



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Bive Domingos, Alberto

A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular

Práxis Educativa (Brasil), vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 227-251

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89438282012>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular

## Education and democratic organizations in Mozambique: experiences of the popular revolution

## La educación y las organizaciones democráticas en Mozambique: experiencias de la revolución popular

Alberto Bive Domingos \*

**Resumo:** Este artigo discute, em traços gerais, a emergência do sistema educativo moçambicano, fenômeno ocorrido logo após a independência nacional do colonialismo português, um processo que contrapôs a dependência colonial e o elitismo escolar, causas do subdesenvolvimento do país e das práticas educativas aos moçambicanos. Isso sedimentou uma educação moçambicana baseada na participação da população no sistema educativo pela vivência democrática, entendida como democratização do acesso, do saber e das relações na tomada de decisões sobre a escola. Em termos metodológicos, foram utilizadas abordagens qualitativas do tipo estudo de caso naturalístico associado a várias técnicas de investigação, tais como: análise documental da legislação sobre o sistema educativo e entrevistas feitas a alguns diretores de escolas. Tal fato levou-nos a reconhecer que, a partir de 1983, essa prática tradicional de participação ativa no sistema educativo - a qual era praticada pelas iniciativas populares locais, designada, também, pela autogestão -, ficou diluída com a regulação do Estado na criação da política educativa pela Lei 4/83.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Autogestão. Burocrático instituído.

**Abstract:** This paper discusses, in general terms, the emergence of the Mozambican education system, a phenomenon occurred shortly after the national independence from Portuguese colonialism, a process that opposed the colonial dependence and school elitism, causes of the country's underdevelopment and educational practices to Mozambicans. This sedimented a Mozambican education based on public involvement in the education system by democratic experience, understood as democratization of access, knowledge and relationships in decision making in relation to school. In terms of methodology, we used qualitative approaches such as naturalistic study case associated with various research techniques, such as: document analysis of the

---

\* Bolsista CNPq/MCT-Mz. Doutorando em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Quelimane. E-mail: <bivedomingos@yahoo.com.br>

legislation on the education system and interviews with some school principals. This fact led us to recognize that, from 1983, this traditional practice of active participation in the education system, which was practiced by the popular local initiatives designed also for self-management, was diluted with the state regulation in the creation of the education policy by Law 4/83.

**Keywords:** Democratic management. Self-management. Bureaucratic set up.

**Resumen:** Este artículo discute, en líneas generales, la emergencia del sistema educativo mozambiqueño, fenómeno ocurrido luego de la independencia nacional frente al colonialismo portugués, un proceso que contrapuso la dependencia colonial y el elitismo escolar, causantes del subdesarrollo del país y de las prácticas educativas a los mozambiqueños. Eso ha sedimentado una educación mozambiqueña basada en la participación de la población en el sistema educativo por la vivencia democrática, entendida como democratización del acceso, del saber y de las relaciones en la toma de decisiones sobre la escuela. En términos metodológicos, se han utilizado abordajes cualitativos, del tipo estudio de caso naturalístico, asociado a diferentes técnicas de investigación, tales como: análisis documental de la legislación sobre el sistema educativo y entrevistas realizadas a algunos directores de escuelas. Ese hecho nos ha llevado a reconocer que, a partir de 1983, esa práctica tradicional de participación activa en el sistema educativo - la cual se practicaba desde iniciativas populares locales, designada, inclusive, por la autogestión -, resultó diluida debido la regulación del Estado con la creación de la política educativa por la Ley 4/83.

**Palabras-clave:** Gestión democrática. Autogestión. Burocrático instituido.

## Introdução

A necessidade de desenvolver um sistema de ensino que beneficiasse a sociedade moçambicana remonta já há algum tempo. Desde o tempo colonial, os moçambicanos marginalizados por essa administração idealizavam um sistema de organização de ensino mais plural em que as decisões fossem também do agrado e do consenso da maioria. Isso porque o sistema colonial em Moçambique desenvolvera um sistema educativo injusto e uma organização escolar segregacionista, racista e diferenciadora de classes.

Desse modo, foi passo importante na história do país a ultrapassagem da humilhação e a dominação estrangeira por meio dos Acordos de Lusaka, estabelecidos como marcos importantes na história de Moçambique, isto é, acabaram com o sonho do sistema colonial, o mais antigo e retrógado na história

da colonização africana<sup>1</sup> (GÓMEZ, 1999) e, simultaneamente, o renascer de um novo e desafiante projeto político da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Pela conquista do povo moçambicano na vanguarda da FRELIMO, em 20 de Setembro de 1974, tomou posse o Governo de Transição que visava a transferência progressiva de poderes para a FRELIMO em cumprimento dos acordos de Lusaka. Entretanto, a preocupação inicial da ação governativa da FRELIMO era a inércia da burocracia colonial e a perpetuação de métodos antidemocráticos que poderiam afastá-los dos objetivos populares da luta e do poder popular conquistado pelo povo, diferenciando-se da administração colonial (GÓMEZ, 1999) portuguesa.

### **Alterações político-administrativas durante o período de transição para a independência de Moçambique**

Um dos fatores da eliminação do colonialismo foi a revolução portuguesa de Abril de 1974, cuja causa principal era o descontentamento generalizado dos portugueses da metrópole em relação às guerras que estavam sendo perdidas nas colônias e que já tinham causado inúmeros sacrifícios, baixas e provocado uma grave crise econômica no Estado português.

Desse modo, os movimentos africanos foram colocados perante a necessidade estratégica de estabelecer negociações com Portugal (GÓMEZ, 1999). Assim, a revolução de Abril também conduziu aos “Acordos de Lusaka”<sup>2</sup> em 7 de Setembro de 1974, que foi favorável à criação de um governo provisório em Moçambique que, entre outras medidas, exigiria das autoridades portuguesas: i) a libertação dos presos políticos; ii) o fim da política segregacionista racial portuguesa; iii) a liberdade de reunião e expressão (GÓMEZ, 1999) e a massificação do ensino.

---

<sup>1</sup> Segundo Goméz (1999), o sistema colonial português foi o único que, até 1858, depois da abolição formal da política de escravatura nas colônias portuguesas, continuou essa prática desumana. Isto é, mesmo promulgados os decretos, regulamentando o trabalho dos africanos em 1869 e seguido em 1878, os fazendeiros e as companhias concessionárias ignoravam-na. Associa-se ainda ao regulamento elaborado por António Enes que, em 1899, tinha como projeto o desenvolvimento das colônias pelo trabalho dos africanos e não Portugal como potência com poderio econômico capitalista, porque o capital português não tinha entrado para a fase imperialista e, ainda, incrementava a sua política de desenvolvimento pelo trabalho migratório nas minas.

