluir as línguas afro-moçambicanas no currículo. A população moçambicana sujeita às mudanças de uma afro-moçambicanização moderna alçada no uso da língua portuguesa como plataforma de união reforçada pela política de libertação e de unidade nacionais, sentia-se, em parte, frustrada pela exclusão das suas línguas que são o verdadeiro repertório cultural moçambicano. Em verdade, a Frelimo teria salvado as línguas nacionais e proclamado grande glória se tivesse entendido que cada uma delas representa uma forma singular de identidade dos grupos existentes e expressa a energia afro-moçambicana enraizada na tradição bantu. Mas não fê-lo, empolgada pela política da nação moderna e, medrosa, no projeto nacionalista de um pseudo-tribalismo fundamentado na língua, excluiu as línguas nacionais no currículo. O medo de um pseudo-tribalismo foi justificativa para que as línguas nacionais não pudessem entrar no currículo e na escola em paralelo ao português e o inglês.

Essa justificativa assinala um grande descarrilamento da Frelimo com relação à política linguística.

A Frelimo receiosa do tribalismo linguístico esqueceu que a sobrevivência das culturas moçambicanas depende da sobrevivência das línguas afro-moçambicanas. Se esse propósito tivesse sido observado, a grande revolução teria libertado as línguas e as culturas nacionais e, estas teriam se beneficiado da revolução, mas ao contrário foram hostilizadas.

Ao contrário da experiência de Moçambique, as ex-colônias portuguesas como Cabo Verde, São Tomé e Guiné Bissau, aproveitando a revolução, oficializaram duas línguas: o português e o crioulo. O crioulo é uma língua que resulta da fusão do português com as línguas nacionais. Essa experiência salvou algumas línguas africanas faladas naqueles países. A mesma experiência ocorreu na vizinha África do Sul que, além de outras línguas locais, oficializou o *africans*, uma língua que resulta da fusão do holandês com a língua local. Essas fusões não acontecem ao acaso, mas politicamente são para proteger e dar vida às línguas locais que também são elementos de identidade. Moçambique e Angola embora tivessem línguas que poderiam ser oficializadas como forma de evidenciar a política cultural e linguística local essas experiências não foram exploradas.

A política de uma só língua do Estado não deu conta para as línguas afro-moçambicanas reforçarem as identidades nacionais, pois elas enquanto conjunto de signos e regras gramaticais possibilitam a produção e a compreensão de experiências humanas, constituindo fundamentos últimos das identidades dos sujeitos que compartilham. José de Sousa Miguel Lopes (2006, p. 232) refere que no mundo existem entre cinco e vinte mil idiomas, mas cada um “reflete uma visão singular do mundo, um padrão de pensamento e de cultura” de um determinado grupo humano, embora alguns estejam em perigo de extinção seja pela incredulidade ou pelo abandono que se faz em favor das línguas metropolitanas. Mas todas elas expressam a natureza das culturas e manifestam os sujeitos em sua coletividade e singularidade.

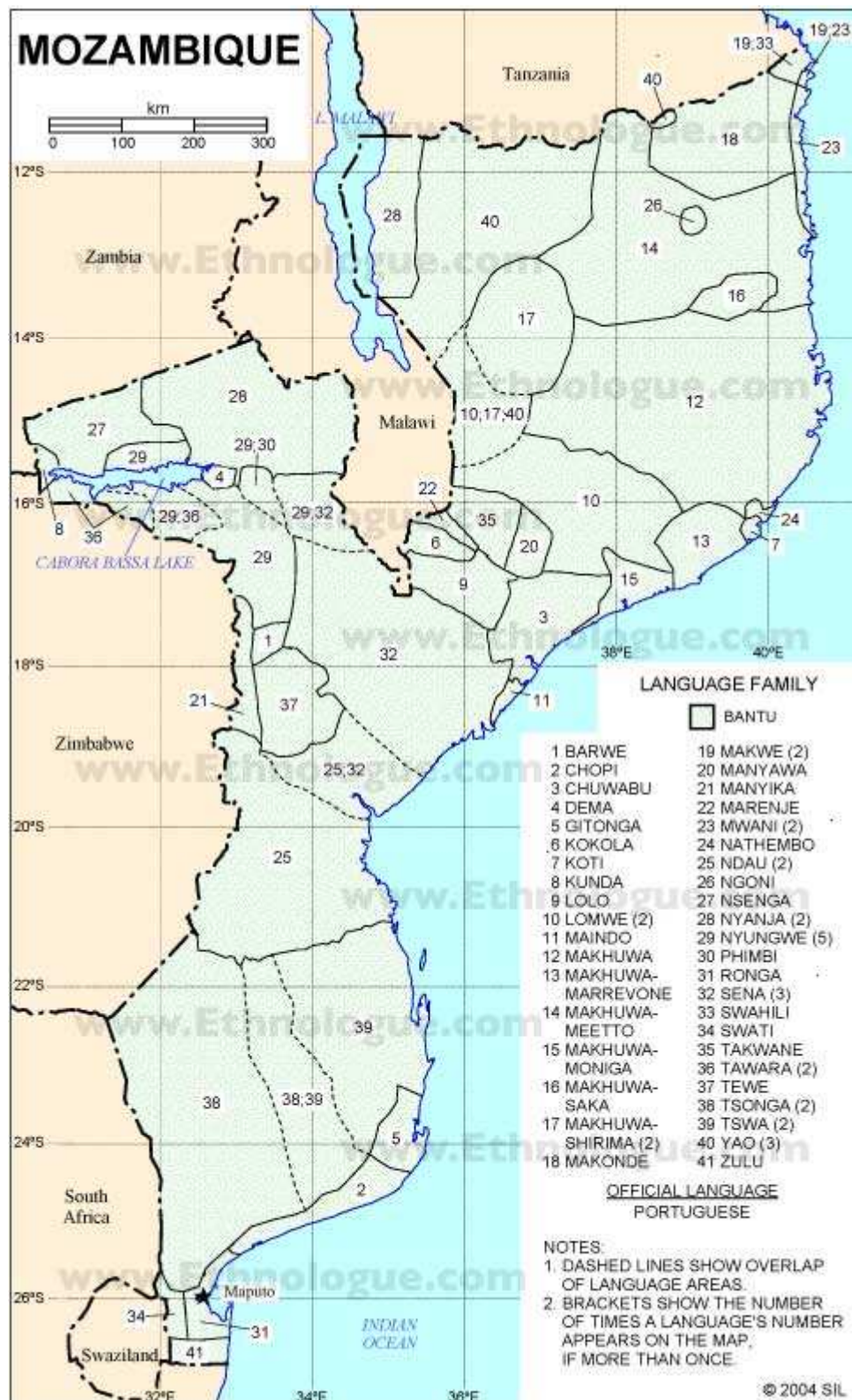
As línguas afro-moçambicanas têm uma força e expressam as culturas, as tradições, os provérbios e as identidades dos núcleos étnicos. Elas expressam a tradição popular revelando o espírito de cada grupo. Os provérbios, os contos e as histórias são expressos em línguas autóctones para manter a sua emocionalidade sociocultural. Como disse um ditado popular de Moçambique, *as histórias locais têm sentido quando contadas nas línguas nativas*. Para sublinhar esse ditado, um provérbio makwa diz: *massi ankholeni andziva nkholeni mwaya* (lanha, sabe-se no seu próprio coco). Esse provérbio reforça o valor das línguas autóctones no seio da comunidade moçambicana. Como foi dito, o valor e a força das línguas nacionais se

revelam na medida em que algumas histórias só têm sentido quando expressas nas línguas nativas, de um lado, e, de outro, a língua portuguesa não dá significado relevante a tais histórias.

Além dos usos e costumes, os moçambicanos distinguem-se, internamente, através das línguas faladas. Alguns especialistas moçambicanos apontam a existência de cerca de 60, outros, mais de 40, ainda uns, cerca de 30, não se chegando ao consenso sobre as línguas faladas em Moçambique. A verdade é que Moçambique é um país multilinguístico e as línguas expressam uma unidade básica de identidade étnica. Rocha (2006), citando o linguísta Kathupa, destaca 10 principais línguas afro-moçambicanas, sendo as restantes os seus derivados (dialetos). Para Kathupa, as línguas moçambicanas são: o makonde, o makwa, o swahili, o yã, o nyanja, o sena, o shona, o nhungue, o tsonga e o tonga (ROCHA, 2006, p. 19). Armindo Ngunga, José de Sousa Miguel Lopes, Brazão Mazula desacordam a existência de apenas 10 línguas e defendem a existência de mais de 20 línguas afro-moçambicanas com seus dialetos.

Uma pesquisa publicada pela Universidade de Texas, em 2004, considera que em Moçambique existem cerca de 36 línguas locais. Segundo a pesquisa, são línguas moçambicanas: *Makwa* com seus derivados (*makwa-meetto*, *makwa-moniga*, *makwa-saka*, *makwa-shirima*, *makwa-marrevone*, *makwa-nahara*, *makwa-lomwé*) falado nas províncias de Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia; *Koti* e *Nathembo* também falados em Nampula; *Maconde*, *Swahili*, *Khimwani*, falados em Cabo Delgado; *Nyanja* e *Yão*, falados em Niassa e Tete; *Chuwabo*, *Manyawa* (fusão de chuabo com Makwa-lomwé), *Takwane*, *Kokola*, *Loló*, *Maindo*, *Marenje* e *Muinyka*, falados na Província da Zambézia; *Nyungue*, *Ngoni*, *Nsenga*, *Phimbi*, *Kunda*, *Dema*, *Tawara*, falados em Tete, (nyungue fala-se também em Manica); *Matewe*, *Báruwe*, *Ndau*, *Manyika*, *Sena* falados em Manica e Sofala, (sena se fala na Zambézia); *Changana*, *Tsonga*, *Ronga*, *Swati*, *Bitonga*, *Zulu*, *Tswa*, *Chopi*, falados em Maputo, Gaza e Inhambane, as três províncias do Sul, como ilustra no mapa.

Mapa 3: Línguas moçambicanas



Fonte: The University of Texas at Austin, 2004.

Essas línguas são consideradas afro-moçambicanas não só porque são de raiz bantu, mas e, sobretudo, porque expressam a tradição africana e algumas delas são faladas nos países

vizinhos. Exemplo: *makwa* e *maconde* são faladas em algumas províncias da Tanzânia; *changana*, *tsonga*, *zulu* e *ronga* são faladas na Swazilândia, no Zimbabwe e na África do Sul; *dema* se fala em algumas províncias do Zimbabwe e Zâmbia; *nyanja* e *yao* são faladas na Zâmbia e no Malawi. Essa fragmentação deve-se às migrações e à divisão feita na mesa das chancelarias européias que separou as pessoas do mesmo núcleo etnolinguístico.

Cada uma das línguas acima apresentadas tem um potencial sociocultural que responde a um determinado grupo falante. Esse potencial que se torna fonte de identidade das populações está sendo resgatado para a consolidação da moçambicanidade. De fato, em 1983, o governo confiou o MEC para organizar um currículo no qual seriam integradas as línguas nacionais como forma de resgatá-las. Na prática, esse currículo manteve-se distante das línguas nacionais. A Constituição da República de 2004 reconhecendo o papel das línguas moçambicanas na construção da moçambicanidade decretou, no seu Artigo 9º, que “O Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”.

As razões arroladas para a introdução das línguas moçambicanas são de natureza política fundadas no linguístico-pedagógico, no direito à língua, na manutenção da cultura e, na construção da identidade. As três razões são fundamentais e se interrelacionam. No plano linguístico-pedagógico, justifica-se que a maior parte dos alunos entra na escola já com algumas competências básicas da sua língua materna já desenvolvidas para a comunicação.

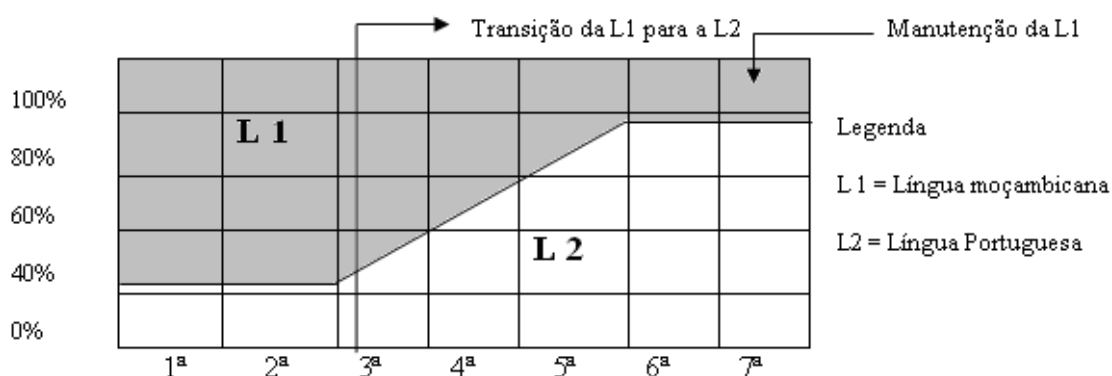
No âmbito da cultura, dos direitos humanos e da identidade, o MEC defende que as línguas não são meros instrumentos de comunicação, mas meios de transmissão de valores culturais e de construção de identidades. As línguas nacionais têm em si mesmas a cultura doméstica familiar e os valores da comunidade, razão pela qual as crianças têm direito de aprendê-las. O artigo 29, c) da Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada, em 1990, pelo governo de Moçambique declara que a educação da criança deve visar: “o desenvolvimento do respeito pelos seus pais, da sua própria identidade cultural, da sua língua e dos seus valores, dos valores nacionais do país em que vive do país de que seja originária e das civilizações distintas da sua” (INDE; MEC, 2003, 112).

A introdução das línguas nacionais na escola obedece três modalidades sugeridas pelo INDE: ensino bilíngue (línguas moçambicanas – L1 e português - L2); ensino monolíngue em português com o recurso às línguas locais e, ensino monolíngue em português e línguas locais como disciplina. Desses três modelos, o MEC adotou o ensino bilíngue. O ensino bilíngue é denominado também por ensino transicional e apresenta características de manutenção das duas línguas. Assim sendo, no primeiro ciclo (1ª e 2ª classes), a língua materna (L1) do aluno

é a língua de ensino-aprendizagem e o português é ensinado como disciplina para permitir o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita para o segundo ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes).

No segundo ciclo, ocorre o processo de transição gradual de L1 para a L2, isto é, a partir da 3ª classe, o português passa a ser língua de ensino e as línguas maternas são ensinadas como disciplina. Aqui acontece um processo de mudança gradual e de transferência das habilidades adquiridas no ciclo anterior. Da 3ª classe para diante, as línguas locais são auxiliares do processo de ensino-aprendizagem, mas mantêm o seu papel cultural e de identidade. A manutenção da L1 em todo processo de ensino-aprendizagem visa desenvolver a política linguística, equilibrando o ensino e facilitando ao aluno o acesso à sua cultura. O processo de transição descrito pode-se ver na figura abaixo:

Figura 2: Modelo de ensino bilíngue em Moçambique



Fonte: (INDE; MEC, 2003, p. 113)

Segundo Ngunga (2008), “para essa experiência, o MEC escolheu, em 2004, 16 línguas mais faladas no país e introduziu em 75 escolas rurais obedecendo como critério experiências monolíngues das crianças”. Essa experiência vai gradualmente do ensino básico ao secundário. Nas escolas *piloto*, os professores contam com apoio da comunidade local.

Mas será que essa política linguística consagrará as línguas nacionais em línguas do Estado, das leis, de regulamentos e do parlamento? A questão é crucial porque o MEC propõe o ensino das línguas afro-moçambicanas apenas em escolas monolíngues, ou seja, o seu ensino está restrito, até então, às populações falantes de uma só língua e nas escolas bilíngues essa experiência não está sendo vivida. Além disso, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), (2007) coloca as línguas afro-moçambicanas na escala das disciplinas opcionais e sugere a sua introdução a partir da 9ª classe criando, dessa forma, uma ruptura

com o que está preconizado no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), (2003) que propõe o ensino das línguas afro-moçambicanas da 1ª à 7ª classes. Nas escolas experimentais, os alunos estudam as línguas afro-moçambicanas de forma obrigatória, inicialmente como língua de ensino e depois como disciplina.

Mas como se pode ver o PCESG cria um intervalo ao dar um salto da 7ª classe para 9ª classe sem dar conta a 8ª classe. O aluno que vem da escola experimental terá que ficar um ano sem a aprendizagem baseada em línguas afro-moçambicanas para retomar na 9ª classe. Essa ruptura suscita interrogações sobre o futuro político, cultural e pedagógico das línguas nacionais no currículo. A política do MEC no que respeita às línguas afro-moçambicanas não deve cingir-se na minimização da retenção dos alunos que aprendem o português na escola, mas na promoção intercultural. O MEC tem de delinear políticas de preservação das línguas nacionais, políticas que reconhecem a função das línguas nacionais na formação da moçambicanidade.

Lopes (2006) mostra-se reticente com o programa de ensino das línguas afro-moçambicanas, mas assegura que pode ser uma das estratégias positivas para promover o aprendizado dos alunos cujo português é a segunda língua. O bilinguismo pode trazer melhores êxitos escolares se este for acompanhado de políticas educacionais bem definidas. Ele mostra que muitos países africanos adotaram o sistema de transição a partir do qual “durante os primeiros anos, ensinam-se os alunos na sua língua materna para que se adaptem à escola e à cultura escolar, a partir da sua própria língua e cultura. Às vezes, a segunda língua também se ensina como disciplina de forma progressiva” (LOPES, 2006. p. 241). Para Moçambique, esse sistema deve funcionar por muito tempo, tanto colocando a língua materna como língua do ensino quanto como disciplina para permitir que os alunos sejam alfabetizados em línguas maternas; caso não, o programa de transição não contribuirá para o sucesso escolar. Para Lopes (2006, p. 241) a exequibilidade do programa depende do modo de organização do ensino e de outros fatores que levem “os alunos a aprender ler, escrever, comunicar e pensar nas duas línguas em nível elevado”.

O sistema bilíngue deverá funcionar bem com os programas alternativos, tanto de ensino, quanto de formação de professores. O MEC deve conceber materiais didáticos de natureza bilíngue e articular os conteúdos de ensino com a cultura do aluno. O currículo escolar deve criar possibilidades de articulação de conteúdos programáticos com conteúdos culturais na sala de aula. A pedagogia intercultural assumida no novo currículo será legítima se a diversidade cultural for encarada como uma característica peculiar das populações moçambicanas e se esta for articulada e proporcionar oportunidades de manutenção das

línguas nacionais. Escreve Lopes (2006, p. 244): “o aprendizado de idiomas não deve limitar-se a simples exercícios linguísticos; deve proporcionar oportunidades de reflexão sobre outras formas de vida, outras literaturas, outros costumes”. As disciplinas de História e de Geografia de Moçambique devem responder à exigência intercultural e os professores devem ser preparados para responder esses desafios.

As críticas atuais apontam que a moçambicanidade baseada na língua portuguesa parece estar em processo de diluição, não só pelo fato das línguas nacionais estarem em desenvolvimento, mas também pelo acordo de padronização internacional da língua. Há um acordo que reconduzirá à nova assimilação impositiva de padrões culturais e lingüísticos provenientes da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP). Nisso, a identidade moçambicana construída na base da língua portuguesa vai se cruzar com outras identidades e o português se reafirmará cada vez mais como cartão de identidade internacional dispensando as línguas locais.

A questão lingüística é polêmica. Muitos críticos entendem que o português é a língua da elite moçambicana e serve como meio de formação e perpetuação da camada dirigente. Ngunga (2008) disse: “o português semeou e continua semeando uma exclusão completa das massas populares da África portuguesa”. Segundo o autor, “o aparato colonial usou a língua como instrumento de dominação, língua de poder e, a Frelimo institucionalizou, tornando-a também como instrumento do poder e de exclusão”. Ngunga nega a possibilidade de a unidade nacional ter sido cristalizada pela língua portuguesa, mas pelo protonacionalismo. Para ele, o “português foi e continua sendo a língua da elite moçambicana, ele se revela como instrumento de reprodução da elite e de dominação”. Segundo Ngunga, “quem domina a língua portuguesa domina as pessoas não escolarizadas”. Avança Ngunga, “as elites servem-se do português para dominar e afirmar a sua superioridade; o português não só é uma língua de domínio usada pelas elites moçambicanas, mas também de exclusão”. A maioria das crianças moçambicanas “aprende o português como disciplina e como segunda língua de comunicação na escola e esse grupo de alunos tem tido dificuldade nas 7^a primeiras classes e acaba sendo excluído”, sustenta o entrevistado Ngunga.

Na linha de Ngunga, Lopes (2006, P. 224) afirma que a “adoção da língua portuguesa como língua oficial e língua de ensino e a conseguinte rejeição, por parte do poder político, do estudo, sistematização e introdução das línguas moçambicanas nas primeiras séries (...) tem contribuído para o agravamento das taxas de analfabetismo”. Para Lopes, a rejeição do universo lingüístico moçambicano contribui para perdas irreversíveis das tradições orais e constituiu um desrespeito e desvalorização das culturas locais moçambicanas.

Apesar das severas críticas de alguns intelectuais, o português continua sendo cartão de identidade política dos moçambicanos. A Frelimo ao institucionalizar a língua portuguesa como língua de ensino, de comunicação e de identidade moçambicana pretendia, estrategicamente, responder aos objetivos da unidade política e da construção da nação moderna. Foi com esse propósito que a língua portuguesa deixou de ser a língua do colonialismo e passou a ser cartão de identidade política moçambicana.

A sua institucionalização como língua nacional serviu para evitar o conflito entre os grupos lingüísticos, consolidar o poder e resolver os interesses do Estado moçambicano. Com efeito, em 1968, Eduardo Mondlane já tinha proposto, além do português, o zulu, o inglês e o makwa. O makwa por ser a língua mais falada em Moçambique (37% da população); o zulu por ser língua predominante no sul da África e o inglês, por ser a língua da maioria dos países da África Austral. Mas, como o português era a língua falada em quase todo território e, sobretudo, dos assimilados, venceu. Aliás, a tese de que era necessário ter uma língua comum para que houvesse entendimento justifica a opção pelo português, como cartão de identidade.

Quando o poder político institucionalizou a língua portuguesa como língua nacional pretendia criar a unidade entre os nacionalistas. Desse modo, a língua constituía uma ferramenta para a construção de uma identidade nacional. O português tornou-se a língua da cultura e do poder estatal; semeou o sentimento nacional consolidando-se em língua da unidade e de identidade. O Estado precisava ter uma língua a partir da qual expressaria a Constituição, as leis, os regulamentos. Como aconteceu na Europa, cada Estado escolheu e promoveu uma língua como língua da unidade para cristalizar o poder político. Alain Dieckhoff (2001) faz uma observação plausível a respeito da língua do Estado. Em sua análise constata que, na França, a afirmação progressiva do poder real aconteceu com a transformação do francês em único vetor de comunicação do Estado. Com efeito, em 1539, o rei da França, Francisco I decretou, pela lei Villers-Cotterêtes, o uso “do francês nos julgamentos e nos atos legislativos” (DIECKHOFF, 2001, p. 67). A defesa da língua nacional pelo Estado não estava apenas na criação da alta cultura, mas também na criação e consolidação da unidade e da identidade francesa.

À semelhança da política francesa, a Frelimo oficializou a língua portuguesa para atender os objetivos nacionais. A Frelimo partiu do pressuposto de que um dos mais importantes símbolos da nação é a língua, pois ela envolve não só questões da identidade nacional, mas a língua oficial realiza os objetivos do Estado – unidade e identidade políticas. Para ela, a generalização do português e o confinamento de línguas regionais, em círculo de falantes bem restritos respondia a dois objetivos do Estado moçambicano: primeiro, se todos

os cidadãos falassem e escrevessem o português, seriam diretamente atingidos pela ideologia revolucionária e, segundo, criar, entre os moçambicanos, o sentimento de pertença a uma mesma comunidade, nação moçambicana.

Esses dois objetivos manifestos na institucionalização da língua portuguesa como língua nacional, embora o primeiro tenha sido fracassado pelo fato de 45% da população moçambicana continuar ainda analfabeta, estimularam a opção política. O nacionalismo moçambicano usou a língua para construir a identidade política. Breuilly (2000, p. 161) discute a importância da língua para construção da nação e afirma que “a língua só adquiriu importância política a partir do momento em que se tornou significativa nos três componentes institucionais da nacionalidade moderna: a lei, a política e a economia”. Uma política oficial da língua através da instituição educacional forja as populações abandonarem os seus dialetos em função da língua do Estado. Para Breuilly (2000, p. 162) a língua é fundamental apenas como “um repertório da cultura e das memórias nacionais, um armazém de mitos, mas também como uma questão de interesse político, econômico, jurídico e educacional”.

Apesar da política da língua nacional ter sido forte, o português acabou cedendo espaço às línguas moçambicanas na construção das identidades culturais. O português continua sendo considerado língua da unidade e as línguas locais consideradas como ferramentas de formação de identidades particulares que formam a moçambicanidade. Brito e Martins (2004, p. 6) advogam que a língua portuguesa foi padronizada como “única língua que poderia nivelar as diferenças lingüísticas, mas as línguas locais continuaram firmes dialogando com o português e preservando as tradições”.

Atualmente, as populações lutam para preservar as suas línguas dialogando-as com o português. Nas relações laborais, religiosas, comerciais e familiares, as pessoas se servem das suas línguas e do português. Isto significa o resgate das línguas nacionais e o reconhecimento do português como cartão nacional de identidade. As pessoas estão convictas de que falando suas línguas nacionais se sentem aproximadas das suas tradições lingüísticas e culturais.

Há uma grande preocupação de aproximar pessoas resgatando as tradições culturais e lingüísticas e alfabetizando em línguas moçambicanas (locais e português). Alfabetizar em línguas locais não só significa ensinar a ler e escrever, mas e, sobretudo, integrar os alunos nas suas línguas e ajudá-los a construir as suas identidades. Isto pode permitir a auto-afirmação das línguas moçambicanas na comunicação e na consolidação das identidades e, desmistificar a idéia de que o português é único cartão de identidade. Os intelectuais e políticos sabem disso e estão convictos de que, para poder passar a mensagem e atingir o espírito das populações não falantes do português, é necessário o uso das línguas locais. Os

líderes se identificam com as populações, falando as línguas afro-moçambicanas e o português. Assim sendo, todas as línguas assumem caráter político em comícios políticos.

Essa conquista observa-se também nos meios de comunicação. As línguas nacionais, hoje, não só são instrumentos políticos em determinados discursos e ferramentas de identidade de sujeitos, mas se afirmam como veículos de comunicação social. Elas conquistaram um espaço na antena nacional e na cultura musical moçambicana. A título de exemplo, a Rádio Moçambique (RM) transmite 40% do noticiário em línguas locais; a emissora interprovincial de Maputo e Gaza transmite 95% das informações em Shangana (língua local), a Rádio Maria (Nampula, Quelimane e Maputo) tem um espaço reservado para as línguas locais, a Rádio Encontro em Nampula, a Rádio Paz, em Quelimane e outras rádios que operam no território moçambicano oferecem programas em línguas locais nacionais. A Televisão de Moçambique (TVM) tem espaço para as línguas locais. A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) introduziu, no âmbito da política lingüística, um curso de Lingüística Bantu, no qual se discutem as semelhanças das línguas bantu, tanto na escrita como na fala.

Na música, as línguas locais conquistaram o seu espaço. A música moçambicana aparece em 80% cantada em línguas locais. Os músicos procuram resgatar a raiz cultural através das suas línguas. Isso se deve ao fato de que a língua portuguesa pouco expressa o espírito e a identidade dos músicos moçambicanos. Só para destacar alguns exemplos: as músicas *Nuna wa mina* (meu marido) de Neyma; *Khinaxukhuro* (agradeço) de Aly Faque; *Hoyo-hoyo mwananga* (bem-vindo meu filho) de Rosália Mboa; *Ungapfumeli* (não aceite) de Edu e muitos outros; A Marrabenta, o Tufo (Nampula); as Timbilas de Zavala (Inhambane); a dança de Mapico³⁸ (Cabo Delgado) etc., que expressam a identidade cultural moçambicana, para manter a sua peculiaridade, recorrem às línguas locais.

Portanto, as línguas afro-moçambicanas reforçam as identidades étnicas e expressam a moçambicanidade. Não há dúvida de que os moçambicanos transportam consigo dois cartões de identidade: o português e a língua local. Os dois cartões são válidos, um tem força no interior e, outro tem força dentro e fora do país.

³⁸ A Marrabenta, as Timbilas de Zavala, o Tufo e o Mapico, entre outras, são danças típicas dos grupos étnicos, praticadas no sul e no norte de Moçambique, respectivamente. Essas danças, embora étnicas, figuram no mapa nacional da cultura moçambicana.

3.4. A Escola e as Identidades Étnicas

Muito embora as críticas apontem que a Frelimo tenha hostilizado e excluído as práticas e crenças vividas nas comunidades moçambicanas considerando-as de obscurantistas, o recurso às mesmas práticas é evidente na procura de uma moçambicanidade consolidada. O recurso às identidades étnicas assenta na busca de novos sistemas de solidariedade entre pessoas da mesma etnia, de etnias diferentes e na construção de valores da moçambicanidade enraizados tanto na modernidade quanto na tradição das populações. É certo de que os valores das comunidades moçambicanas estão enraizados nas tradições locais, mas se comunicam com os valores nacionais, africanos e universais construídos dentro do paradigma moderno a partir do qual as crianças são educadas para saber estar e conviver com os outros.

A sociedade moçambicana é constituída por uma diversidade étnica, linguística, política, racial e religiosa. Nela, recriam-se identidades diferenciadas, mas que não constituem conflito na construção da moçambicanidade. A moçambicanidade política recorre às identidades culturais e étnicas, sobretudo no “aconselhamento, apoios de ordem material e extraeconômica e para garantir manutenção de laços, quer junto dos notáveis, de ‘autoridades tradicionais’ ou outros elementos da rede de parentesco” (CRUZ E SILVA, 2000, p. 200). As identidades culturais e étnicas unem-se na política nacional e constituem fundamento da moçambicanidade. A moçambicanidade não existe fora dessas identidades porque ela não é apenas resultado da negação ao sistema colonial português, mas fruto de apropriação de traços culturais de vários grupos étnicos existentes. Grupos esses que atualmente trabalham para retraditionalização e remodelização das culturas nacionais em vista a uma moçambicanidade que articula o tradicional com o moderno.

A política da moçambicanidade criada a partir dos anos 90 veio conciliar o tradicional com o moderno e defender que a preservação de determinados valores culturais dos grupos étnicos significa a preservação dos valores da cultura nacional. Essa conciliação tem se caracterizado pela emergência das associações dos “naturais e amigos deste ou daquele local onde se geram lealdades à volta de uma vila, cidade ou de uma região e procuram preservar aspectos culturais” (CRUZ E SILVA, 2000, 200), associações que juntando-se aos programas nacionais contribuem para o desenvolvimento local e nacional.

A Frelimo reconhecendo que as identidades étnicas contribuem para criar e reforçar pertenças e definir lealdades serve-se delas para construir a moçambicanidade leal. O recurso frequente da Frelimo à tradição através de “i) cerimônias de ligação com os ancestrais (...), ii)

contatos com as ‘autoridades tradicionais’ e iii) o iniciar as suas campanhas eleitorais em diferentes regiões do país com uma cerimônia religiosa, meios de legitimação de autoridade e do poder (CRUZ E SILVA, 2000, 201) mostra a articulação entre o moderno e o tradicional, o diálogo entre o local e o nacional, a união entre a moçambicanidade e a etnicidade.

A organização das redes de solidariedade condicionou as relações de consenso entre diferenciadas etnias que fazem a moçambicanidade. No mapa político nacional, as identidades étnicas caminham junto com a identidade política nacional. Os grupos étnicos mantêm viva as tradições moçambicanas e conservam as identidades locais e nacionais rumo à moçambicanidade.

A política de *nation building* que rompeu com o provincialismo colonial desenvolveu um paradigma baseado no igualitarismo e no diálogo interétnico. O projeto do Estado nacional gerado a partir de um organismo multifacetado da convergência de diversos elementos consolida as identidades étnicas. Nesse projeto, a escola desempenhou o seu papel não só de unir as diversas etnias rumo ao sentimento nacional, mas também e, sobretudo, de resgatá-las para o currículo visando organizar uma história nacional. O resgate das identidades diversificadas na escola enfatiza o diálogo entre o tradicional e o moderno e demonstra que a escola inscreve-se nas realidades socioeconômicas, políticas, religiosas e culturais.

A escola é condicionada por essas dimensões, mas a dimensão cultural aparece na primeira instância à medida que ela constituiu um substrato de normas e de valores instituídos na sociedade moçambicana. A escola busca os valores de todos os grupos e reorganiza-os em valores e normas nacionais. Todo projeto educacional inscreve-se na realidade cultural, seja local ou nacional visando criar valores nacionais. Quando a escola busca os valores das culturas reconhece automaticamente os sujeitos dessas culturas e constrói novos pressupostos axiológicos da sociedade. A escola moçambicana constrói a identidade nacional partindo da fusão das identidades étnicas internas diversificadas.