<sup>2</sup> Os Acordos de Lusaka constituem um memorando que pôs fim à guerra travada pela FRELIMO contra a dominação colonial. Reuniram-se em um frente-a-frente em *State House*, Lusaka, na Zâmbia, representantes do governo português, liderados por Mário Soares e Almeida Santos, e a delegação da FRELIMO, liderada por Samora Machel, da qual fizeram parte: Joaquim Chissano, Armando Guebuza, Alberto Chipande, Óscar Monteiro, Bonifácio Gruveta, Sebastião Mabote, Jacinto Veloso, Mariano Matsinhe, Xavier Salila, Joaquim Munhepe, Mateus Malichocho, João Phelembé, Joaquim de Carvalho, José Mosane e Graça Simbine. Informações do Jornal Zambeze de 9/08/2005.

Desta feita, Portugal com os Acordos manifestou a intenção de persuadir a FRELIMO a abandonar o poder das armas e possibilitar a partilha de poderes, dado que, na óptica colonial, os moçambicanos não estavam preparados para assumir o poder, ou seja, conduzir os destinos administrativos e da governação do país pela “falta de quadros” (NGOENHA, 2000, p. 22).

Para a FRELIMO, os Acordos de Lusaka colocaram várias preocupações no projeto de desenvolvimento de Moçambique que, entre outras, exigiria: i) a não sobreposição da técnica à política no aparelho de Estado; ii) a colaboração e a participação mútua na tomada de decisões; iii) o combate a vários males de subdesenvolvimento como a corrupção, o nepotismo, o tribalismo e o regionalismo; iv) a correção dos desequilíbrios econômicos entre as regiões sul, centro e norte e, ainda, entre cidade-campo; v) o papel do novo dirigente na nova república que deveria ser servidor do povo; vi) a criação de um sistema educativo cuja cultura moçambicana fosse prioridade.

Portanto, há quem diga que até esse período não se tinha definido o modelo de administração do Estado e da educação, e a palavra de ordem no novo Estado era “UNIDADE, TRABALHO e VIGILÂNCIA” e, nesse contexto, a ligação entre a FRELIMO e as massas populares era feita pelos grupos dinamizadores. Aliás, Gómez (1999) entende que naquela altura não se falava do “Socialismo nem do Marxismo”<sup>3</sup>.

Entretanto, somente em Inhambane (Tofo), Samora Machel mostra em um discurso que Moçambique seria “[...] um Estado de monopartidarismo ao defini-lo como ‘Estado da Democracia Popular’<sup>4</sup>, assente no auge de uma concepção de sociedade da aliança e da vanguarda, operário-campesina na luta pelo aniquilamento do sistema de exploração do homem pelo homem” (GÓMEZ, 1999, p. 206-207). Essa decisão foi oficializada no III Congresso da FRELIMO realizado em Fevereiro de 1977, com o apelo à reconstrução nacional e a participação política das camadas sociais.

Mazula (1995) explicita que o III Congresso definiu: i) um programa de ações consideradas prioritárias a curto prazo para o período 1977-1980; ii) orientou o Ministério de Educação e Cultura (MEC) para uma planificação mais centralizada da educação e um maior controlo sobre o funcionamento das escolas; e, ainda, iii) a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) a médio e longo prazos. Assim, na educação, as iniciativas do Governo de Transição

<sup>3</sup> A primeira Reunião Nacional dos Comités Distritais da FRELIMO decorreu em Mocuba, com 401 delegados, que permitiu avaliar a situação nacional e a penetração da FRELIMO nas massas populares e a definição de linhas de ação política dos militantes nos serviços de saúde, cooperativas e aldeias (GÓMEZ, 1999).

<sup>4</sup> Gómez (1999) e Mosca (2005) comungam a ideia de que o Estado-Partido passou a ser o centro da ação transformadora, centralizando nele as decisões sobre a utilização dos recursos humanos e materiais e, desse modo, tornou-se palco de disputa pelo poder entre o centro e a periferia na tomada de decisões.

limitaram-se à mudança dos programas escolares<sup>5</sup> e à introdução de uma nova organização escolar nas escolas públicas, embora permanecendo, ainda, a situação discriminatória no acesso ao sistema escolar. Isto é, o sistema era baseado em escolas oficiais, colégios e liceus privados nas zonas urbanas para uma minoria - a elite colonial -, e as escolas missionárias nas zonas rurais para a maioria da população indígena e camponesa (GÓMEZ, 1999).

Portanto, com a FRELIMO, a educação era fonte de desenvolvimento humano, fator de patriotismo e um instrumento de mobilização social das camadas sociais e elo da população à nova ideologia e à filosofia marxista.

### **Alterações político-administrativas ocorridas no período do regime monopartidário 1975-1992**

Passadas e sustentadas visões e lógicas coloniais mais normalizadoras e, consequentemente, mais solitárias, elitistas e excludentes, em Fevereiro de 1977, no III Congresso, após a conquista da independência em 1975, decidiu-se como elemento modernizante da governação a criação de um Partido Estado. Tratou-se de um partido único de orientação marxista-leninista, assente em um Estado cujo objetivo consistia na “[...] superação dos Estados clânicos, tradicionais e do Estado Colonial português” (MAZULA, 1995, p. 153).

Uma das medidas tomadas no sistema educativo foi que o ensino na nova república foi nacionalizado, trazendo como imperativo nacional a construção e a ampliação da “escola reflexiva e aprendente”, perante os novos desafios da nova época histórica. Assim, entre 1975 e 1977, o número de escolas primárias e secundárias aumentou rapidamente. São escolas situadas principalmente nas vilas e nas cidades, mais protegidas dos efeitos da guerra civil que também demoliu as principais infraestruturas sociais, uma guerra que teve início um ano após a independência nacional, concretamente em 1976.

Entretanto, dez anos após a independência, no universo escolar, houve um crescimento das escolas secundárias em relação às escolas herdadas. E as escolas técnicas de nível básico duplicaram o número de alunos do ensino primário, quintuplicando no ensino secundário<sup>6</sup>. No ensino superior, a evolução foi inversa, devendo-se à saída dos filhos dos colonos (MOSCA, 2005), pois

<sup>5</sup> Gómez (1999) explica que as mudanças consistiam no reajustamento curricular dos programas de ensino, por meio das contribuições colhidas no Seminário Nacional dos professores de todos os graus e ramos de ensino, menos o superior, decorrido na cidade da Beira, de dezembro de 1974 a janeiro de 1975, que visava entre outras formas eliminar objetivos e conteúdos coloniais, embora os métodos formais fossem mantidos.