Cabaço, Gómez, Mazula e Ngunga afirmam que “o discurso de identidade nacional pode ser classificado como um discurso metafísico ou puramente político se este não tomar em conta as identidades étnicas que se constroem em todo território moçambicano”. Esses autores defendem que a coesão ou o consenso entre diversos grupos resultam traços sociais, culturais e políticos identitários que não são de um grupo específico, mas partilhados por todos os habitantes de Moçambique. São esses traços que permitem falar da moçambicanidade e, são tais “traços identitários dos grupos étnicos que construídos em traços identitários nacionais a escola deve resgatá-los para o seu projeto pedagógico”.

Portanto, a identidade nacional conta com as identidades étnicas. Assim, a discussão sobre as identidades étnicas faz sentido na medida em que atualmente a reivindicação embasa sobre o reconhecimento de todos os grupos no currículo. A escola moçambicana busca o valor educacional de cada uma das culturas e incorpora-o no currículo para a sua ensinabilidade. Exemplo, nos ritos de iniciação, a escola busca a educação voltada para a vida adulta dos jovens; na Marrabenta, nas Timbilas de Zavala, no Tufo e no Mapico, entre outras atividades culturais com as quais se identificam diferentes grupos étnicos moçambicanos, a escola busca os valores culturais para integrar no currículo. A escola reconhece que a diversidade cultural é uma riqueza moçambicana que caracteriza a moçambicanidade. Cabaço (2008) afirma que “o moçambicano tem um modo específico de lidar com os outros que é característico de cada cultura. Os modos de relacionamento com as pessoas, de expressar as preocupações variam de cultura para cultura e caracterizam os núcleos étnicos”. Só para destacar, os makwas, os macondes, os mashanganas, os bitongas, os masenas, os nadaus cultivam e conservam um modo específico de ser, de viver e de se relacionar sem entrar em conflito com outros grupos.

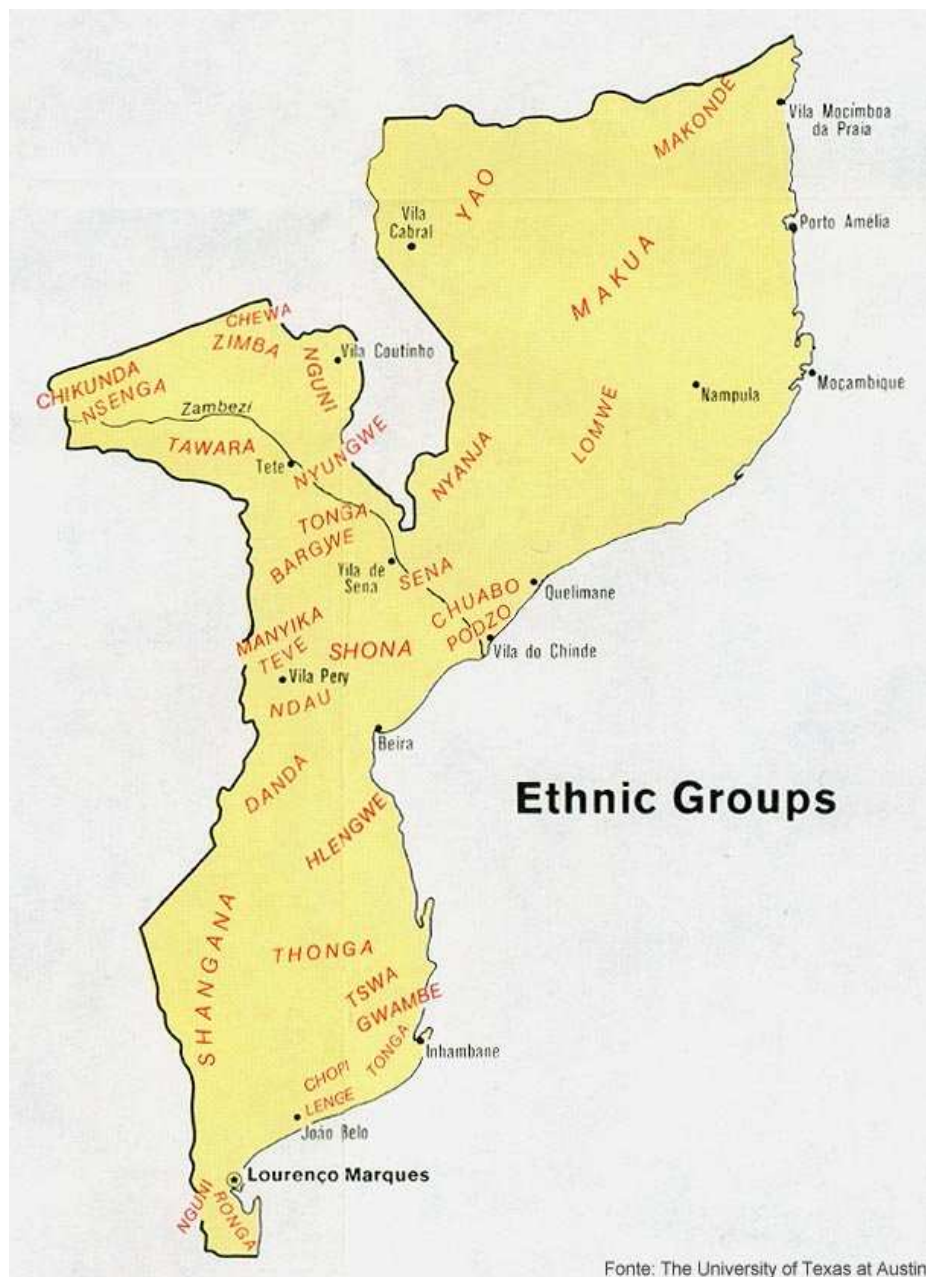
Portanto, as pessoas se identificam mais com os seus grupos étnicos sem por em crise a identidade nacional. Disse Gómez (2008), “atualmente é frequente as pessoas afirmarem-se que são 100% ndau, ou 100% ronga e não 100 % moçambicano”, algo que não acontecia na década de 70. Hoje, as pessoas tendem mais às suas culturas, aos seus grupos étnicos, pois estão cientes de que a moçambicanidade depende da manutenção de tais grupos.

Em Moçambique, existem cerca de 20 núcleos étnicos com seus respectivos sub-grupos que se identificam de modo diferente, mas que em sua unidade formam a moçambicanidade político-cultural. Cada um dos núcleos étnicos possui características peculiares, sua cultura e tradição bem diferenciada, portanto sua própria identidade. Mas, nenhum desses núcleos constitui ameaça para identidade política nacional, antes pelo contrário estão em relação dialógica. É nessa relação dialógica onde se extrai aspectos comuns que são ensinados nas escolas rumo à moçambicanidade político-cultural. São grupos e subgrupos étnicos moçambicanos: Maconde, Yao, Makwa³⁹, Koti, Lomwé, Nyanja, Sena, Chuabo, Loló, Podzo, Chewa, Zimba, Nguni, Chikunda, Nsenga, Tawara, Nyungwe, Thonga,

³⁹ Não há unanimidade sobre a escrita do termo, uns escrevem com “C” seguido de “U” e outros com “K” precedido de “W”. As duas formas são usuais, contudo muitas vezes o “C” é substituído por “K”, isto porque no alfabeto não tem o “C”. Essa é tarefa dos lingüistas moçambicanos. Ainda alguns escritores preferem começar com sufixo “E” e depois nome do grupo, exemplo: Emakwa.

Bargwe, Manyika, Teve, Shona, Ndau, Danda, Hlenguwe, Shangana, Tsonga, Tswa, Gwambe, Chopi, Lenge e Ronga⁴⁰.

Mapa 4: Grupos étnicos em Moçambique



Apesar desses grupos possuírem identidades peculiares ressignificam a moçambicanidade. Cada etnia tem uma identidade particular caracterizada pelo seu modo de ser, de educação, de organização e das formas de relacionamento, mas oferece conteúdos culturais para a moçambicanidade.

⁴⁰ A pesquisa não faz um estudo aprofundado sobre os grupos e subgrupos étnicos existentes em Moçambique, mas descreve a contribuição de tais grupos na construção e consolidação das identidades locais e da moçambicanidade.

A união dos grupos e a soma das características peculiares, criadas, no interior de cada um, formam o mapa cultural moçambicano. Até nos fins do século XX, os grupos étnicos estavam quase incomunicáveis entre si devido ao sistema colonial. O nascimento do nacionalismo politicamente consciente pautado na reivindicação de autonomia política, do direito e de autogovernança da população moçambicana permitiu que várias identidades fossem acopladas naquilo que se pode considerar de identidade moçambicana.

No interior de cada um dos grupos, desenvolve-se uma tradição educacional baseada nos ritos de iniciação que saindo de cima para baixo centra-se na pedagogia do mais velho para as gerações jovens. Através dessa educação, as famílias conservam o seu arcabouço cultural e fortificam as identidades locais que caminham com a identidade nacional.

A educação tradicional autóctone é um dos grandes pilares da difusão dos valores da população moçambicana não escolarizada. Nas regiões rurais, a educação tradicional baseada nos ritos de iniciação articula-se com a educação formal e é a fonte de transmissão e consolidação dos valores identitários de cada grupo. A escola reorganiza e sistematiza os valores da educação tradicional rumo ao desenvolvimento da população. Assim, a escola dá alguns ensinamentos que se aprendem na educação tradicional autóctone. Além da escola, as instituições religiosas e da sociedade civil (família) desempenham um papel crucial na construção das identidades étnicas moçambicanas. Estudos antropológicos revelam que os grupos étnicos desenvolvem suas crenças pelas quais as famílias moçambicanas identificam-se. A fé religiosa determina o desenvolvimento cultural de cada família, isto é, a crença religiosa caracteriza os grupos étnicos. Partindo da religião e da educação tradicional, há uma similaridade no modo como os grupos étnicos constroem e preservam as suas identidades. A religião interfere na educação tradicional socializando a existência de Deus e a crença nos antepassados.

Os grupos étnicos solidarizam-se com a questão nacional reforçando a identidade política. De um lado, cada grupo procura legitimar o seu modo de ser, seus costumes, suas línguas, seus sistemas de administração, sua educação tradicional, de outro, luta pela manutenção de traços identitários nacionais, como: solidariedade e hospitalidade. Esses aspectos que caracterizam, em parte, o nacional e que resulta de continuidades de práticas e saberes locais são apropriados pela escola quando resgata o cotidiano para o currículo.

Todo o processo de construção de significados que tenham como base os atributos culturais determinados e interrelacionados dentro de grupos restritos dá uma identidade ao grupo. O respeito pela força das culturas locais e as mudanças educacionais incentiva a escola a tomar consciência de interculturalidade. A escola sente-se obrigada a recorrer os traços

identitários de cada grupo étnico para construir traços identitários nacionais e a organizar o currículo de forma a responder a questão da diversidade cultural que caracteriza o país.

As identidades, afirma Castells (2006, p. 23), “constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas e construídas por meio do processo de individuação”. No caso de Moçambique, elas não são confundíveis com os papéis, embora possam influenciar o comportamento das pessoas, dependendo dos acordos entre os indivíduos e as instituições. Elas são formadas, não só pelos egos individuais e familiares, como também pelas instituições organizadas do Estado, como as escolas. As identidades locais formadas pelas instituições são assumidas na condição de elas serem internalizadas pelos atores sociais que vão construindo o significado dessa internalização.

A construção das identidades tem como matéria-prima a história, a língua, a geografia, as tradições autóctones, as instituições de produção e reprodução, as memórias coletivas, as crenças religiosas, pelas instituições educacionais e pelos grupos sociais organizados por aparato do Estado. As instituições e os grupos sociais reorganizam os significados em função de tendências sociais e projetos culturais existentes.

Hall (2006) constata que as identidades locais definidas culturalmente por grupos étnicos vivem em crise com o advento da modernidade. Em crise porque as paisagens culturais como a sexualidade, a etnia, a raça, a nacionalidade que estavam cristalizadas no passado, estão destruindo-se com o advento da modernidade. Hall (2006, p. 9) afirma que as “transformações estão também mudando as nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, deslocamento ou descentração do sujeito”.

As abordagens de Castells e Hall são aplicáveis neste trabalho, sobretudo no que diz respeito à formação da identidade moçambicana, fruto de coesão política e da coesão das identidades culturais. As identidades culturais, base da moçambicanidade, estão transformando-se desde a primeira República devido às mudanças que se registram. Quando em 1990 definiu-se a nova Constituição, o papel da escola era resgatar as identidades culturais na sala e mudar a mentalidade revolucionária. A escola recebeu a missão de transformar a identidade revolucionária no seio dos núcleos étnicos. Afirma Mazula (2008) que “formar a pessoa pressupõe formar e transformar o seu eu e a sua cultura e, por conseguinte, configurar a sua identidade cultural e política”. Mazula constata que o sujeito tem a sua essência no interior do eu real que está sendo trabalhado pela família, pela sociedade e pela escola. O eu real de cada pessoa é formado e modificado através de um diálogo constante com os mundos culturais extrínsecos e com as identidades que outros grupos oferecem ao sujeito. Avança

Mazula dizendo: “as identidades étnicas se costuram porque elas são incompletas, estão sempre em processo, sempre estão sendo formadas”. “Os makwas, os shanganas, os rongas, os nyungues como exemplos de identidades étnicas locais estão em processo de formação e transformação tanto na escola como na sociedade”. Nenhuma das identidades étnicas constituiu-se de forma acabada.

As identidades étnicas são constituídas como modelo de vida das pessoas nas suas relações diárias. Estas interagindo uma com outra formam a população moçambicana, em cuja diferenças são bem calculadas na língua, nos costumes, na religião, nas vivências tradicionais e, não na unidade nacional. Em suma, as identidades étnicas funcionam como núcleo de atração e criação de redes de solidariedade entre grupos e dignificam as tradições culturais de tais grupos identificáveis que dão significado a moçambicanidade tanto política quanto cultural.

3.5 A Participação das Missões na Formação da Identidade Política

Enquanto o aparato colonial preocupava-se pela conquista do espaço geopolítico, as missões estavam voltadas para a conquista do espaço espiritual e cultural que se traduzia na formação espiritual, social e humana. O projeto de evangelização coincidia com a educação humana, ou seja, a difusão da mensagem cristã estava vinculada à educação do homem moçambicano. A educação era, para as missões, um bem social, isto é, atividade tendente à formação da consciência e a melhoria das condições socioeconômicas das populações indígenas. Para tanto, na missão de evangelização, as missões davam prioridade à formação da consciência política dos africanos. Para se redimensionar a atividade educativa e de conscientização, em 1934, pelo Diploma Legislativo nº 222, o governo português decidiu criar escolas do ensino primário elementar em todas as circunscrições de Moçambique que eram geridas pelas missões, sobretudo, as missões portuguesas.

Em cumprimento da lei, foram criadas 37 escolas. A medida visava ampliar o serviço social desenvolvido pelas missões protestantes e o número das escolas para a educação das crianças. Isto marcou o início de organização da atividade educacional em Moçambique. O Artigo 1 dessa lei decretava o ensino obrigatório e gratuito apenas para as crianças de ambos os sexos, brancas e assimiladas, dos 7 aos 13 anos de idade excluindo as crianças indígenas. O artigo constituía instrumento legal da atividade levada tanto para as missões quanto para o aparato colonial.

Pelas reivindicações populares e em cumprimento dos objetivos de colonização, o governo colonial começou a redimensionar e sistematizar a instrução indígena. Constatando que a instrução indígena era o principal agente civilizador e instrumento de consolidação do domínio português, regulamentou-se o ensino indígena pelo Diploma Legislativo nº 238. Daí, as atenções foram voltadas não só pela conquista do espaço geopolítico, mas também para a formação de mão-de-obra. Foi organizado o ensino indígena e intensificada a ação missionária católica; as missões foram transformadas em espaços de educação e civilização das crianças indígenas.

Em maio de 1934, o governador geral de Moçambique pediu as missões que se dedicassem à construção de escolas de formação profissional e à instrução de professores indígenas. Pediu, também, as missões protestantes estrangeiras e locais, como a Missão Suíça, que dessem apoio ao governo na construção de escolas e na instrução de indígenas. Essa política visava a extensão da educação indígena, contudo, o governo deixou claro que o ensino indígena deveria ser orientado para as diversas atividades manuais e deveria servir de unidade política e fortalecimento das relações entre o colonizado e o colonizador.

Ao abrigo do Artigo 29 da Carta Orgânica promulgada por decreto 17.153 de 6 de Julho de 1929, o governador geral de Moçambique aprovava a organização definitiva do ensino indígena. O Artigo 1 do decreto que aprova o ensino das populações indígenas diz: “o ensino indígena tem por objetivo conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e preparar-lhe para a luta da vida, tornando-o útil para a sociedade e a si próprio”. O artigo reforça a idéia de que a educação colonial pretendia levar às crianças a aprender a civilização, a língua e a cultura portuguesas e, por conseguinte, atribuir a nacionalidade portuguesa à população moçambicana.

Para o governador geral de Moçambique, a educação devia estar ligada com a civilização e a evangelização. A tarefa da evangelização seria típica dos missionários. Os missionários deveriam dedicar-se à evangelização e à civilização. Esses dois conceitos estavam imbricados na educação colonial. As escolas e as missões eram concebidas como espaços estratégicos de fé e de educação indígenas. Educar significava evangelizar e era exclusiva à missão divina. Para os moçambicanos, a educação missionária não só serviu para criar o sentimento religioso, porém serviu para despertar a consciência política.

Para que a missão de civilizar e de evangelizar fosse desenvolvida pelos missionários assinou-se, como foi dito no segundo capítulo, uma concordata, em 1940, entre o Estado Português e a Santa Sé que conferiu à Igreja Católica o poder de organizar e administrar as

atividades educacionais. A partir daí as missões portuguesas foram autorizadas a fundar e dirigir escolas para os indígenas. Esse poder é fortalecido pelo decreto-lei 31.207 de 5 de Abril que aprova e assina o *Estatuto Missionário* que vai defender que as missões católicas são instituições fundamentais do Império e têm por finalidade formar e civilizar a população das províncias.

O estatuto missionário legitimou juridicamente as missões católicas portuguesas e autorizou-as a exercer as atividades ligadas à civilização e à evangelização (educação). Aí, os missionários portugueses esforçavam-se em inculcar aos jovens moçambicanos a consciência de pertença à nação portuguesa, desvinculando-os das suas realidades culturais, linguísticas e étnicas, em suma, deixando-os à margem da vida política, cultural e social do país. O princípio de cidadania veiculado pelas missões correspondia à cidadania portuguesa. O processo de alfabetização feita pelos missionários católicos constituía um meio para conversão, portanto, a alfabetização acontecia em simultâneo com a evangelização.

A elaboração e a aprovação do estatuto missionário foi questão estratégica para desautorizar as missões não portuguesas. Na década de 50, o Estado colonial e a Igreja Católica exerceram uma ação conjunta que se traduziu na corte transversal com as missões protestantes e outras formas de crença religiosa desenvolvidas em Moçambique. De fato, a Igreja e o Estado viam como perigo do “projeto civilizador” a presença dos missionários protestantes e pela prática do maometanismo. Segundo o cardeal de Lourenço Marques, Dom Teodosio Clemente de Gouveia, havia quatro “terríveis perigos pairando sobre a África e, portanto, sobre Moçambique: o maometanismo, o protestantismo, o comunismo e o nacionalismo indígena” (ALPERS apud CABAÇO, 2009, p. 211).

A postura de Gouveia era fortificada pelos tratados assinados entre o Estado colonial e a Igreja Católica. Os tratados reafirmavam uma estreita relação política entre a Igreja e o Estado. Partindo dos tratados feitos, as missões protestantes perderam o poder de organizar a educação. Elas perderam o direito de construir escolas e de organizar o ensino. Como reação a esse fenómeno, as missões começaram a incentivar uma educação voltada à cultura, à formação da personalidade nas suas paróquias inculcando aos moçambicanos os ideais de igualdade com os europeus e a necessidade de reivindicar os seus direitos. Assim, enquanto as missões católicas estavam empolgadas com a civilização substituindo a cultura local com a cultura portuguesa, as missões protestantes “buscavam o ‘acesso’ dos africanos à modernidade ocidental inculcando novos valores, no quadro, tanto quanto possível, da estrutura cultural nativa” (CABAÇO, 2009, p. 212). As missões hostilizadas pela “política civilizadora” dedicaram-se, em suas unidades orgânicas, ao ensino das linguas locais, à

tradução das Bíblias em línguas vernáculas e à mobilização política dos jovens moçambicanos.

A Missão Suíça dedicou-se pela construção da identidade tsonga – tsonganidade, pela reconstrução das culturas e das línguas moçambicanas da região sul do país. Contra a política de assimilação, as missões protestantes colaboraram na formação de identidade política dos jovens moçambicanos; ajudaram aos jovens a tomar consciência política da situação moçambicana e da “dimensão moçambicana da nacionalidade” (CABAÇO, 2009, p. 213). Essa subversão aconteceu porque as missões tinham constatado que, os que detinham o domínio da língua portuguesa e os convertidos ao catolicismo eram integrados na nação portuguesa, criando neles identidades fictícias, com o objetivo de se legitimar o projeto do Império, de construção de uma nação pluricontinental.

A política discriminatória fomentada pelo governo colonial estimulou a demarcação de posições políticas no interior das colônias. Em reação a essa política, as missões marginalizadas facultaram educação e formação de jovens moçambicanos que foram e continuam sendo responsáveis pela organização do Estado. O esforço empreendido por essas missões era devolver a dignidade às populações indígenas e formar os jovens que pudessem se orgulhar das suas tradições culturais e linguísticas, da sua moçambicanidade. Como forma de cumprir os seus objetivos de ensino, as missões utilizaram métodos de missionação desenvolvidos noutros países baseados na aprendizagem em línguas nacionais e locais, criaram escolas de todos os graus de ensino e desenvolveram o clero local. Sem dúvida, o clero local colaborou nessa batalha de tomada de consciência política sobre a situação colonial em Moçambique.

As escolas missionárias não portuguesas colaboraram, outrossim, na formação política, intelectual e espiritual dos jovens moçambicanos. Elas foram responsáveis pela formação da identidade e da consciência política dos moçambicanos. Enquanto a escola trabalhava com os saberes técnicos e científicos, as missões alargavam as fronteiras cognitivas e morais oferecendo ferramentas epistemológicas para a apreensão, compreensão e interpretação da realidade política moçambicana. A socialização das ideologias de libertação, das noções de cidadania, de democracia e da identidade nacional é o cerne das funções exercidas pelas missões protestantes. A educação política, moral e intelectual oferecida pela missão suíça, presbiteriana, metodista unida foi pedra angular para os moçambicanos tomarem consciência da sua própria realidade. Segundo Teresa Cruz e Silva (1998), a Missão Suíça ao “promover, nas colônias, o acesso à educação secundária e superior e ao preparar

uma liderança africana para a igreja, ela contribuiu para a formação de uma elite educada desempenhando assim um papel importante no desenvolvimento de uma liderança política⁴¹”.

Todas as missões preocupadas com a exclusão das culturas e das línguas locais começaram a traduzir a Bíblia em línguas locais, primeiro para agregar o maior número de crentes, segundo para resgatar as línguas nacionais. O especialista norte-americano da região da África Austral William Minter (1998) fez um estudo comparativo sobre a administração portuguesa em Angola e Moçambique e administração britânica. O autor constatou que a administração britânica reforçou as identidades tribais através das autoridades tradicionais contrariamente a administração portuguesa. Minter (1998, p. 111) escreve: “os funcionários portugueses desencorajavam a alfabetização em línguas africanas, enquanto que as missões católicas mostravam-se menos inclinadas a desenvolver as línguas escritas que as suas congêneres de outros territórios”.

Enquanto a administração portuguesa recomendava o ensino em língua portuguesa pelo seu interesse em destruir as línguas e culturas africanas, as missões protestantes pautavam-se no ensino das línguas africanas como forma de resgatá-las. Segundo Minter, as missões, suíça, metodista unida, presbiteriana estimularam o ensino em línguas locais e a formação da personalidade das populações de Moçambique e Angola. Escreve Minter:

Em Angola, os missionários metodistas norte-americanos impulsionaram a alfabetização em Kimbundu. Os batistas britânicos educaram gerações de convertidos de língua Kikongo. Missionários congregacionistas dos EUA e Canadá edificaram uma grande infra-estrutura de educação no seio do povo de língua Umbundu de Angola, (MINTER, 1998, p. 111).

Em Angola, as missões deram atenção para três línguas com objetivo de alfabetizar os jovens em línguas nacionais como forma de estimular a criação das identidades próprias dos angolanos. Ao contrário, em Moçambique onde a administração colonial portuguesa impediu a penetração significativa das missões para as regiões centro e norte do país, só os tsongas (Sul de Moçambique) se beneficiaram da alfabetização na sua própria língua. Portanto, o único núcleo lingüístico moçambicano alfabetizado em língua nativa foi o tsonga. No norte, embora o núcleo makwa tivesse ocupado uma percentagem significativa da população moçambicana e, no centro, os núcleos ndau e shona tivessem recebido de forma ocasional os missionários, alfabetização em línguas locais não foi significativa devido ao controle cerrado do aparato colonial.

⁴¹ Teresa Cruz e Silva faz um debate sobre o papel da Missão suíça na construção da identidade Tsonga na sua tese de doutorado. O artigo encontra-se publicado e disponível no site: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/cruz.pdf>. acesso em 01 de set. 2008

Por isso, as populações do centro e norte do país pouco se identificam com as missões protestantes, aliás, a expansão das missões não católicas para o norte do país ocorreu no fim da década de 70. No sul, a tsonganidade identifica-se com as missões protestantes, pois os missionários fizeram um trabalho significativo. Eles tiveram um papel crucial não só de educação, mas de publicação de jornais escritos em línguas africanas que retratavam a situação política da época. A utilização das línguas locais tinha dois objetivos: despistar a autoridade colonial e resgatar o valor intrínseco das mesmas no mundo moderno. Os primeiros jornais em línguas africanas foram publicados pelas missões protestantes. Isso marcou um passo gigantesco para o início da tomada de consciência da população nativa sobre a situação política e a socialização da identidade cultural. Para os missionários, levar os jovens moçambicanos a tomar consciência de pertença ao grupo étnico-linguístico foi uma meta. Como advoga Cruz e Silva, os estudos linguísticos feitos pelos missionários suíços possibilitaram desenvolver uma pesquisa em outras “áreas como a etnologia e a etnografia, através das quais foi possível sistematizar elementos culturais que permitiram enfatizar a noção de existência de semelhanças entre populações, reforçando assim a idéia de pertença já visualizada pela escrita⁴²”. O conhecimento das áreas para desvelar as semelhanças permitiu, acima de tudo, o desenvolvimento de uma identidade dos grupos linguísticos situados em Moçambique e a cristalização de uma identidade forjada para a libertação.

Os missionários suíços apostaram na educação dos jovens, perspectivando um futuro onde eles pudessem assumir a liderança da igreja, garantindo assim a reprodução da própria igreja enquanto instituição educacional. Segundo Severino Elias Ngoenha (2000, p. 83) a Missão Suíça pretendia colocar “a educação no seio daquilo que se tem chamado de obra social, isto é, atividades tendentes a melhorar as condições socioeconômicas dos indígenas”. Tanto a missão suíça quanto às outras, inclusive algumas missões portuguesas, contribuíram para a formação, primeiro do clero local, segundo da consciência política dos jovens. Elas ajudaram a desenvolver as competências, a alargar o universo cultural e abrir novas visões e valores que permitiram aos jovens analisarem o mundo que lhes rodeava; levaram os moçambicanos a compreender melhor a realidade sociopolítica reforçando a tomada de consciência da fronteira entre a pertença e não-pertença e entre o colonizador e o colonizado.

A Missão Suíça trabalhou com outras missões para inverter o cenário através da educação que oferecia aos jovens. Nos finais da década 60 e no início de 70, a Missão Suíça decidiu assegurar o ensino secundário e superior oferecendo bolsas aos jovens moçambicanos

⁴² Idem.

que, na sua maioria, foram fundadores do movimento político de libertação nacional. As missões abriram-se à formação dos moçambicanos disponibilizando bolsas de estudo para diversos ensinos. Prestaram apoio na fundação do Instituto e das escolas da Frelimo e na formação dos dirigentes. Não resta dúvida de que 50% dos fundadores da Frelimo foi produto das missões. Aliás, mesmo depois da fundação da Frelimo, a Missão Suíça se dispôs em oferecer bolsas de estudo. Eduardo Mondlane, o primeiro presidente da Frelimo, Samora Machel, o primeiro presidente de Moçambique independente, Joaquim Chissano, ex-presidente da República de Moçambique, Armando Emilio Guebuza, atual Presidente de Moçambique, Pascoal Mocumbi, Alexandre Guebuza, o general Sebastião Mabote, os reverendos Mateus Pinto Gwengere e Uria Simango e muitos intelectuais de renome fundadores da Frelimo, são frutos político-intelectuais da Missão Suíça.

As missões financiavam estudos aos africanos da Casa dos Estudantes do Império (CEI) onde, aos 19 anos, Marcelino dos Santos escreveu uma carta na qual dizia que era necessário que se instruísem, se cultivassem, se educassem de forma unida para que o nível de vida e de cultura se elevasse nas colônias. Nessa carta, ele afirmava que os interesses particulares deveriam se subordinar aos interesses gerais.

Além da formação da elite fundadora da Frelimo, as missões facilitaram contatos entre dirigentes dessa agremiação e outras entidades políticas que apoiaram político, ideológico, social e economicamente. As missões apoiavam, igualmente, todos os movimentos independentistas e desenvolveram campanhas contra Portugal e a política ultramarina mobilizando os jovens a lutarem pela independência. Os pastores africanos que reclamavam e condenavam a política colonial e clamavam inicialmente pela independência usando meio pacífico (independência negociada) foram paulatinamente simpatizando-se com os movimentos. A facilitação dos contatos de Eduardo Mondlane na luta pela independência, combinados com outras ajudas enfatizam o papel anticolonial das missões protestantes.

Em um artigo publicado em março de 1998, Ngoenha explica que Eduardo Mondlane teve correspondências com o missionário suíço André de Clerc. Mondlane teve duas fases de relacionamento. O primeiro de natureza espiritual e o segundo de natureza político que acabou convertendo o missionário Clerc e outros missionários suíços para a formação da identidade política moçambicana. Segundo Ngoenha (1998):

a partir dos anos cinquenta, já não é Mondlane a seguir os missionários, mas são estes que começam uma árdua metamorfose, que vai levá-los, pelo menos a alguns de entre eles, a secundarem a visão moçambicana de Mondlane, na luta pela independência de um país geopoliticamente não

conforme ao projecto missionário⁴³.

De acordo com Ngoenha, o acompanhamento político dos missionários aconteceu em três etapas: a primeira sinalizada pela geração de André de Clerc e Jean-Paul Widmer. Enquanto Clerc abria-se em direção aos novos horizontes políticos e ao reconhecimento do trabalho e da postura de Eduardo Mondlane na procura da liberdade do povo moçambicano, ligando-se com a personalidade política de Mondlane, Widmer, nas suas relações com os jovens revolucionários, disponibilizava o seu escritório de Genebra para a discussão dos assuntos políticos da Frelimo.

No âmbito das relações de Mondlane com as missões, Nadja Manghezi destaca que em agosto de 1961, Mondlane foi à Suíça para discutir o “prosseguimento dos financiamentos com a Missão Suíça e o futuro do programa da Frelimo” (MANGHEZI, 1999, p. 214). Nos finais do mesmo ano, a missão viria a pagar a sua viagem para a Europa Ocidental aonde iria contactar com os diferentes estudantes moçambicanos que lá se encontravam e saber deles sobre a situação sociopolítica e as possibilidades de esses jovens unirem-se na luta contra o colonialismo.

A segunda geração que Ngoenha menciona no seu artigo refere-se aos missionários Morier-Genoud e George Andrié que visitaram Moçambique num momento em que a idéia sobre a independência propagava-se nos círculos políticos do Ocidente. A militância política dos missionários inscreve-se na formação do espaço identitário dos jovens moçambicanos. E a terceira geração que se liga ideologicamente com a política da Frelimo é a do missionário A. Sauter. Sauter foi um dos profetas da morte dos grupos étnicos (tribos) bem identificáveis em prol da nação moçambicana; ele sugeriu que a unidade fosse a braço durante a luta. Essas três gerações de missionários foram solidárias com a população moçambicana e colaboraram na construção da identidade coletiva de uma geração política consistente.