<sup>6</sup> Mosca (2005) elege como fatores do crescimento absoluto: ensino gratuito, incremento da oferta, maior número de escolas e de docentes, aumento da população urbanizada, proximidade entre os locais de residência e a oferta dos serviços.

predominou a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a mais antiga e prestigiada universidade na formação de quadros nacionais.

Em contrapartida, a grande avalanche à “escola das massas”, fruto da descolonização, trouxe imensas dificuldades na administração e na gestão pública, sobretudo no sistema educativo pela exiguidade de recursos humanos qualificados, como professores, aliada, também, à inexperiência dos poucos formados. Outros fatores de realce nas dificuldades no atendimento de “Escola para Todos” consistiram na ausência de infraestruturas adequadas, salas de aulas apetrechadas com o mobiliário escolar e a exiguidade de fundos para cobertura de várias necessidades, inclusive para o pagamento dos professores, que, em algum momento, trabalhavam como voluntários.

Por essas e outras razões da necessidade de quadros, os moçambicanos que terminassem os seus estudos no ensino secundário ou médio não davam continuidade aos estudos de graduação e pós-graduação no exterior. E, tendo em conta que os primeiros estudantes graduados eram, em sua maioria, da elite colonial, a FRELIMO estabelecia uma aliança cuidadosa e desconfiada com esse grupo populacional.

Portanto, um avanço significativo deu-se na alfabetização de adultos, já que a educação foi convertida em tarefa de todos, ocorrendo nas empresas, nos bairros, nas aldeias comunais e nas vilas com os grupos dinamizadores (MOSCA, 2005). Entretanto, as mudanças nas estruturas e no funcionamento das escolas estavam inscritas em um documento de gestão escolar designado *Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE)*<sup>7</sup>, que, entre outras ações, pretendia desenvolver relações democráticas nas escolas, que se materializariam em um projeto sociopolítico não elitizado, de: “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (GÓMEZ, 1999, p. 240).

### **Principais acontecimentos políticos e administrativos (1975-1986)**

Desde que o país tornou-se independente, em 25 de Junho de 1975, uma das primeiras medidas tomadas pelo novo governo da República Popular de Moçambique para corrigir os “males” detectados no sistema educativo colonial, sobretudo a discriminação sócio-racial na educação, foi a nacionalização do ensino, efetuada logo a seguir a proclamação da independência nacional com a promulgação da Lei 4/83 que instituía o Novo Sistema de Ensino moçambicano. A política educacional consagrava a educação como uma atribuição do Estado, que detinha o papel diretor, planificador e executor da educação, e, nesse

<sup>7</sup> Para Gómez (1999), com a OPAE, a direção da escola seria entregue a uma Comissão Diretiva (CD) eleita pelos professores da escola. A CD seria composta por três elementos (Político, Administrativo e Pedagógico) e os alunos deveriam eleger um membro do Conselho de Classe na turma.

sentido, Nacionalização–Estatização–Democratização do ensino eram palavras sinônimas, ou seja, o lema era assegurar a democratização do acesso à escola (GÓMEZ, 1999; MOSCA, 1999; MOÇAMBIQUE, 2000a).

No Decreto Presidencial nº 4/82, de 10 de novembro, criou-se o Conselho Nacional de Educação como órgão superior de consulta do MEC, procurando adequar a educação à realidade do país. Em consequência, essa medida centralizadora do Estado moçambicano representou uma dúplice de objetivos: “[...] consolidar a ocupação administrativa do território” (MOSCA, 1999, p. 106) e “[...] consolidar a identidade e unidade nacionais” (MOÇAMBIQUE, 2000a, p. 34). Em consequência, afastou muitos intervenientes no sistema educativo, sobretudo a igreja católica que tinha algumas escolas nas zonas rurais, medida que contrariou a procura pela educação, pois as escolas não tinham professores e nem salas para assumir essas funções.

Desse modo, para fazer face à explosão escolar, a FRELIMO desenca-deou uma campanha de mobilização convidando todo aquele que reunisse as mínimas condições para ensinar; aliás, em 1975, o MEC criou Centros de Formação de Professores Primários, cujo requisito de ingresso mínimo era a 4<sup>a</sup> classe do ensino primário. Os conteúdos eram didático-pedagógicos, embora houvesse o apelo à formação político-ideológica aos professores em vivência do momento histórico, revolucionário de Partido Único.

Entretanto, os formadores possuíam o curso de Magistério Primário, equivalente ao nível médio e professores de Posto Escolar (prolongamento dos grupos dinamizadores). Desta feita, os professores do ensino secundário eram, em sua maioria, estrangeiros. Só em 1977, a formação de professores para esse nível passou a ser feita pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), segundo o Diploma Ministerial nº 39/86, de 23 de julho de 1986, que confere poderes à criação de cursos de formação de professores do ensino secundário (GÓMEZ, 1999).

Sobre o ensino técnico, que na era colonial era para os filhos dos trabalhadores pobres e nos níveis mais elementares para os africanos, decorreu um seminário que também envolveu técnicos do Ministério da Agricultura, com vista à articulação do ensino básico com o médio. Devido à falta de recursos humanos, decidiu-se que o país deveria ter um ensino técnico profissionalizante e estratificado com quadros elementares, básicos, médios e superiores, baseado mais na satisfação das necessidades imediatas do mercado do emprego do que no desenvolvimento do próprio homem, embora tivesse também as disciplinas de História e de Educação Política.

O ensino superior só contava com uma única instituição, a Universidade de Lourenço Marques, atual Universidade Eduardo Mondlane, criada pelo

Decreto-Lei 43/99, de dezembro de 1968 pelo Conselho de Ministros<sup>8</sup>, que, também, perdeu grande parte de seus alunos e de seus professores com a independência (GÓMEZ, 1999).

Portanto, a proclamação da independência nacional, em 1975, e a realização do III Congresso do Partido FRELIMO, em 1977, foram marcos decisivos na agenda governativa e administrativa do país. As intervenções incidiram na garantia do funcionamento do “Estado Novo”, sobretudo no desenvolvimento de bases para um projeto educativo propriamente moçambicano que se refletiu na garantia da formação para um funcionamento acelerado, na manutenção e na gestão das escolas cujos professores e outros quadros haviam abandonado pela ruptura ou declínio do sistema administrativo anterior.

As estruturas partidárias e os grupos dinamizadores contribuíram e assumiram um particular papel na mobilização popular para a construção de infraestruturas escolares. Em simultâneo, a nacionalização também foi um momento de afastamento da iniciativa privada (MOSCA, 1999). Aliás, já o Decreto Presidencial nº 71/83 atribuía ao MEC a função de realizar e controlar a administração unitária do SNE, concedendo a autonomia para criar e dirigir estabelecimentos escolares e coordenar a atividade científica.