Assim, as missões assumiram um papel essencial no processo de construção e consolidação da identidade política nacional bem reconhecível. Pelas circunstâncias que lhes impunham, sentiram-se obrigadas a dinamizar os jovens para repensarem sobre a situação política do país. Aliás, as missões deram sempre uma contribuição política, mesmo depois da independência. Elas estiveram envolvidas nas negociações para o fim da guerra interna e

⁴³ Citação tirada do artigo publicado, em 1998, por Severino Elias Ngoenha, filósofo moçambicano que milita na Suíça. Ngoenha faz uma análise sobre o papel da missão suíça na construção da identidade Tsonga, grupo étnico que se localiza ao sul de Moçambique. Em sua análise, mostra que os missionários foram profundamente nacionalistas e que o nacionalismo moçambicano foi alimentado por eles. Ngoenha conclui no seu artigo dizendo que, embora os missionários tenham assumido o papel nacionalista, o nacionalismo moçambicano é obra dos próprios moçambicanos. Site: [http:// www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/ngoenha](http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/ngoenha). Acesso em: 22 de set.2008.

estão trabalhando para a consolidação da paz. Em todos os momentos da construção da nação moçambicana, as missões foram chamadas a desempenhar o papel de educar para a cidadania e para a consciência política de todos os moçambicanos.

Além da conscientização dos jovens frente ao colonialismo, as missões unidas formaram o Conselho Cristão de Moçambique ou Aliança Evangélica que constituiu de alavanca missionária e instrumento político que foi ameaçando a Administração Portuguesa. O conselho cristão defendia que a educação deveria ser distribuída para todas as crianças, tornando um direito de todos. E, alguns padres colaboravam diretamente com a Frelimo dando ajudas humanitárias e ideológicas, denunciando ações do aparato colonial à comunidade internacional e mobilizando as populações locais a lutar pela liberdade, pela independência e pela identidade.

3.6 O Papel da Família na Formação das Identidades Sociais em Moçambique

Na realidade moçambicana, a família ocupa um lugar central na construção de identidades social e cultural. Identidades que se dialogam com a identidade política ajudando a fortalecer o convívio entre as pessoas nas suas vidas laborais. A família representa uma das primeiras instituições que costura as identidades sociopolíticas e culturais dos indivíduos. Ela apresenta-se como núcleo funcional, trabalhando em rede com a educação escolar. A família inicia e termina todo o processo de construção da personalidade humana.

A família é o começo da formação social e cultural que será consolidada pela escola. Ela é base da formação da criança. As crianças aprendem dentro da família como lidar e como se relacionar com a autoridade pedagógica da coletividade da qual pertencem através dos padrões de interação social ensinados tanto pela família quanto pela escola. Ao aprenderem a lidar e a relacionar-se com a autoridade coletiva da família, vão construindo suas identidades. Como defende Michael Apple (2006, p. 128) a família educa para manutenção de grupos e pelo respeito à autoridade, pois “os grupos, por exemplo, especialmente a família, por meio das suas práticas de proteção à criança e o seu estilo de integração podem afetar profundamente a orientação geral da criança à autoridade”.

Partindo da visão de Apple, a família desempenha um papel essencial na orientação geral da criança, na formação da sua personalidade sociocultural e na manutenção dos grupos étnicos. A família constituiu um primeiro momento de formação da personalidade, de

educação e de socialização das crianças. Ela inculca as normas e os valores da convivência social e cultiva nas crianças o sentimento de obediência, de respeito e da unidade que constituem a base do dever moral. A obediência e a unidade são princípios da harmonia na família que se estabelecem como categorias gerais da moral e da ética. A educação familiar das crianças moçambicanas tem por objetivo a manter o ciclo vital do seu grupo. Essa educação funda-se na moralidade baseada no amor, na confiança e na obediência.

Na formação da personalidade das crianças nas sociedades africanas, a família ocupa um lugar especial. A família oferece um conjunto de ensinamentos que permitem aos jovens construir a alma e gerirem a sua vida adulta na comunidade. Os ensinamentos da família são bases de identidade grupal tanto nos setores não escolarizados quanto os escolarizados da sociedade moçambicana.

O conceito de família, em sentido lato, como é usado em Moçambique, refere-se ao pai, mãe, filhos (as), avôs (as), tios (as), amigos (as), vizinhos (as), colegas, etc. Trata-se do sentido mais alargado que envolve o funcionamento desta rede. Conceito que se afasta do conceito mais restrito, europeu, no qual família é o núcleo esposos e filhos.

A família no sentido africano (moçambicana) constitui uma autêntica rede de parentes e amigos que, interconectada, funciona como sistema de segurança social. É nessa rede de parentes que são formadas as identidades das crianças e é essa rede que se encarrega da formação infantil. Ela é um núcleo de indivíduos que se encontram correlacionados, determinando e legitimando a identidade primária das crianças. Devido essa correlacionabilidade, os parentes e amigos desempenham um papel fundamental na formação da personalidade das crianças na sociedade moçambicana.

Com efeito, a família, em Moçambique, como um dos grandes pilares da formação da identidade das crianças, é uma verdadeira instituição educadora que revela o sentido original e a substância fundamental da essência humana. Ela torna-se o primeiro espaço de formação e socialização humana. Como instituição da sociedade civil inculca as normas e valores tanto às crianças, aos jovens e aos adultos não escolarizados quanto aos escolarizados. Na verdade, a educação familiar se completa e se fortalece pela educação escolar; o projeto da família é desenvolvido pela escola; trata-se do projeto de formação da personalidade. Razão pela qual, a escola não se isola da família. A família reconhece o trabalho da escola enquanto instituição de ensino, instituição libertadora, mas exerce o seu papel educador. Educar é uma tarefa da família e da escola. Essa tarefa visa libertar a personalidade das crianças.

A pedagogia da família é uma pedagogia de cima para baixo, do mais velho para o mais novo, na qual o educador empreende dinâmica sobre os educandos a fim de levá-los à

maturidade e à fecundidade e se encarna na moralidade. Os educadores esperam tirar dos educandos uma personalidade e maturidade moral, política e cultural. A escola institucionaliza os aspectos da educação familiar e trabalha-os na perspectiva de dar sentido à educação integral e o desenvolvimento harmonioso do cidadão. De um lado, a família oferece conjunto de normas e valores como fundamentos da educação, de outro, a escola apropria-os para a educação voltada à cidadania.

O trabalho da família na sociedade moçambicana é construir a identidade cultural e o trabalho da escola é construir a identidade política. A escola e a família são aparelhos ideológicos do Estado vocacionados pela formação de cidadãos aceitáveis moral, cultural e socialmente na sociedade. A família oferece a educação de base inculcando nas crianças uma forma de estar e de ser voltada para o respeito aos mais velhos. Isto é, inculca códigos de conduta que orientem o saber, o ser, o estar, o fazer dos jovens na comunidade. Assim, a educação das crianças é assistida pela família, embora em alguns momentos assiste-se a substituição da família, como espaço determinante na socialização dos jovens por terceiros e outros parentes.

No que respeita à substituição da família na educação das crianças por terceiros ou parentes afins, em Moçambique, acontece em três momentos: 1) quando há perda dos pais; 2) se os pais não reúnem condições económicas e, 3) se os pais têm muitos filhos. No primeiro caso, as crianças são distribuídas dentro da família – avós, irmãos (ãs), tios (as) a fim de se proceder com a educação delas; no segundo e terceiro casos, as crianças podem ser assistidas voluntariamente por amigos, padrinhos e outras pessoas de boa fé. Todos estes são chamados a formar a personalidade das crianças que se encontram nessas situações. Nos dois últimos casos, as crianças abandonam os pais e juntam-se aos parentes, padrinhos e amigos. Aqui, a identidade é garantida por esses estratos sociais ou pela família, mesmo na ausência dos progenitores.

Observando os três momentos acima descritos, em Moçambique as crianças circulam na família com objetivo de adquirir a formação física, psicológica, intelectual e humana, em suma, formação da personalidade de forma integrada. Esse movimento das crianças denomina-se, nesta tese, por “circularidade das crianças ou crianças em circulação”. As crianças circulam dentro da família ou nas pessoas bondosas a fim de obter a formação da personalidade. A circularidade faz com que as crianças adquiram identidades de forma diferenciada, isto é, em todo o processo de circularidade decorre a perda e ganho de novas características identitárias. Essa circularidade é uma garantia a mais na consolidação da identidade. A família ou os parentes são, neste processo, elementos fundamentais de formação

de base das crianças, quer as que estão em circulação, quer as fixas (no sentido de crescerem com os pais). A formação levada pela família não é a formação científica, atividade da escola, mas a formação voltada para o trabalho e para a dignidade que ajudará a enfrentar os desafios da vida na comunidade.

Se a família perde o seu papel nuclear nesse processo entra naquilo que nesta tese se designa de “crise de legitimação da instituição família”. A crise de legitimação da instituição família acontece quando a família é mais repressiva e autoritária sobre a criança e/ou, no caso das crianças em circulação, quando não se entende que ela está em situação de necessidade (é orfã e necessitada) e precisa de carinho e ajuda para o seu crescimento integral. Em resposta a esta situação, a criança abandona a família à procura de um outro ambiente, vai à rua. Surge, assim, um grupo social denominado “crianças (da) na rua”. Nesse caso, a crise da legitimação da instituição família estende-se para a sociedade e constitui, com o novo grupo social, grande preocupação do aparato. Preocupação porque, nem as instituições educativas (escola, família, igreja, sociedade civil) podem ser recorridas, nem as instituições repressivas (tribunais) exercem o seu papel de reeducação para estancar esse grupo.

Para tanto, a educação das crianças tem de ser confiada ao Estado e garantida desde a infância. Em países desenvolvidos onde a educação é gratuita no sentido legal do termo e assegurada por Estado, as iniciativas educacionais privadas, em parte, atendem a esse grupo. Esse é um dos deveres do Estado moçambicano, garantir que a educação e a formação das crianças de todos os estratos sociais seja efetivada. Só com a promoção da educação se pode dissipar a crise de legitimação da instituição família e da sociedade civil.

O Estado colaborando com a família regulamentou a proteção da criança. Ao abrigo do artigo 26º, da Lei de Bases de Proteção da Criança, aprovada, em 2006, declara: “O Estado garante o direito da criança, preserva a sua identidade, incluindo a sua nacionalidade, a sua personalidade, o seu nome e as relações familiares, nos termos da lei e sem ingerência ilegal”. A família e o Estado assumem o papel protetor trabalhando como instituições que asseguram e garantem a vitalidade, a assistência, a educação e o respeito aos direitos das crianças. No artigo 23 da lei supracitada lê-se: “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física e moral da criança bem como da sua personalidade e maneira de pensar e abrange a preservação da sua identidade, autonomia, ideias, crenças, os valores e objetos pessoais”.

Dependendo do nível da intervenção do Estado moçambicano na formação e proteção da personalidade e da identidade das crianças, as famílias constituem o núcleo fundamental da identidade sociocultural. É na família que as crianças aprendem a situar-se em termos de

papéis e funções sociais (pai e mãe). A configuração de papéis significa diferentes expectativas e anseios de auto-realização e afirmação individual em termos materiais e simbólicos.

É na família que as meninas e os meninos formam-se e consolidam a sua personalidade feminina e masculina, onde os jovens são educados para dar continuidade ao grupo étnico através do trabalho e da procriação, onde se desenvolve o sentimento de pertença a este ou aquele grupo social. É na família onde se desenvolve a educação cultural e moral. A família forma a personalidade dos jovens e das jovens de modo diferente no sentido de cada um ou uma desenvolver o seu papel na sociedade. A menina desenvolve o papel de mãe e o menino o de pai, portanto, duas identidades sociais bem distintas, feminina e masculina. Enquanto o Estado e a escola reproduzem a identidade nacional, a família reproduz as identidades sociais, culturais e étnicas.

3.7 Moçambicanidade, Globalização e Localismo

Marcelo Casteñela (2009) inspirado em Mike Featherstone (1996) afirma que as interações bilaterais entre Estados podem produzir o efeito tendente à unificação da imagem de uma nação que se apresenta ao mundo exterior. Esse processo de apresentação externa da face nacional comporta uma dimensão interna e depende do poder que um determinado Estado possui para mobilizar os núcleos étnicos. O processo de formação político-cultural de uma identidade nacional sempre implica a união das partes de todos os núcleos étnicos que formam um todo representado pelo Estado.

Em tempos modernos, devido às interações entre Estados nacionais, cria-se uma relação interdependente entre identidades locais e globais. Já que nenhum Estado existe de forma isolada, também nenhuma identidade é construída de forma isolada, concluída e fechada tanto do ponto de vista político, quanto cultural. Ela vai recriando-se na relação com outras identidades locais, nacionais e transnacionais. Nas relações que se constroem entre Estados nacionais ocorre uma troca de valores culturais e políticos que transformam a identidade nacional. As transformações ocorrem na medida em que o Estado põe a cultura nacional em relações dialógicas com outras culturas, essencialmente as culturas dos cosmopolitas e das novas tecnologias. Os cosmopolitas, sentindo-se em casa nas culturas de outros povos, mantêm-se a par do que acontece possuindo vínculos culturais e políticos com

os países onde residem e estabelecem relações de amizade e de troca de idéias sobre assuntos transversais.

As novas tecnologias usando o seu poder transformador põem os Estados numa rede de comunicação que influencia a organização das identidades nacionais. Elas oferecem um conjunto de valores e conhecimentos que transformam as identidades nacionais, locais e regionais. As novas tecnologias procuram construir uma identidade universal a partir das identidades nacionais.

Isso significa que as identidades não existem de forma isolada e vazia, mas relacionadas umas às outras. Da mesma forma, as identidades nacionais e os Estados existem de modo relacionado uns aos outros em seus respectivos conteúdos culturais e políticos. Os Estados não apenas interagem, mas formam um mundo e constroem identidades nacionais e transnacionais. Na interação, as nações participantes ficam presas em teias de interdependência na construção e consolidação de identidades nacionais e transnacionais. Segundo Casteñela (2009), as “interações entre Estados ocorrem dentro de um contexto global, no qual o desenvolvimento do seu próprio corpo de procedimentos formais e dados é baseado em processos e modos de integração que simplesmente não podem ser reduzidos aos interesses e ao controle das nações individuais⁴⁴”. Nessas interações, os procedimentos de construção política de identidade, de convenções diplomáticas e de leis dependem de modo de integração de cada Estado no sistema global. Para Casteñela a “percepção e extensão desses processos podem aumentar a sensibilidade das nações para a necessidade de preservar a integridade de suas próprias tradições culturais e de suas identidades⁴⁵” ou facilitar a dependência de tais tradições diante da cultura global.

As interações entre Estados e instituições globais servem para preservar a identidade nacional, de um lado, e construir uma identidade universal, de outro. A formação da identidade nacional depende dos processos locais e globais. A identidade da nação pode ser de caráter nacional à medida que se constrói a partir dos conteúdos provenientes das políticas culturais nacionais e de caráter global, quando forma-se a partir da interação com a identidade planetária. A primeira forma-se a partir de conteúdos culturais dos núcleos étnicos e a segunda constitui-se à luz das relações estabelecidas entre as nações.

Diante do processo de interação dos fenômenos de globalização e de localismo, a moçambicanidade não é formada apenas por conteúdos locais, nem é construída só a partir de

⁴⁴ CASTEÑELA, Marcelo, *localismo-globalismo-e-identidade*. Artigo publicado em 2009 e disponível em: <http://www.lidadiaria.blogspot.com>. acesso em 2 de março de 2010.

⁴⁵ Idem

conteúdos universais, mas é fruto de uma correlação de identidades locais e universais. A moçambicanidade realiza-se através de entrelaçamento de identidades locais diversificadas com identidades globais. Portanto, a identidade global enquanto realidade produzida político, cultural e socialmente está numa relação direta com a identidade local produzida cultural e socialmente. Nenhuma dessas realidades afirma-se de modo isolado. Elas fornecem conteúdos culturais de forma recíproca, de modo que a identidade local torna-se globalizada e a global localizada.

A moçambicanidade constrói-se levando em conta os fenômenos de globalização e localismo. Ela como projeto em andamento vai transformando-se com as mudanças que afetam o sistema de organização do Estado. A globalização e o localismo são realidades que, embora estabelecendo tensões entre si, articulam-se simultaneamente na formação da identidade política e cultural moçambicana. Os processos políticos de construção da identidade que decorrem em nível local têm vindo a influenciar o processo da construção da identidade regional e mundial.

Segundo Casteñela (2009), o localismo é uma realidade que aparece vinculado à noção de um espaço particular delimitado, ao conjunto de relações sociais baseadas em fortes laços familiares estabelecidas em tempo de residência, presumindo, dessa forma, uma identidade cultural estável e identificada, homogênea e integrada, duradoura e única. O localismo esforça-se pela preservação e consolidação das culturas locais perante o fenômeno global.

E, a globalização é um fenômeno real de homogeneização e padronização de atitudes e comportamentos que se impõem sobre a diversidade cultural. É a universalização de padrões culturais. Esse fenômeno associa-se aos processos de industrialização e do capitalismo. A globalização intensifica as relações sociais à escala mundial ligando as localidades bem distantes e construindo uma forma de ser homogênea. Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 63) define a globalização como um processo de:

Trocas desiguais pelo qual um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival.