Desse modo, a nacionalização da educação universalizou o acesso aos serviços educativos, mas o desequilíbrio entre a oferta e a procura fez decair a qualidade dos serviços. Consequentemente, as capacidades das escolas não foram respeitadas, pois os ingressos acorriam em um sentido centrípeto, campo-escolas da cidade, o que, em curto espaço de tempo, se degradou pela fraca capacidade de resposta. Contudo, o êxodo escolar verificado beneficiou as escolas da cidade favorecendo o surgimento de escolas elitizantes, como se constata:

A nacionalização do ensino criou condições para eliminar os fatores de discriminação social e racial e ampliar o acesso, por um lado. Mas, por outro, induziu um processo estatizante na gestão do sistema educativo, que, com o passar do tempo, provocou o esfriamento do ímpeto de participação popular que havia marcado os primeiros anos da independência. (MOÇAMBIQUE, 2000b, p. 35).

Ao avaliar o percurso histórico, político e administrativo, pode-se afirmar que o sistema educativo moçambicano funcionava quase na base de programas de “improvisação normativa”. Isto é, o sistema ficou refém durante longos períodos sem a Lei de Base do Sistema Educativo, desde 1975. Só em 1983

<sup>8</sup> A UEM foi fundada no dia 21 de agosto de 1962, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968, ascendeu à categoria de Universidade, sendo, então, designada Universidade de Lourenço Marques (ULM). Embora seja uma Universidade ainda jovem é a mais antiga e, durante muito tempo, a única em Moçambique. Disponível em: <<http://www.uem.mz>> e <[http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo\\_inst\\_ens\\_sup](http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo_inst_ens_sup)>. Acesso em: 12 mar. 2010.

chegou-se a um documento orientador da ação educativa, uma reforma de “plano ambicioso de desenvolvimento e bem consolidado da educação”<sup>9</sup>.

Portanto, o Sistema Nacional de Educação (SNE) foi inscrito na Lei 4/83, de 23 de março, e aprovado pela Resolução nº 11/81 de 17 de dezembro, tendo constituído um plano setorial abrangente que se centrou em uma expansão controlada do sistema a todos os níveis, na melhoria da qualidade e na erradicação do analfabetismo. Aliás,

[...] o SNE preconizava a introdução, de forma gradual, da escolaridade obrigatória e universal de sete classes para as crianças em idade escolar. O sistema priorizava, ainda, as ações de formação no ensino técnico de forma a garantir a mão-de-obra qualificada requerida pelos diferentes projetos inseridos no PPI. O programa atribuía um papel fundamental à alfabetização e educação de adultos, como pré-requisito para erradicação da pobreza e melhoria das condições de vida dos trabalhadores das zonas rurais e urbanas e para incrementar o acesso a formação técnico-profissional, criando as bases do conhecimento técnico científico necessário ao aumento da produção e produtividade. Atribuiu um papel fundamental à capacitação de professores de ensino básico, estabeleceu um subsistema de formação integrado em dois níveis (básico e médio) e o subsistema de ensino superior com a função de formar os quadros necessários à direção e gestão dos diferentes sectores sociais e econômicos à promoção e desenvolvimento da investigação científica. (MOÇAMBIQUE, 2000b, p. 36).

Todavia, a aplicação da referida lei ficou no plano das intenções dadas às grandes adversidades, desde as intempéries naturais que marcaram o período, sobretudo o declínio econômico marcado pela grave crise econômica, a seca, e, principalmente, a guerra civil, que provocou a destruição de infraestruturas, conduzindo à fraca e limitada organização institucional do sistema e das escolas, o que reduziu o impacto da reforma educativa (GOLIAS, 1999; MOÇAMBIQUE, 2000a). Entre outras interpretações, a escola tornou-se “estrangeira para a comunidade” (MOÇAMBIQUE, 2000a, p. 35) e, ainda, “[...] o desenvolvimento progressivo foi substituído pela luta pela sobrevivência” (GOLIAS, 1999, p. 39). Isso em uma época em que, na África, também se tentava definir a educação básica como prioridade<sup>10</sup>. Já, em 1972, a UNESCO havia publicado um relatório sobre a educação intitulado *Aprender a Ser* (GOLIAS, 1999, p. 35). Daí que se

<sup>9</sup> O SNE foi perspectivado em estreita ligação com as abordagens e as perspectivas de desenvolvimento sócio-econômico traçados no Plano Prospectivo Indicativo (PPI), que estabelecia como meta “a vitória sobre o subdesenvolvimento” (MOÇAMBIQUE, 2000b, p. 36), em uma unica década, de 1980-1990.

<sup>10</sup> Segundo Golias (1999, p. 35), na Tanzânia, Mwalimu Nyerere atacou os problemas de forma direta e imaginativa no seu discurso *Educação para a Auto-suficiência*. “O Kenya também criou um Ministério de Educação não Formal”.

presume que o Sistema Nacional de Educação (SNE) tenha tido em conta essas experiências no direcionamento das suas políticas.

Entretanto, os processos políticos e administrativos coincidiram com “mudanças radicais no poder e nas políticas”, após a grande tragédia governativa com o acidente de aviação que vitimou o presidente Samora Moisés Machel, em outubro de 1986, e a consequente sucessão de Joaquim Chissano, em um período, portanto, que marca o início do fim do *apartheid* na África do Sul (MOSCA, 2002).

Nessa época de sucessão da elite governativa do país, importa referenciar o programa econômico que serviu de “cavalo de batalha” na viragem do cenário econômico para tirar o país e a educação do “marasmo” que se encontravam rumo ao desenvolvimento social e econômico da sociedade moçambicana. Referimo-nos ao Programa de Reajustamento Estrutural (PRE) que teve o seu início no ano de 1987. Portanto, o período de 1975-1986 é também conhecido por alguns autores como o da “educação para o nacionalismo moçambicano, ou educação nacionalizada” (NGOENHA, 2000, p. 43).

### **O burocrático instituído na administração do sistema educativo entre 1975 e 1992 como regulação da autogestão**

O fim do período colonial, principalmente logo após o período da “autogestão escolar”, foi caracterizado por maior participação da população moçambicana nas questões de educação de seus filhos - precisamente na construção de escolas e de salas de aula, visto que, com a independência, as crianças afluíram a vários níveis escolares, e, também, devido à insuficiência de recursos em alguns pontos do país, já que os alunos estudavam debaixo das árvores. Além disso, a população organizada em comitês de gestão escolar indicava pessoas da comunidade com formação escolar e psicopedagógica para provimento de funções de professores e de diretores de escolas. Outrossim, a comunidade difundia as tradições culturais no ensino e na aprendizagem dos seus filhos, isto é, nos currículos escolares, entre outras formas de participação.