As tensões entre a globalização e o localismo na construção da identidade decorrem à medida que a globalização impõe um conjunto de valores universais de forma homogênea sobre as nações e o localismo, em resistência à política homogênea, incentiva o respeito à diversidade cultural e o resgate do poder local.

No entanto, os fenômenos de globalização e localismo são interdependentes. O global não existe sem o local e vice-versa. Como destaca Santos (2005, p. 63), a “globalização pressupõe a localização. O processo que cria a globalização, enquanto posição dominante nas trocas desiguais é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada”. Nessa lógica de coexistência entre o global e o local formam-se a identidade nacional e universal. No caso de Moçambique, devido à força determinante da globalização, o local cria as formas defensivas com objetivo de fortificar o provincialismo e o Estado cria possibilidades de construir uma identidade coerente, coletiva, forte, uma nova forma de comunidade – a moçambicanidade – no seio da sociedade moderna.

A moçambicanidade enquanto identidade nacional que coexiste com a identidade regional ou global possui fronteiras permeáveis. Ela recebe conteúdos da cultura universal, mas também fornece seus conteúdos a outras culturas. A moçambicanidade não é algo acabado e fixo, mas uma teia complexa de relações, uma realidade em dinâmica construção. Ela vai se construindo na dialética globalização e localização, mudando-se segundo as transformações sociopolíticas e culturais. De um lado, enquanto a globalização transforma a identidade nacional em identidade planetária afetando diretamente as instituições sociopolíticas, responsáveis pela consolidação da moçambicanidade, de outro, o localismo procura conservar os conteúdos originários visando fortificar a identidade.

Apesar da força sublime da globalização, a comunidade nacional continua a constituir a unidade básica de convivência. Ela desenvolve as relações produzidas em escala local para consolidar os processos da cidadania e da democratização locais. E aí, os governos municipais e centrais cumprem uma função de proteção e legitimação de identidades nacionais e locais. A moçambicanidade é uma teia, cuja construção é guiada pela rede de relações interétnicas e políticas. Nessa rede de relações, os processos da globalização são combatidos. Porém, embora o localismo oponha-se à globalização, na construção da moçambicanidade moderna, os processos locais articularam-se com os globais. A globalização e o localismo são duas realidades, que mesmo opondo-se, afetam o processo da moçambicanização.

O contato da globalização com o localismo resultou a moçambicanidade moderna. A moçambicanidade não é uma realidade fechada às tradições locais, mas aberta ao mundo. Ela se realiza dentro da globalização que afeta a organização das instituições do Estado e os sistemas de reprodução da identidade nacional. A globalização modifica os modos de ser e estar dos sujeitos e dá forma às instituições políticas. Ela desafia as formas tradicionais de construção da identidade nacional.

Na formação do sujeito universal ou da identidade planetária, a globalização modifica as políticas do Estado-nação. As políticas de construção das identidades nacionais são desenvolvidas em função das políticas transnacionais. Raymond A. Morrow e Carlos Alberto Torres (2004) afirmam que a globalização cria novas formas de tomada de decisão coletiva, de desenvolvimento de instituições intergovernamentais e de criação de ordens regionais e militares. Nessa lógica, Morrow e Alberto apontam o aspecto negativo da globalização afirmando que ela “obscurece os limites nacionais, altera solidariedades dentro dos Estados e entre eles, a afeta profundamente a constituição de identidades nacionais e de grupos de interesse” (MORROW; TORRES, 2004, p. 28).

Em verdade, o localismo resiste aos efeitos perniciosos da globalização na formação da identidade nacional. Ele desenvolve um protecionismo baseado no resgate das culturas locais contra a desterritorialização do poder local. O localismo avança a idéia de que a comunidade local é o espaço de construção da vida cultural, política e econômica. O localismo assume que as relações sociais são construídas de forma vertical e horizontal entre as culturas. O localismo motiva os governos locais a tornarem-se consistentes e capazes de fortalecer a identidade nacional.

Nessa lógica, os governos africanos procuram manter e valorizar as suas tradições culturais. Mantêm as normas culturais locais nos encontros com as massas populares estabelecendo uma estreita ligação com os líderes comunitários que são modelos de identidades locais. Os líderes comunitários são o elo entre a comunidade e o governo, entre a tradição e a modernidade. Em Moçambique, a ligação entre a tradição e a modernidade afirma-se à medida que os acadêmicos e políticos realizam, nos seus grupos étnicos, nas suas famílias, cultos tradicionais (veneração aos antepassados). Os políticos, tanto em comícios quanto em campanhas eleitorais, como foi exposto no item *escola e as identidades étnicas*, realizam, junto com os líderes comunitários, cerimônias tradicionais com a finalidade de obter benção. Os líderes comunitários são vistos, aqui, como elo entre os antepassados e os políticos.

A ligação entre a modernidade e a tradição, a política e a cultura local re-significa e consolida de forma específica a moçambicanidade. A moçambicanidade constrói-se nessa relação entre o local e o global, o moderno e o tradicional. O aspecto tradicional conservado pelo localismo tem um poder político e espiritual na construção das identidades nacionais. O poder do localismo articula com o poder da modernidade fazendo com que a identidade africana, em geral e, a moçambicana, em particular, distingue-se das outras identidades, como a européia ou a americana.

A modernidade encontra-se com a tradição, o global com o local. Nesse encontro, se reproduz novas formas de vida que não são puramente tradicionais e nem meramente modernas. Quando as culturas globais permeiam as locais criam novas configurações e novas identidades. Ambas sintetizam os pólos e proporcionam forças de homogeneização, de um lado e, dá forma às identidades híbridas locais, de outro.

As novas tecnologias de informação e as instituições internacionais como BM, UNESCO, FMI, OMS, ONU reproduzem uma cultura universal que reforça o recuo das culturas locais e imprimem uma dinâmica sobre Estado, mostrando que a globalização ocorre no âmbito de poder e da homogeneização da cidadania. Porém, as imagens construídas pelas Televisões moçambicanas (TVM, STV) e as rádios locais mostram um diálogo entre a globalização e o localismo. As TVs e as rádios são necessárias no processo da construção da moçambicanidade pela sua capacidade de estabelecer uma ponte entre o público e o privado, o urbano e o rural, a sociedade civil e a sociedade política, o moderno e o tradicional. A televisão e a rádio representam e constroem a moçambicanidade moderna que dialoga com as tradições culturais locais. Embora haja uma relação dialógica entre a globalização e o localismo, a identidade nacional sempre tem um ar provincialista.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, a discussão centrou-se em torno do papel do Estado e da escola na construção da identidade política moçambicana. Foi defendido que a moçambicanidade é um projeto em construção que vai se consolidando a partir da unidade política e cultural. O Estado e a escola foram e são instituições cruciais na construção e consolidação da moçambicanidade política. Desde a independência, essas instituições dedicaram-se à organização não só das instituições políticas, mas também da moçambicanidade, inicialmente de cunho socialista e, atualmente, de natureza capitalista. Elas são instituições decisivas para a consolidação das relações internas entre os diferentes grupos étnicos e para a formação de cidadãos. O Estado e a escola cristalizam a unidade política baseada na igualdade de direitos entre os cidadãos, reconhecendo a pluralidade das tradições culturais.

A Frelimo organizou um projeto ético-educacional centrado na formação para a moçambicanidade. Nesse projeto, a escola foi reputada como instituição de educação e difusão das ideologias revolucionárias. Hoje, no lugar de difundir ideologias revolucionárias, a escola tem sido uma das principais instituições de formação e de educação para a cidadania. A escola educa para a moçambicanidade, para a consciência de pertença a uma identidade particular e coletiva, para a consciência da vida, para a aquisição do saber e para a convivência social. Nesse sentido, o Estado encara a escola como instrumento de humanização e de libertação humana; como instituição de formação de cidadãos e de difusão dos valores culturais moçambicanos.

A formação de cidadãos e a difusão de valores culturais moçambicanos foram grandes objetivos do Estado e da escola moçambicanos nascidos pós-independência, mas que se esvaeceram durante a guerra interna entre a Frelimo e Renamo. O projeto da moçambicanidade veio a ser retomado na década de 1990 e a constituir um ponto decisivo no currículo, em 2003, com o reconhecimento do valor intrínseco das culturas nacionais. A escola, uma das instituições políticas de formação por antonomásia, introduziu nos currículos as políticas de cidadania, de convivência política e de interculturalidade, em vista à consolidação da moçambicanidade.

No primeiro capítulo, a discussão focaliza a construção do Estado soberano e independente. Nesse capítulo, foi discutida a importância do nacionalismo africano na formação dos Estados e das identidades africanas, e a relevância do nacionalismo moçambicano tanto na luta de libertação quanto na construção do Estado e da identidade

nacional. Ainda foi apreciado o papel da Frelimo na construção da unidade política entre pessoas de diversas concepções políticas, religiosas, culturais e a formação da moçambicanidade, enquanto projeto político em construção. Foram analisados os fatores que influíram na mudança do Estado socialista ao Estado capitalista e a emergência da democracia multipartidária.

Com relação à noção do Estado, a Frelimo o define, seguindo a equação: partido + nação + povo. Aí, a noção do Estado está imbricada no partido, na nação e no povo. A visão desenvolvida neste trabalho é de que o Estado, como núcleo central da formação do consenso e de coesão, garantiu os direitos, assegurou as liberdades individuais e coletivas, maximizou as oportunidades educacionais e consolidou as relações e a unidade política. Ainda, promoveu a igualdade de direitos, a distribuição mais equitativa das oportunidades e educou para a cidadania, inculcando valores da moçambicanidade.

No segundo capítulo, a abordagem centrou-se sobre a construção do Sistema Nacional de Educação, pedra angular da unidade nacional e da construção do Homem Novo, que veio dar significado à moçambicanidade. No projeto político da moçambicanidade, a Frelimo definiu a escola como a instituição primacial de formação do cidadão e de consolidação da unidade nacional. Nesse capítulo, foram analisadas as três “ondas” de reforma curricular e ressaltadas as questões de currículo, de cidadania, democracia, cultura e o papel dos intelectuais na organização da escola. Em todas as reformas realizadas, a escola difundiu o projeto da moçambicanidade, a unidade política, o respeito pela diversidade cultural, religiosa, política e lingüística. A escola reforçou o diálogo e o encontro intercultural na sala de aula, reconheceu a importância de cada cultura na consolidação da moçambicanidade e inculcou nos alunos o sentimento patriótico e a História e Geografia nacional.

O terceiro capítulo focalizou-se sobre a moçambicanidade. Nesse capítulo, foi definida a moçambicanidade como sendo um projeto político direcionado para a liberdade e a independência política e cultural de Moçambique. Portanto, a moçambicanidade quis afirmar a negação da identidade colonial e a auto-afirmação de Moçambique. A identidade moçambicana mais do que um projeto sociocultural é um projeto político baseado na libertação e na construção do Estado soberano. Foi ressaltada a contribuição das línguas afro-moçambicanas, das etnias, das missões e da família na construção da identidade sociopolítica moçambicana. Foi esclarecido que a moçambicanidade não é uma realidade acabada, fixa e isolada, ela se forma e se consolida dentro das relações interétnicas, interculturais e transnacionais; está aberta às transformações socioculturais e políticas nacionais e transnacionais.

Nos três capítulos, a discussão gravitou em torno da missão do Estado e da escola na formação e na consolidação da moçambicanidade revolucionária e pós-revolucionária, uma moçambicanidade que se afirmou com a descolonização, a independência de Moçambique e com a democracia multipartidária. A moçambicanidade está sendo construída tanto a partir da união dos grupos sociopolíticos e culturais, quanto a partir das instituições do Estado que disseminam as idéias e valores da unidade nacional, da paz e da democracia.

Na construção da identidade moçambicana, a escola, a família, a sociedade civil, os intelectuais exercem a função de transformar o homem. Se ontem, as questões fundamentais foram unidade na diversidade, a luta contra o colonialismo, a difusão da ideologia revolucionária, a formação do Homem Novo e a construção de uma escola que servisse de arma para vencer a luta pela independência, hoje, as atenções do Estado e da escola estão voltadas para a construção de um currículo que potencialize a cultura de cidadania, o diálogo intercultural, a consolidação da unidade nacional rumo à moçambicanidade consolidada.

O Estado e a escola são instituições legítimas de formação da cidadania e/ou de construção da moçambicanidade. O Estado ao organizar a escola com um currículo nacional fundamentado na história e na cultura nacional tem por objetivo cimentar a unidade entre as pessoas de diversos segmentos e resgatar a diversidade política e cultural. Para que esse objetivo seja atingido continuamente, a escola moçambicana deve garantir a unidade nacional e educar para a moçambicanidade guiando-se por cinco pressupostos que se articulam entre si e que são matrizes da escola moderna, a saber: onto-antropológico, epistemológico, ético-político, metodológico e tecnológico.

O primeiro pressuposto que a escola moçambicana pode construir é o onto-antropológico. Nesse pressuposto, a educação é projeto humano e humanizante. Ela visa transformar o homem em suas múltiplas dimensões. Portanto, neste pressuposto, a escola pode ser encarada como instituição de transformação e formação espiritual e antropológica do homem. Assim, a escola educa para o desenvolvimento humano; educa para a cidadania, para o espírito de tolerância promovendo uma pedagogia intercultural.

A escola tem de comprometer-se pela formação da personalidade das crianças e pelo diálogo intercultural criando uma cultura democrática. As noções de cidadania e de interculturalidade devem se entrecruzar no currículo visando o desenvolvimento integral da pessoa. A escola tem de proporcionar ao aluno oportunidades de desenvolver a sua dignidade, os conhecimentos voltados para a vida, aprendizagens úteis e necessárias para a participação na sociedade democrática que lhe permitem definir-se, controlar a vida e gozar a liberdade coletiva e individual. A educação como projeto antropológico liberta e forma o homem como

um ser sociocultural oferecendo instrumentos a partir dos quais pode ler e interpretar o mundo e formar a sua personalidade.

Na verdade, educar é dar a vida e os instrumentos para a leitura do mundo, ou seja, é ajudar o aluno a construir a sua relação com o ser transcendental, consigo mesmo e com outros; é dar instrumentos ao aluno para este reconstruir a sua identidade e a sua cultura; é criar no aluno a consciência da cidadania, uma realidade que não é fixa e fechada, mas em construção sócio-jurídica e antropológica. A educação supõe a relação do ser humano com outro ser e supõe também a transmissão de valores culturais, éticos e morais criados e aceitos e partilhados pela sociedade.

O segundo pressuposto é epistemológico. No domínio epistemológico, a escola moçambicana pode organizar os conhecimentos práticos e teóricos, partindo do seu repertório cultural; articular sistematicamente as culturas nacionais na construção do currículo nacional e criar o espaço de convivência entre as culturas nacionais e a cultura moderna, promovendo a pedagogia intercultural.

A epistemologia é uma área da Filosofia que discute a origem, a natureza e o valor do conhecimento. Ela discute sobre o conhecimento humano, sobre a vida humana e sobre a pedagogia existencial. A epistemologia considera que o conhecimento é fruto da transformação da natureza e da cultura em verdades ensináveis. Os conhecimentos teóricos e práticos que os alunos adquirem passam pela vigilância epistemológica, ou seja, obedecem os critérios estabelecidos pela ciência. Mas tais conhecimentos devem responder às situações imediatas dos alunos e ajudá-los a resolver os problemas nas suas comunidades. Para isso, o currículo tem de conter componentes da cultura nacional e da cultura local, ou seja, a organização do conhecimento deve obedecer a política de articulação do conhecimento local com o conhecimento global.

Na organização do conhecimento, as políticas educacionais têm de forçar a noção da moçambicanidade. O currículo tem de reforçar as questões de identidade nacional, estimulando o ensino dos símbolos da pátria e as leis da República de Moçambique. A escola tem de proporcionar um conhecimento humanístico, científico e tecnológico que não se desarticule com a História e a Geografia de Moçambique pós-revolucionário.

O terceiro pressuposto é o ético-político. Esse pressuposto constitui base das máximas do Estado. Os princípios de universalização da educação, de educação para a cidadania, de igualdade de direitos realizam-se no pressuposto ético-político. Através desses princípios, o Estado realiza-se como um Estado ético (princípio educador) promovendo os direitos e fundamentos do homem: direito à vida, à liberdade, à educação, ao emprego, etc. O Estado

pode criar normas e valores de convivência coletiva, uma vontade de formação humana, isto é, promover a formação intelectual e moral transformando o conhecimento moral em fato moral e tornando a pedagogia da inteligência em pedagogia ética.