Em contrapartida a essas práticas populares, o Estado iniciou o processo de centralização e de construção de uma política educativa implementada por meio do Decreto-Lei 4/83 de 23 de março, como medida estruturante desse período. A essência da lei era de criar uma nova mentalidade, redução do analfabetismo, desenvolvimento do espírito cívico e de cidadania socialista, o que só se conseguia por intermédio da instrução e da educação, sendo imprescindível alterar o sistema de ensino na sua organização, nos seus conteúdos e nas suas metodologias. Ela visava a erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória, a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico

e social e da investigação científica, tecnológica e cultural do país. Aliás, os princípios gerais da Lei 4/83, artigo 1, centravam-se em:

a) A educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo; b) a educação reforça o papel dirigente da classe operária e aliança operário-campesina, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsor do desenvolvimento económico, social e cultural do país; c) a educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos de formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução; d) a educação na República Popular de Moçambique (RPM) baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património científico, técnico e cultural da Humanidade; e) a educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro de realização dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição. (MOÇAMBIQUE, 1984, p. 14).

Trata-se de um período de administração educacional marcado pela dominação exclusiva do Estado, em que o MEC, baseado na concentração de poderes e funções, lançou-se na mudança da política educativa colonial, pondo em marcha uma nova visão educativa, tradicionalmente originária e mais próxima do poder popular autogestionário<sup>11</sup>, instituído em “revolução popular”. Aliás, como ficou descrito anteriormente, já antes da aprovação da referida lei, o MEC agia em função de um documento orientador visando fazer face à “promiscuidade” da ação educativa, designado *Orientações e tarefas escolares obrigatórias (OPAE) para o ano letivo de 1980*, que continha a Resolução sobre a Educação, funcionando como diretriz. A sua introdução refere:

Desde a independência até hoje, desenvolvendo as experiências obtidas nas zonas libertadas, durante a luta armada de libertação nacional foram alcançadas importantes vitórias no campo da educação. A V Sessão do Comité Central do Partido FRELIMO, reunida em Maputo, de 14 a 16/06/1979, na Resolução sobre a educação, verificou que ‘a palavra de ordem do Partido, de que todos estudassem de forma a melhor poderem servir a Revolução foi assumido pelo Povo inteiro, do Rovuma ao Maputo’. Além da nacionalização do ensino, constitui uma grande vitória o grande e rápido aumento do número de alunos e também a maneira como os professores e alfabetizadores

<sup>11</sup> A Constituição da República Popular de Moçambique de 1978 reconhece no seu artigo 4º, o poder popular como a “eliminação das estruturas de opressão e exploração coloniais e tradicionais e da mentalidade que lhes está subjacente”. Também entende-se como o poder contra a irracionalidade capitalista e imperialista de agentes contra a vontade do Estado, ou seja, iniciativas individuais e particulares não reconhecidas e à revelia do Estado.

assumem cada vez mais a sua importante tarefa da formação do Homem Novo. A Assembleia Popular, reunida na sua 4<sup>a</sup> sessão, de 18 a 22/06/1979, analisou profundamente a problemática da Educação e tomou importantes decisões para garantir o desenvolvimento planificado deste sector da vida do nosso povo. No ano letivo de 1980, tomando como base as orientações da 3<sup>a</sup> Reunião Nacional do MEC, é necessário continuar o esforço para consolidar os avanços já conseguidos em cada escola, em cada Distrito, em cada província e a nível nacional, reforçando as estruturas democráticas, aumentando o nível de organização e melhorando os métodos de trabalho. [...] como o objetivo era criar todas as condições para elevar a qualidade do ensino, de maneira a que os alunos tenham o melhor aproveitamento pedagógico e possuam uma elevada consciência de classe, para que sejam quadros capazes e dedicados à Revolução. (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 5-6).

Face aos objetivos expostos no ano de 1980, foi introduzido um regulamento geral das escolas e um novo tipo de estrutura das escolas cujas tarefas foram definidas na OPAE (MOÇAMBIQUE, 1979), isto é, com base em princípios fundamentais pelos quais as direções de escolas deveriam orientar-se no seu quotidiano, desde a uniformização das reuniões escolares, calendários escolares, datas de elaboração de avaliações e relatórios, datas de entregas e número de cópias dos relatórios, que, a nosso ver, tudo isso em conjunto revela a “apetência à centralização burocrática”. O referido documento salienta:

Nas reuniões distritais de preparação do ano letivo, no mês de Janeiro, devem ser transmitidas orientações às escolas sobre como elaborar o Plano de Trabalho e sobre quais as tarefas prioritárias definidas pela planificação central, provincial e distrital, a fim de serem assumidas na elaboração do plano de trabalho da escola. (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 12-14).

A respeito desta questão de privilégio dos procedimentos administrativos, da centralização contra o incentivo da autonomia pedagógica, da desburocratização ou descentralização na tomada de decisões sobre a escola, um dos nossos entrevistados<sup>12</sup> referiu que

[...] ao nível da DDE, DPE mesmo a nível nacional havia comissões de apoio pedagógico, na província era a CAP (Comissão de Apoio Pedagógico Provincial), no distrito era SAP (Secção de Apoio Pedagógico), portanto, corrigindo os desvios que pudessem estar a haver e apoiando mesmo em termos de técnicas, mesmo material didático para tornar as aulas mais motivadoras. (Diretor B, 12/12/2009).

<sup>12</sup> As entrevistas de campo foram realizadas no ano de 2009 com alguns diretores de escolas secundárias de Moçambique em duas províncias e estão inseridas, também, na elaboração da dissertação de mestrado em Administração escolar defendida em 2010, intitulada *Administração do Sistema Educativo e Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência - 1975-1999: Descentralização ou Burocratização?*. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14546/1/tese.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

Portanto, a uniformização de atividades das escolas consistia no estabelecimento de normas padronizadas de procedimentos em relação à definição de prazos, de entrega de planos, de trabalho e da elaboração de relatórios, como se transcreve:

O plano de trabalho da escola deverá estar pronto até ao dia 15 de Fevereiro de 1980. Cada escola deve enviar uma cópia do seu plano à Delegação Distrital de Educação e Cultura até ao dia 29 de Fevereiro de 1980. As escolas, secundárias gerais, enviarão duas cópias, uma das quais será enviada à direção provincial de educação e cultura até ao dia 8 de Março de 1980, através do distrito. (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 12-24).

Um dos nossos entrevistados reforça a ideia da uniformização da seguinte maneira:

A relação era estreita ao órgão central. Tu como diretor estavas constantemente a receber informações centrais e a passar através de prazos estabelecidos, estavas a enviar relatórios trimestrais e anuais, mas era um fluir de informações de cima para baixo não só os seminários de aperfeiçoamento pedagógico que se promoviam ou centralmente todos os diretores das escolas do país reuniam-se no Maputo ou então eram seminários inter-provinciais. Eu lembro quando chefe do ensino secundário participei em três, um orientado pela própria ministra da educação com todos os diretores das escolas secundárias do país em 1980. Outro foi na cidade da Matola em 1983. Ainda outro foi no Niassa, portanto, tu sentias a presença do ministério na escola. (Diretor A, 25/11/2009).

O MEC também programava as atividades das escolas em função dos trimestres. Isso é visível por meio da calendarização estabelecida centralmente:

1º Trimestre: Até 17 de Abril de 1980: as escolas primárias entregam os relatórios às Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs). Até 23 de Abril de 1980: as ZIPs e as escolas secundárias entregam os relatórios no distrito. 2º Trimestre: Até 3 de Julho de 1980: as escolas primárias entregam os relatórios às Zips. Até 10 de Julho de 1980: as ZIPs e as escolas secundárias entregam os relatórios no distrito. 3º Trimestre: Até 29 de Outubro de 1980: as escolas primárias entregam os relatórios às ZIPs. Até 3 de Novembro de 1980: as ZIPs e escolas secundárias entregam os relatórios no distrito. Assim seguiam-se os prazos de relatórios trimestrais dos distritos: 1º Trimestre – até 21 de Abril de 1980; 2º Trimestre – até 5 de Julho de 1980 e 3º Trimestre – até 3 de Novembro de 1980. (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 13-14).

Portanto, no apoio ao cumprimento dos planos de trabalho das escolas, o MEC recomendava a todos os níveis hierárquicos, assim como às estruturas do partido e das Organizações Democráticas de Massas (ODM) e aos órgãos do Estado, a criação de condições favoráveis à realização do plano de trabalho

da escola evitando tarefas imprevistas e definindo outras a realizar dentro dos prazos. Dado o momento triunfalista, ao professor cabia-lhe uma quantidade de documentos políticos que orientavam a sua ação profissional, na elevação do seu nível político e na preparação das crianças para a construção do socialismo, bem como na luta contra o imperialismo. Assim, por intermédio das sessões de estudo político organizadas na escola, o professor deveria assimilar:

- Relatório do comitê central ao III Congresso; - Programa e estatutos do partido FRELIMO; - Diretivas econômicas e sociais; - Constituição da República Popular de Moçambique; - Resolução sobre a educação, da V sessão do Comitê Central (*«a Voz da Revolução»*, nº 67, Junho – Julho de 1979);
- Resolução sobre a educação, da 4ª Sessão da Assembleia Popular «façamos de 1980-1990 a década da vitória sobre o subdesenvolvimento» (Discurso de S. Ex.<sup>a</sup> o presidente Samora Machel no encerramento da sessão alargada do Conselho de Ministros, realizada de 1 a 4 de Agosto de 1979, em Maputo);
- Resolução do Comitê Central do partido FRELIMO; - Leis da Assembleia Popular, da Comissão Permanente da Assembleia Popular e do Conselho de Ministros; - Documento final da 3ª Reunião Nacional do Ministério da Educação e Cultura (23-28 de Julho de 1979); - Os documentos da 2ª Conferência do Departamento do Trabalho Ideológico; - *«Voz da Revolução»*, Órgão Oficial do Partido FRELIMO; - Os programas de ensino; - Jornal do Professor; e a, - OPAE. (MOÇAMBIQUE, 1975, p. 16-17).

Nessa perspectiva, como se pode depreender, a capacidade autonômica e pedagógica do professor era relegada ao segundo plano, priorizando-se a atividade de implementação das diretrizes definidas centralmente, reduzindo o profissionalismo didático, a autonomia profissional do professor de fazer o belo, sobretudo na seleção de conteúdos adequados aos seus alunos e ao contexto de realização do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), o que configura uma situação em que, segundo Sá e Antunes (2007, p. 130), a “[...] gestão da diversidade dos públicos escolares” não era prioritária. Ao que um outro entrevistado disse:

Autonomia em relação aos métodos, os programas de ensino, sempre houve programas com orientações metodológicas, aliás, é preciso dizer o seguinte: não existiam só programas. (Diretor B, 12/12/2009).

Quanto a autonomia profissional, a teoria liberal clássica, fundamentada no princípio da liberdade, entende a autonomia não apenas como a “capacidade da sociedade, por meio de suas instituições, de criar e estabelecer normas para seu próprio funcionamento, mas também como condição de sua realização política e democrática” (SOUZA, 2002, p. 94-95). Nesse contexto, o documento de regulamentação político-administrativa dos atores educativos reconhecia o papel da comunidade na sua tarefa e contribuição no projeto da formação do

“Homem Novo”. Mas a sua ação estava reservada à transmissão de experiências e métodos de luta revolucionários, e a sua participação deveria ser também programada, segundo as seguintes tarefas:

- a) Alfabetização nos bairros, empresas e aldeias comunais, b) aprendizagem e divulgação de técnicas básicas de construção; c) Recolha, conservação e sistematização do patrimônio histórico e cultural da região em que a escola está localizada; d) Fábrica de artesanato e de instrumentos musicais, levando os artesãos à escola, para que estes ensinem os alunos; e) Difusão na escola, dos jogos tradicionais da população, podendo aproveitá-los no ensino de algumas disciplinas (Matemática) e aperfeiçoando-os; f) participação programada de alunos nas atividades da população, tais como produção, construção, recreação; g) Divulgação no seio da comunidade de noções de higiene e educação sanitária; h) Participação da comunidade em reuniões de análise e discussão da vida da escola e na resolução dos problemas sociais disciplinares e materiais; i) Participação dos membros da comunidade na formação e educação dos jovens, levando-os à escola para relatar as experiências do período colonial, da resistência do povo à dominação estrangeira e a luta armada de libertação nacional, assim como as experiências da construção do Socialismo, na fase atual, nomeadamente as experiências das estruturas do poder popular e de organização da vida e da produção coletivas. (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 17-18).

Entretanto, na ligação escola-comunidade, a escola deveria ainda ter uma ligação direta e permanente com as estruturas do partido, do Estado, em particular, e das assembleias do Povo e ODM, com uma participação ativa dos seus representantes nas “atividades mais importantes da escola, como, por exemplo, Assembleias Gerais, Reuniões do Conselho de escola e Comemorações” (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 18). Recomendava-se também a colaboração constante das estruturas de direção da educação com as estruturas do partido e incumbia-lhes algumas tarefas a desenvolver em colaboração:

- Criação ou consolidação das células do Partido, nas escolas. - Implementação e consolidação das estruturas da Organização da Juventude Moçambicana (OJM). - Criação dos grupos de vigilância popular, em algumas escolas, em coordenação com o Serviço Nacional de Segurança Popular (SNASP).
- Elevação do nível político de aplicação dos programas de ensino e organização do estudo político no seio dos professores, em coordenação com o Departamento do trabalho Ideológico do Partido aos vários níveis. (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 19).