A pedagogia ética se junta à política e, ambas, se fundam na sensibilização moral, na harmonia e na coesão nacional, ou seja, na consolidação da identidade nacional. A educação para a cidadania, para a identidade e para o trabalho, que a escola incorpora nos currículos, responde à pedagogia ético-política do Estado. O Estado por meio da escola educa para a cidadania.

A atividade ético-política do Estado realiza-se, também, na formação técnico-profissional, ética e científica do professor educador e mediador de conhecimentos e dos valores da moçambicanidade. A missão da escola nesse projeto ético-político é de socializar os conhecimentos e os valores e de formar humanamente as pessoas. Dessa feita, os programas curriculares não só devem conter um conjunto de conhecimentos, mas também um conjunto de valores que serão alicerces para a sociedade moçambicana.

O pressuposto ético-político é um dos fundamentais para a educação atual. Nesse pressuposto, o professor não só educa, mas socializa o sentimento patriótico. Na perspectiva ética, o ser humano é dotado de valor a ser interiorizado na escola. A escola moçambicana pode trazer, nessa dimensão, a concepção de que o professor e o aluno ambos são cidadãos dignos. A escola pode valorizar a convivência humana em suas múltiplas relações e promover a personalidade, a cidadania, a liberdade e o respeito.

O quarto pressuposto não menos importante é o metodológico/didático. A mediação do conhecimento escolar é feito por meio de métodos. Assim sendo, os três pilares expostos acima se articulam com o metodológico/didático. O conhecimento racional submetido ao exame do pensar humano usa métodos que conduzem à compreensão da realidade. A escola precisa de uma metodologia que potencialize a realidade educativa que ocorre na sociedade moçambicana. A escola moçambicana tem de usar métodos que permitem uma abordagem da cidadania e da moçambicanidade; uma articulação entre o local e o global; entre saberes autóctones e saberes da modernidade. Uma metodologia de ensino que encare a sala de aula como uma comunidade onde a vontade pedagógica e os interesses dos alunos entrecruzam-se, permitindo a elaboração de conteúdos e programas.

A integração de saberes locais no currículo moçambicano não apenas deve legitimar um diálogo entre as práticas autóctones com as práticas modernas, mas também converter o valor de ensino em autotrabalho, para permitir que os alunos tornem-se capazes de dar resposta às situações práticas da sua vida. Essa metodologia tem de permitir uma abordagem

das noções da cidadania e da moçambicanidade tanto no currículo nacional quanto no currículo local, articulando a educação tradicional com a moderna, a prática pedagógica com a realidade laboral.

A nova metodologia pode articular o saber escolar com o saber tradicional, estimular a atividade intelectual do professor e do aluno. Uma metodologia que instigue o professor a ser pesquisador e não apenas consumidor e repetidor de teorias. Essa metodologia que considere o aluno e o professor como detentores de saberes culturais que são transformados em valores e conhecimentos nacionais.

O último pressuposto pelo qual a escola moçambicana deve priorizar na formação integral dos cidadãos é o tecnológico. A tecnologia é, hoje, a estrutura e o elemento estruturante do conhecimento humano, é uma linguagem estruturante das culturas, é uma nova gramática educacional. A sua reapropriação no currículo visa oferecer novas formas de pedagogia. Uma formação integral e integrada dos jovens conta com transformação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em ferramenta didático-pedagógico. A escola deve explorar este componente como um dos pressupostos que contribui para a concretização dos objetivos nacionais de crescimento econômico e de bem-estar social.

Enquanto a ciência é um meio de criação e recriação da riqueza e formação do homem e as tecnologias de informação e comunicação são ferramentas transversais que oferecem oportunidades de produção de conhecimento escolar e soluções para áreas afins. Como um dos poderes, as TICs criam e transmitem um conjunto de valores políticos, científicos e culturais. Elas são meios notáveis de avaliação do nível de desenvolvimento do país e de seus cidadãos. Na escola, elas são cruciais para adoção e disseminação de novos conteúdos. A escola moçambicana devia apostar nas tecnologias para melhorar a qualidade da produção e distribuição do conhecimento.

Mas, diante das transformações sociopolíticas, culturais e econômicas operadas pelas TICs, a escola moçambicana pode reforçar o seu potencial cultural e a sua política identitária. A escola pode recriar culturas de cunho nacional ou territorial como alternativa para a construção de novos significados; pode também buscar a memória histórica nacional e as culturas produzidas no interior de cada grupo étnico e articular com as culturas produzidas pelas tecnologias. As TICs podem ser apropriadas rumo a uma moçambicanidade consistente; podem contribuir na construção e consolidação da moçambicanidade pós-revolucionária.

Por fim, retomando a ideia principal, o Estado e a escola têm contribuído para redimensionar a formação para a cidadania e para a moçambicanidade. Essas instituições têm proporcionado a educação baseada nos princípios ético-normativos e pluriculturais, uma

educação solidária com princípios pedagógicos que interagem com as histórias locais e superam o eurocentrismo e o mero localismo em todos os campos do saber. Têm, outrossim, condições de promover a educação cívica voltada para o desenvolvimento da personalidade e do sentimento patriótico, da cultura de paz e da democracia. Cabe ao currículo escolar abordar e desenvolver, claramente, as noções de cidadania e da moçambicanidade que se encontram diluídas e, se construídas sob a égide da unidade política, poderá favorecer o reconhecimento e a valorização da unidade cultural fundada na diversidade.

Cabe à escola desenvolver a pedagogia intercultural, que ensine o respeito e às diferenças e consolide as relações internas e permitam renovar as possibilidades de uma vida social solidária nas diferenças. A cultura da moçambicanidade não depende das civilizações de outros povos ou Estados, mas, sim, do próprio Estado moçambicano que tem condições de promover as relações de solidariedade e de convivência ética entre os cidadãos moçambicanos tanto nas suas famílias, quanto nos seus grupos étnicos e nas suas relações profissionais. A moçambicanidade, enfim, deve fundamentar-se na unidade político-cultural, na autoestima e autodeterminação, no amor à pátria e aos valores da sociedade moçambicana, fontes de uma cidadania ativa, de uma solidariedade intercultural e de continuidade de um Estado coeso e promotor da igualdade de todos os cidadãos.

V. BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAMSON, Hans; NILSSON, Anders, *Moçambique em transição*. Maputo: Padrigu e CEEI-ISIRI, 1994.
- ACTON, Lord, *Nacionalidade*. In: BALAKRISHNAN, Gopal, *Um mapa da questão Nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- ALTHUSSER, Louis, *Aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.
- APPLE, Michael W, *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BÍBLIA. Rio de Janeiro: ed. Alfalit, 2002.
- BACHELARD, Gaston, *A Formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALEIRA, Sérgio, *Nações correntes: estratégias de construção de identidade*. In: FRY, Peter (Org.), *Moçambique: Ensaio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- BASÍLIO, Guilherme, *Os Saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico*, (Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo), São Paulo: PUC/SP, 2006.
- BELLUCCI, Beluce, *Economia contemporânea em Moçambique: sociedade, linhageira, colonialismo, socialismo e liberalismo*. Rio de Janeiro: Educam, 2007.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4.ed. São Paulo, Cortez: 2005.
- BOBBIO, Norberto, *Os intelectuais e o poder*. São Paulo: Universidade estadual paulista, 1997.
- BOGDAN, Robert e BLIKEN, Sari, *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGANÇA, Aquino de; WALLERSTEIN, Immanuel, *Quem é o inimigo*. Lisboa: Iniciativas editoriais, 1978.
- BREUILLY, John, *Abordagens do nacionalismo*. In: BALAKRISHNAN, Gopal, *Um mapa da questão Nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BRITO, Regina Helena Pires; MARTINS, Moisés de Lemos, “*Considerações em torno da relação entre língua e pertença identitária no contexto lusófono*”: *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, São Paulo/Lisboa: Lusocom, 2004.

BYERS, Michael, *A Lei da Guerra: Direito Internacional e Conflito Armado*. Rio de Janeiro e São Paulo: editora Record, 2007.

CABAÇO, José Luis, *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo, UNESP, 2009.

CARNOY, Martin, *Estado e teoria Política*. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

CASTELLS, Manuel, *O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 5. ed. Vol.II. São Paulo, Paz e Terra. 2006.

CASTEÑELA, Marcelo, *Localismo-globalização-e-identidade*. <http://www.lidadiaria.blogspot.com>. Acesso em 2 de mar.2010.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias; BERTHOUD, Gerald, *A Longa Marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CASTIANO, José P. *Educar para quê: As transformações no Sistema de educação em Moçambique*. Maputo: INDE, 2005.

CHARTTERJEE, Partha, *Comunidade imaginada por quem*. In: BALAKRISHNAN, Gopal, *Um Mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

CHAUÍ, Marilena, *Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio, *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio, *Pesquisa qualitativa em Ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio, *Pesquisa qualitativa em Ciências humanas e sociais*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder, *Ética: Direito moral e religião no mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

COMPÊNDIO. *Fundamentos metodológicos e métodos de estudo da Filosofia*. Moscovo: ed. Progresso, 1982.

CORTELLA, Mario Sérgio, *A Escola e o Conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ E SILVA, Tereza, *Identidades étnicas como fenômenos geradores num espaço social urbano: os casos de Mafalala e Chinhambane*. In: SERRA, Carlos (org.) *Racismo, etnicidade e poder*. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

DALE, Roger, *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para educação*. Revista: Educação & Sociedade. Campinas: Vol. 25, n.87, pg. 423-460, maio-agosto, 2004.

DELORS, Jacques, *Educação no Século XXI: Um Tesouro a Descobrir: Relatório da UNESCO para Comissão Internacional sobre a Educação do séc. XXI*. Lisboa: ASA. 1996

DIECKHOFF, Alain, *A nação em todos os seus sentidos: as identidades nacionais em movimento*. Lisboa: Piaget, 2000.

DUBET, François, *O que é uma escola justa: A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUSSEL, Enrique, *20 Teses de Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

EAGLETON, Terry, *A idéia de Cultura*. São Paulo: UNESP, 2003.

EBY, Frederick, *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.

FERNANDES, Bernardo Mançano, *Sobre a tipologia de territórios*. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Silvério (Orgs.), *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude, *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel, *Vigiar e punir*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRELIMO, *III Congresso: Documentos base da FRELIMO*. Maputo: Tempo-gráfica, 1977.

FRY, Peter (Org.), *Moçambique: Ensaios*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

FUKUYAMA, Francis, *O Fim da história e último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GANHÃO, Fernando, *Comunicado dirigido em 1983, na ocasião do IV Congresso da Frelimo para o camarada presidente, delegados e convidados*.
http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/files/interveno_do_camarada_fernando_ganho.doc

GEARY, Patrick J. *O mito das Nações: Invenção do nacionalismo*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

GELLNER, Ernest, *Advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe*. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.), *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

GIROUX, Henry, *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Miguel Buendía, *Educação moçambicana: história de um processo (1962-1984)*. Maputo: Livraria universitária\Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

GÓMEZ, Miguel Buendía, *Samora Machel e a educação*. In: SOPA, Antonio (coord), *Samora: Homem do povo*. Maputo: Maguezo, 2001.

GOUVÊA, Ricardo Quadros, *Ética e Cidadania: A busca Humana por Valores Solidários*. In: LIBERAL, Márcia Mello Costa de (org.) *Um olhar sobre ética e cidadania*. São Paulo: Mackenzie, 2002.

GRAMSCI, Antonio, *Os Cadernos do Cárcere: Introdução à filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce*. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio, *Os Cadernos do Cárcere: Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política* Vol. III. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio, *Cadernos do Cárcere: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. Vol. II. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio, *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIBERNAU, Montserrat, *Nacionalismos: O estado anti-colonial e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HADDAD, Sérgio (org.) *Banco Mundial, OMC e FMI: Impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart, *identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HOBBSBAWM, Eric J. *Etnia e o nacionalismo na Europa de hoje*. In: BALAKRISHNAN, Gopal, *Um Mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

HOBBSBAWM, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HUNTINGTON, Samuel, P. *O Choque das Civilizações e Recomposição da nova Ordem Mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

INDE; MEC, *Programa do ensino Básico, 1º ciclo: 1ª e 2ª classes*. Maputo: INDE-MEC, 2003.

INDE; MEC, *Plano curricular do Ensino Básico: Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudo e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE-MEC, 1999.

INDE, *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: objectivos, políticas, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação*, Maputo: INDE, 2007.

L'INRP, *École et Nation, Séminaire International*. Disponível em <http://www.inrp.fr/manifestations/2009-2010/ecole-et-nation>. Acesso em 9 de mar.2010.

IVALA, Adelino Zacarias, *O ensino de História e as relações entre os poderes autóctones e moderno em Moçambique, 1975-2000*. (Tese de Doutorado em Educação: Currículo), São Paulo: PUC/SP, 2002.

KANT, Immanuel, *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2004.

LEITE, Rogério Cerqueira, *Quem tem medo do nacionalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LIESEGANG, Gerhard, Territorialidades sociais e identidades com referência a Moçambique. In: SERRA, Carlos, *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização*. Maputo: Livraria Universitária, 1998.

LOCKE, John, *Segundo Tratado sobre o Governo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

LOPES, José de Sousa Miguel, *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural*. In: BORGES, Edson (Org.), *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2006.

LOURENÇO, Júlia Maria, et al. *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Disponível em <http://www.centroatl.pt/titulos/si/bolonha.php3>. Acesso em: 14 de out. 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A., *pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica universitária, 1986.

MACAMO, Elísio, *A influencia da religião na formação de identidades sociais no sul de Moçambique*. In: SERRA, Carlos, *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização*. Maputo: Livraria Universitária, 1998.

MACHEL, Samora, *Especial: Onde te encontrar?* Maputo: s.ed.1971.

MACHEL, Samora, *FRELIMO, o Partido e as classes trabalhadoras moçambicanas na educação da democracia popular: documento do III Congresso da Frelimo*. Maputo: s. ed, 1986.

MACHEL, Samora Moisés, *O Progresso da Revolução democrática Popular em Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional, 1980.

MANGHEZI, Nadjá, *O meu coração está nas mãos de um negro*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

MARCUSE, Herbert, *Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MATEUS, Dalila Cabrita, *A luta pela independência: formação das elites fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAIGC*. Portugal: editorial Inquérito, 1999.

MATUSSE, Renato, *Guebuza: A Paixão pela Terra*. Maputo, MacMillan Moçambique, 2004.

MAZULA, Brazão, *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Porto: Afrontamento, 1995.

MAZULA, Brazão, *Ética, Educação e Criação da Riqueza*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

MEC, *Sistema Nacional de Educação: Lei Nº 4/83*. Maputo: MEC, 1983.

MEC, *Sistema Nacional de Educação: Lei Nº 6/92*. Maputo: MEC, 1992.

MEC, *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Maputo: MEC, 1995.

MEC, *Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo: Gabinete do Sistema de Educação, 1980.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira, *Território, espaço de identidade*. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Silvério (Orgs). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEMMI, Albert, *Retrato do descolonizado Árabe-muçulmano e de alguns outros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MINTER, William, *Os contras do apartheid: as raízes da guerra em Angola e Moçambique*. Moçambique: Arquivo histórico de Moçambique, 1998.

MOÇAMBIQUE. *Boletim da República*: Suplemento, Série I, nº 25, 24 de junho, Maputo: Moçambique, 1993.

MOÇAMBIQUE. *Boletim da República*: Suplemento, Série I, nº 41, 11 de outubro, Maputo: Moçambique, 1995.

MOÇAMBIQUE. *Boletim da República*: Suplemento, Série I, nº 3, 21 de janeiro, Maputo: Moçambique, 2003.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*. Maputo: Assembléia da República, 2004.

MOÇAMBIQUE, *Lei de Bases de Proteção da Criança: Unidade Técnica de Reforma Legal*. Maputo: Assembléia da República, 2006.

MONDLANE, Eduardo, *Lutar por Moçambique*. Maputo: Nosso Chão, 1995.

MONIZ, Elias Alfama Vaz, *Africanidade e eurocentrismos em pelejas culturais e educacionais no fazer-se histórico de Cabo Verde*. (tese de doutorado em história social), São Paulo: PUC-SP, 2007.

MONTEIRO, Oscar, *Samora e o Mundo*. In: SOPA, Antonio (coord), *Samora: Homem do povo*. Maputo: Maguezo, 2001.

MORROW, A. Raymond; TORRES, Carlos Alberto, *Estado, Globalização e Políticas Educacionais*. In: BURBULES, Nichola C.; TORRES, Carlos Alberto, *Globalização e Educação: Perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NEGRÃO, José, *Samora e o desenvolvimento*. In: SOPA, Antonio (coord), *Samora: Homem do povo*. Maputo: Maguezo, 2001.