Portanto, para confirmar esse fato, um dos diretores entrevistado disse:

Havia dependência hierárquica das escolas aos órgãos do partido e do Estado. A intervenção dos Conselhos executivos, administrações, postos administrativos nessa altura era mínima quase inexistente. Quanto muito podia haver uma

relação de aproximação do diretor da escola a esses órgãos porque, muitas das vezes, o diretor recorria ao administrador ou ao chefe da localidade para apresentar os problemas que a escola tinha sobretudo alimentares, aqueles que tinham centros de internato e tinham o apoio que o administrador pudesse dar mas não passava daí, em parte por algum receio. [...] de irem à escola, porque julgavam que aqueles alunos tinham maior nível que eles, [...] tinham algum receio de irem à escola, [...] trabalhar com os alunos, falarem com os alunos, orientar os alunos, promover reuniões com os alunos isso não acontecia. Acontecia, de fato, num ou outro caso, onde o administrador distrital fosse de outra formação escolar ou se tivesse outra experiência de vida, aí sim. (Diretor C, 30/11/2009).

Por meio da OPAE, reconhecia-se que a escola desenvolvia todas as suas atividades por intermédio do funcionamento das suas estruturas. A OPAE tinha como lema “[...] fazer da escola um centro de vida democrática em que os alunos despertassem e desenvolvessem a iniciativa criadora, discutindo e participando na resolução dos problemas da escola e, aprender a assumir responsabilidades”, como forma de adquirir experiência do exercício do poder o que faria deles cidadãos responsáveis na vida profissional (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 19). É de sublinhar que o ano de 1980 foi caracterizado pela configuração de uma administração autoritária e centralizada do sistema educativo com predomínio de um funcionamento bastante homogêneo, de imposição burocrática, de orientações e regras de funcionamento bem detalhadas nos diferentes níveis de gestão do sistema escolar, o que marcou um momento ímpar na organização e na definição de estruturas de poder monocráticas, e, ainda, de criação e reforço do papel do Estado e de uma participação formal orientada, segundo Formosinho (1989), para uma escola extensão local do Estado, cuja tomada de decisões era baseada no centralismo democrático.

Entretanto, são esses fatos que, mais tarde, vieram materializar-se na Lei 4/83 do sistema educativo, provocando mudanças profundas no sistema. Assim, a lei define:

O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições econômicas e sociais. (MOÇAMBIQUE, 1984, p. 13).

As mudanças ocorridas nesse período da administração e da organização do sistema educativo em Moçambique foram deliberadas e centralmente planificadas para dar lugar ao desenvolvimento da sociedade, com “[...] implicações diretas ao nível dos currículos, das estruturas e modelo de administração e gestão” (MOÇAMBIQUE, 2001, p. 1). O MEC, ao entender a educação como

um sistema que transmite valores culturais que visam assegurar a reprodução cultural, partia para uma visão mais abrangente de um modo de organização do tipo *taylorista* da hierarquia, que exclui a possibilidade dos cidadãos participarem ativamente na produção, ou na adequação desses valores à realidade dos atores e, ao mesmo tempo, não inculcava os valores políticos, culturais e sociais do mundo e dos fenômenos de natureza de bem-comum, da democracia participativa e da educação tradicional, relegando a profissão docente como arte de prazer e de fazer bem as coisas.

Desse modo, Beetham (1987, p. 35) esclarece as imperfeições desse modelo: “[...] se o poder característico dos superiores é para tomar iniciativas, o poder dos subordinados pode ser usado para modificar, atrasar ou obstruir essas iniciativas, isto é, capacidade para obrigar esses poderes a servirem os objetivos da organização”. Assim, o sistema caminha para uma tensão de relações entre o MEC e as escolas, entre as escolas e os professores, entre os professores e os alunos, entre as escolas e a comunidade e entre os professores e os pais, sendo difícil atribuir-se responsabilidades sobre o insucesso escolar.

Excluída a possibilidade de participação da comunidade pela falta de autonomia dos atores na administração do sistema educativo, no alargamento da cidadania igual desde os direitos formais da lei e da política até as esferas social e econômica, só podem ser concretizados por meio de uma enorme expansão da burocracia central, a conferir nos princípios pedagógicos da Lei nº 4/83, do artigo 3º: “a) Princípio de unicidade: o SNE, composto por vários subsistemas e níveis de ensino, constitui uma estrutura orgânica, assente na unidade de objetivos, conteúdos e metodologias de educação e formação”. Assim, no contexto da reforma do SNE, iniciada em 1983, que impôs a introdução da 12<sup>a</sup> classe no ensino pré-universitário em 1994, e devido a três fatores de impulso significativo, nomeadamente: a guerra civil; a crise econômica, cujos efeitos colaterais conduziram ao programa de reajuste estrutural; e a constituição de 1990, que almejava a instituição de um sistema político pluripartidário; gerou-se um desencontro na aplicação do currículo (MOÇAMBIQUE, 2001).

Desde já, são questionáveis as rationalidades políticas deste primeiro momento histórico (1975-1992) de implementação de procedimentos administrativos no sucesso da gestão escolar, olhando, sobretudo, pela configuração do sistema no seu todo. Aliás, segundo a Lei 6/92, contra ponto da Lei 4/83, assim se entende como um sistema burocrático e centralizado<sup>13</sup>, complexo e gigantesco em que as estruturas centrais encontram-se em uma posição de dominação total sobre os níveis inferiores e uma trajetória assinalável em termos de proximidade

<sup>13</sup> Segundo o MEC (2001, p. 2), em relatório do setor da educação, reconhece-se que o período da “transição de um sistema político único para o pluripartidário foi caracterizada por uma administração e gestão centralizada”.

à escola, considerada periférica, deixando de parte os diversos intervenientes a vários níveis. A centralização no sistema é descrita da seguinte maneira:

[...] a gestão do sistema educativo é extremamente centralizada; serão retomados os trabalhos da microplanificação e carta escolar tendo em vista a expansão do ensino primário e reorganização do ensino primário de 7 classes. Deverá existir uma clara indicação de competências no que concerne à construção, equipamento e conservação das instalações escolares, acompanhada de uma transferência de capacidade operatória, financeira e técnica para os níveis provincial e/ou municipal, conforme os casos. (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 45).