NGOENHA, Severino Elias, *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

NGOENHA, Severino Elias, *Identidade moçambicana: já ou ainda não*. In: SERRA, Carlos, *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização*. Maputo: Livraria Universitária, 1998.

NGOENHA, Severino Elias, *Os Missionários suíços face ao nacionalismo moçambicano: Entre a tsonganidade e moçambicanidade*. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/ngoenha>. Acesso em: 22 de set.2008.

NGOENHA, Severino Elias, *Por uma Dimensão Moçambicana da Consciência Histórica*. Porto: Salesianas, 1992.

OLSON, Thomas, *África do Sul e seus Vizinhos: Estratégias Regionais em Confrontação*. In: OLSON, Thomas et. al. *Estudos Moçambicanos*. Maputo: Centro de Estudos Africanos – Universidade Eduardo Mondlane, 1990.

PORTELLI, Hugues, *Gramsci e o bloco histórico*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PROJECTO BOLONHA UMA. Disponível em <http://www.bolonha.uma.pt>. Acesso em: 14 de out. 2008.

RAWLS, John, *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROCHA, Aurélio, *Moçambique: História e Cultura*. Maputo: Textos editores, 2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi, *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *O Contrato Social*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno, *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CRUZ E SILVA, Teresa (Orgs.), *Moçambique e a Reinvenção da Emancipação Social*. Maputo: Centro de Formação jurídica e Judiciária, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *A globalização e as Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Manira Aboud, *Educação e Democracia no Governo da Cidade de São Paulo*. São Luis: EDUFMA, 2000.

SAQUET, Marcos Aurélio, *Por uma abordagem territorial*. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Silvério (Orgs). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SEN, Amartya, *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim, *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

SILVA, Maria Auxiliadora Gonçalves da, *Reflexões sobre educação para a cidadania: uma prática com os policiais militares de Pernambuco*. In: NEVES, Paulo Sérgio da Costa; RIQUE, Célia D. G.; FREITAS, Flávio F. B. (Orgs), *Política e democracia: desafios à educação em direitos humanos*. Recife: Bacaço, 2002.

SOARES, Rosemary Dore, *Gramsci, o Estado e a escola*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

SOUZA, Marcelo Lopes, *Território da divergência (e da confusão): Em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental*. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu

Silvério (Orgs). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SOUSA, Noêmia de, *Se me quiseres conhecer*. Disponível em: <http://www.linguabrasileira.br.tripod.com/noêmia.htm>. Acesso em 24 de set. 2009.

SUASSUNA, Ariano, *Romance da Pedra do Reino e o príncipe do Sangue do vai-e- vê*. 3. ed., Rio de Janeiro: José Olympio editora, 2007.

THERBORN, Goran, *Crise e o futuro do capitalismo*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.), *Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist, *Educação e Democracia: A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Rosa Maria, *Melhorar a qualidade de educação básica. As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs), *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2007.

TOURAINÉ, Alain, *Um novo Paradigma: Para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006.

UEM, *Leis e Regulamentos sobre educação e ensino durante o período colonial (1934-1975)*. Maputo: UEM, 1978.

UTHUI, Rogério J., *Mensagem*. Disponível em <http://www.up.ac.mz/reitor/>. Acesso em 26 de maio. 2009.

VERDERY, Katherine, *Para onde vão a “Nação” e o “Nacionalismo”*. In: BALAKRISHNAN, Gopal, *Um mapa da questão Nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

VI. FONTES ORAIS

CABAÇO, José Luis. Maputo: 15 de julho de 2008.

GÓMEZ, Miguel Buendía. Maputo: 7 de fevereiro de 2008.

MAZULA, Brazão. Maputo: 17 de julho de 2008.

NGUNGA, Armindo. Maputo: 16 de julho de 2008.

VII. APÊNDICES

Apêndice 1. Guia de entrevista

No âmbito de elaboração da tese de doutorado em Educação: Currículo, na PUC-SP, foi organizado um guia de entrevista para recolha de dados relativos à formação do *Estado, sistema nacional de educação e da identidade* moçambicanos. A entrevista será dirigida às pessoas que vivenciaram a construção das três categorias expostas acima.

1. Questões sobre a história da vida

- a) Conte um pouco da sua história: local de nascimento, formação;
- b) Dê um panorama geral da sua contribuição individual na libertação do Moçambique e\ou na construção de Moçambique como Estado;
- c) Como ingressou na vida política do país.

2. Estado

- a) Como foi construído o Estado moçambicano, na sua visão;
- b) Como é que a FRELIMO organizou o Estado, a escola e a identidade;
- c) De que forma, Moçambique constituiu-se em Estado nacional único, resgatando a diversidade cultural, histórica, política e geográfica;
- d) O Estado Moçambicano como Estado de direito tem garantido os direitos fundamentais de todos os cidadãos;
- e) Como o Estado consolida a unidade política e as relações de poder com a diversidade cultural existente ou com as tensões étnicas;
- f) Será legítimo falar do projeto da moçambicanidade em tempos da globalização;
- g) Qual o lugar e a tarefa do Estado diante das organizações multinacionais;
- h) Será que o projeto do homem novo foi realizado. De que forma;
- i) O que é a moçambicanidade

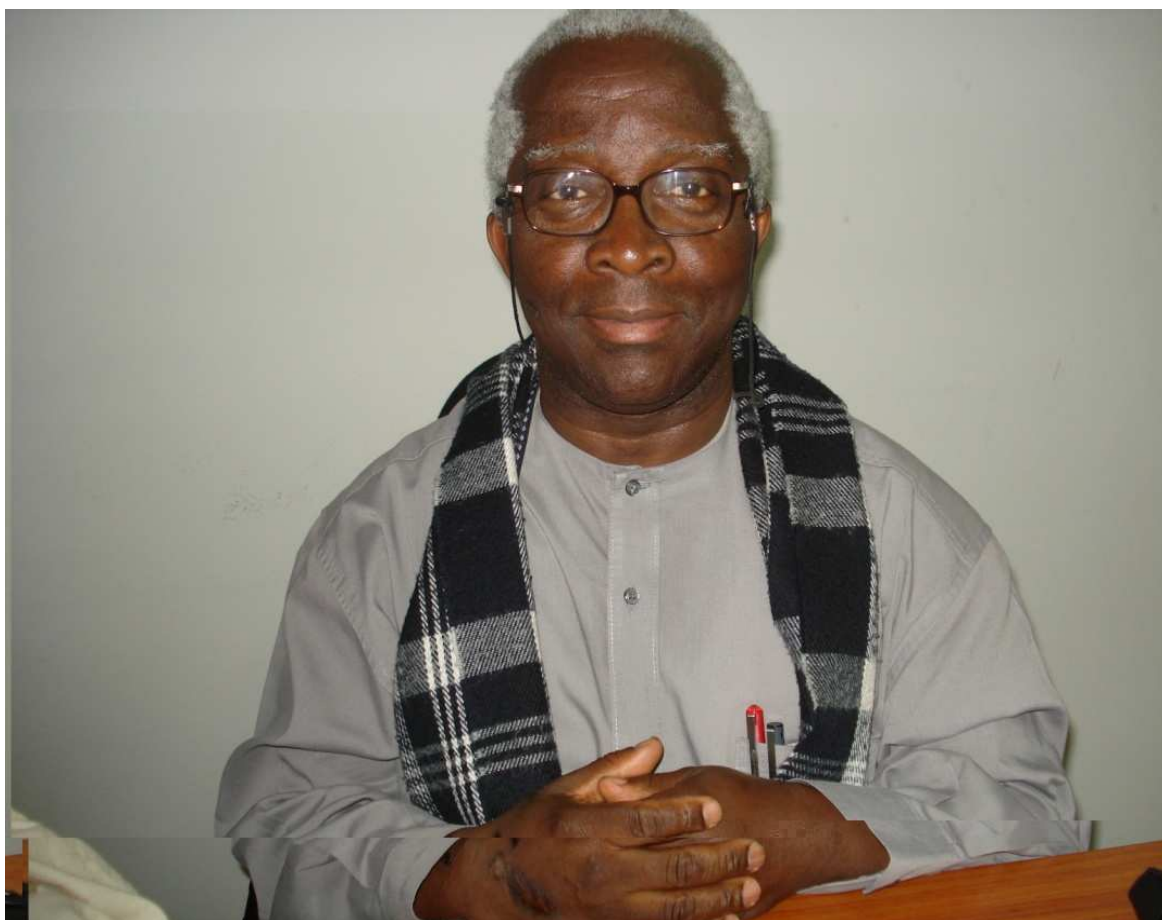
3. Escola

- a) Qual é o papel da educação na formação do novo Estado;
- b) Como a escola contribuiu para a formação da identidade moçambicana;
- c) Como a escola trabalha para cimentar a identidade política e cultural
- d) Como se articula a educação tradicional com a educação formal na construção da cidadania.
- e) Qual foi o papel da língua portuguesa perante a revolução;
- f) Qual o lugar das línguas locais e como são resgatadas para o currículo;
- g) O que se pode entender por escola moçambicana;
- h) Qual é a relação existente entre a escola e o Estado;

4. Identidade

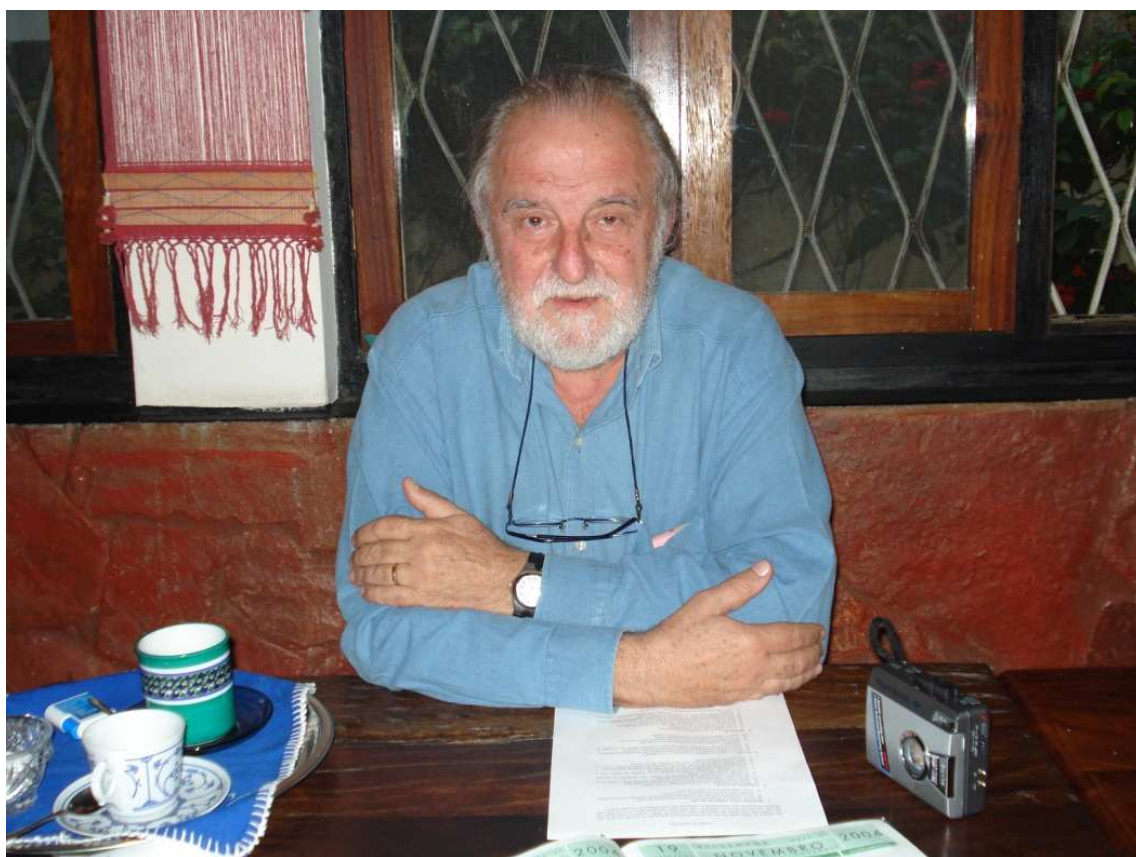
- a) Pode-se falar de uma identidade moçambicana;
- b) O que caracterizaria o ser moçambicano;
- c) Como falar da identidade nacional dentro das diversidades étnicas;
- d) Como se pode discutir a questão da identidade num mundo globalizado;
- e) Que aspectos culturais caracterizam a identidade africana;
- f) Qual é o papel da família na construção da identidade e do Estado nacional;
- g) Qual é a força motriz das identidades locais diante do propósito da unidade política;
- h) Como se integra a questão de cidadania no currículo local;
- i) De que forma a educação e o Estado articulam a diversidade lingüística, religiosa e cultural;
- j) Como são resgatadas as identidades sociais e individuais.

Apêndice 2: Brazão Mazula em entrevista no dia 17 de julho de 2008, em Maputo.



Fonte: Foto de autor

Apêndice 3: José Luis Cabaço em entrevista no dia 15 de julho de 2008, em Maputo.



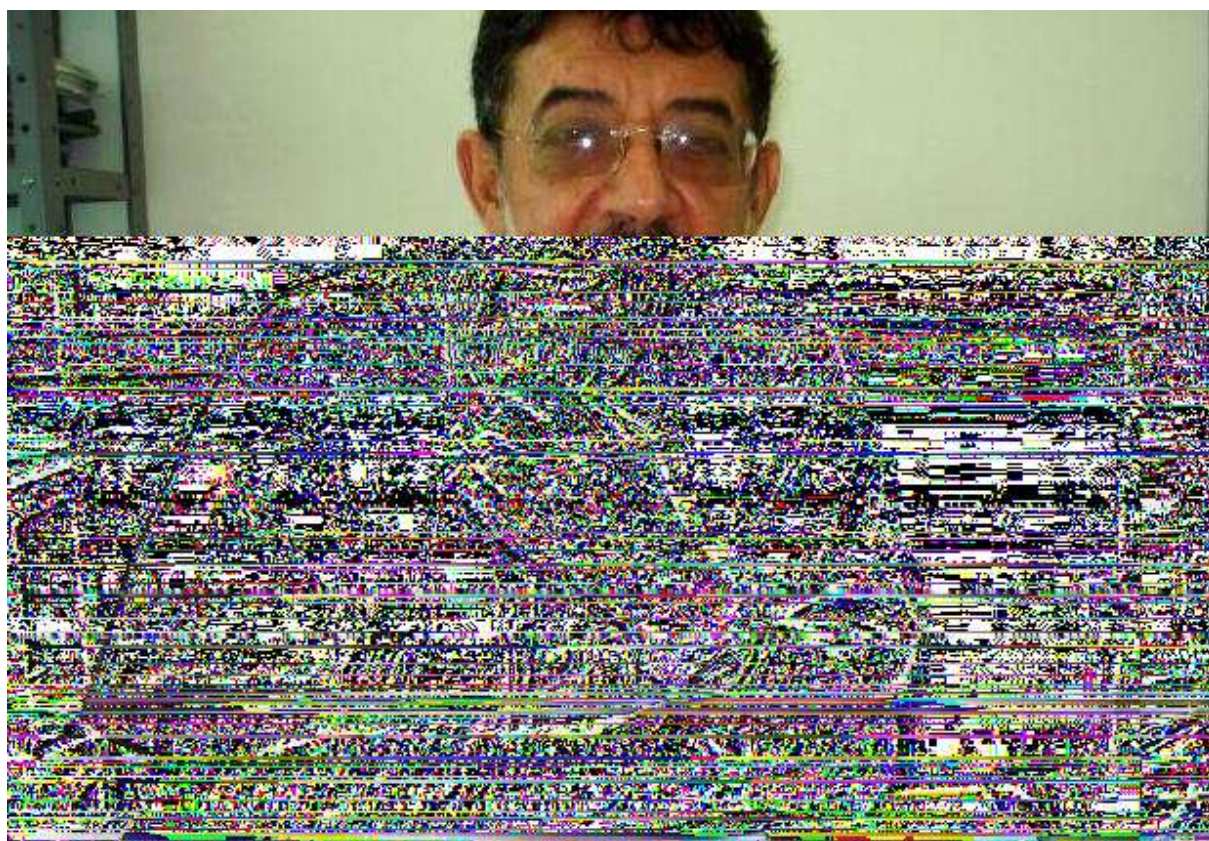
Fonte: Foto do autor

Apêndice 4: Armindo Ngunga em entrevista no dia 16 de julho de 2008, em Maputo



Fonte: Foto do autor

Apêndice 5: Miguel Buendía Gómez em entrevista no dia 8 de fevereiro de 2008, em Maputo.



Fonte: foto do autor