Esse fato corrói a nossa convicção de que, em organizações educativas, o sucesso da gestão é dependente da maneira como está organizada a sua estrutura de recursos, pois, “uma hierarquia excessivamente monolítica produzirá uma mentalidade de ‘trabalhar conforme as regras’” (BEETHAM, 1987, p. 35).

A rigidez de controle administrativo foi-nos confirmada sobre o desempenho dos atores na escola nos seguintes termos:

A orientação era de que tudo que viesse planificado tinha de ser cumprido. Portanto, a OPAE era de cumprimento obrigatório, portanto se tu não cumprisses um dos prazos, falhava tudo. Eu lembro-me [sic] que um dos momentos altos da vida da escola e que exigia o cumprimento do prazo era o levantamento estatístico vulgo 3 de Março. Aquele período era aquele só e se tu falhasses falhava toda informação a nível da província e do país, porque haviam [sic] prazos bem estabelecidos e definidos em que a informação da escola ia para a ZIP, da ZIP para o distrito, do Distrito para a província e da província para o Ministério, naquele prazo, [...] tínhamos que saber quantos alunos, portanto, era de cumprimento obrigatório. (Diretor A, 25/11/2009).

Entretanto, os níveis de ensino obedecem a uma amplitude sequencial em forma de série e elitizada nos quais a comunicação entre os níveis flui em um único sentido, sendo notória apenas a vertical cuja preocupação é mais com a ordem e os consensos alcançados por resultados, ora antecipados e a ele impostos em uma trajetória contínua. Outrora, como vimos, o sistema colonial em Moçambique desenvolvera um sistema educativo e uma organização segregacionista, racista e diferenciadora de classes. Com a nova Lei 4/83, nos Princípios e objetivos gerais, a educação na RPM foi assumida como um direito fundamental e um dever de todo o cidadão. E, assim, como instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos operários camponeses, ou seja, trabalhadores, que “reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras e constitui um fator impulsor do desenvolvimento econômico, social e cultural do país” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14).

Esse projeto político tinha o objetivo, o conteúdo, a estrutura e os métodos que determinavam a orientação principal na formação do “Homem Novo”, um homem livre do obscurantismo, da superstição e, em simultâneo, da mentalidade burguesa colonial, subordinado a uma tarefa geral, à defesa do socialismo que consistia em “[...] inculcar nos alunos uma concepção revolucionária do mundo, qualidades e hábitos de lutador político, entre outras, a luta contra o oportunismo” (COELHO, 1980, p. 232), baseada, de acordo com a Lei 4/83, em seu artigo 4º, nos valores de:

- Unidade nacional, no amor à Pátria e no espírito do internacionalismo proletário; - o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida coletiva; - o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; - a concepção científica e materialista do mundo; e, - o engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia, na construção do socialismo (MOÇAMBIQUE, 1984, p. 14).

Desse modo, o SNE perseguia os seguintes objetivos, de acordo com o artigo 4º, 2.º:

a) Formar cidadãos com sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica; b) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e desenvolvimento pleno das suas capacidades; c) introduzir escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do País, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos; d) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; e) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens nos valores da sociedade socialista; f) formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da investigação científica; g) difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional; h) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo; i) fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do Poder popular, profundamente inseridas na comunidade. (MOÇAMBIQUE, 1984, p. 14-15).

Ainda com esses postulados, acreditava-se na perspectiva social do aluno, ou seja, depois de concluir os seus estudos, ele teria a possibilidade de tornar-se dirigente político das massas que lutaria contra todas as espécies de anticomunismo. Aliás, nesse período, reinavam dois tipos de anticomunismo<sup>14</sup>, o que se pode

<sup>14</sup> Para Coelho (1980, p. 244), são os dois tipos de anticomunismo: o “anticomunismo abertamente belicoso” e o “anticomunismo ‘quieto’”. O primeiro representava a “reacção imperialista e racista” e o segundo era da “burguesia liberal que visa a ‘erosão’ gradual dos movimentos revolucionários, dos Estados de orientação socialista e do socialismo real”.

pensar que a desconfiança era maior. Parafraseando Coelho (1980), considerava-se que toda participação democrática ou autogestionária podia vestir a máscara reacionária. Assim, combatia-se tudo e todos, em algumas vezes, apelando para critérios de uniformidade usados na era colonial como a língua portuguesa para fazer face à diversidade cultural e à linguística do país, que perfaz cerca de 20 línguas locais. Assim, os seguintes artigos das Constituições das Repúblicas (CR), nos vários momentos, referem:

Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial [Artigo 10]. O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos [Artigo 9]. A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos [ARTIGO 113]. (MOÇAMBIQUE, 2004).

Na Lei 4/83, o que mais marcou como uma viragem para a nova sociedade, é a democratização do ensino, sobretudo no acesso tido como princípio da descentralização, que consistiu nas seguintes medidas:

a) a Educação é 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 sistemática de todo o povo - Art. 1º. Estudo das línguas moçambicanas, o SNE deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da Nação - Art. 5º. A frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta do pagamento de propinas - Art. 7º, 1. O SNE 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, 1984, p. 14).

Assim, de acordo com o artigo 2º da lei, a educação apresentava novos princípios que regem a estrutura do SNE:

a) Princípio da unicidade, o Sistema Nacional de Educação, composto por vários subsistemas e níveis de ensino, constitui uma estrutura orgânica, assente na unidade de objetivos, conteúdos e metodologias de educação e formação; b) Princípio da correspondência entre objetivos, conteúdos e estrutura da educação e a transformação da sociedade. Os objectivos, conteúdos e estrutura do Sistema Nacional de Educação, estão em relação dinâmica com o desenvolvimento social e económico do País, o que implica uma permanente e sistemática actualização e aperfeiçoamento; c) Princípio da articulação e integração do sistema: o Sistema Nacional de Educação garante a articulação

horizontal e vertical de todos os níveis de ensino, dentro de cada subsistema e entre estes, de forma a ser sempre possível a passagem ao grau, ou nível imediato e complementa a articulação interna com a integração e vinculação com os sectores laborais de modo a impedir vias de formação sem continuidade. (MOÇAMBIQUE, 1984, p. 14).

Entretanto, nos princípios da estrutura, constatamos que estes têm uma tendência de hierarquização. A escola encontra-se em um ponto de dependência das suas estruturas acima estabelecidas e na sua concepção mais departamentalizada, cujas decisões partem do titular da educação. Isto é, do ministro, depois de orientar as principais atividades e tomar as decisões e, ainda, estabelecer prioridades para as escolas. Portanto, só com o seu ofício, ou dos seus delegados, as decisões chegam à escola. Algo visível nos princípios pedagógicos, artigo 3º:

a) Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, conferindo uma formação integral nas áreas político-ideológica e moral, da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, politécnica e laboral, estético-cultural e da educação física; b) unidade dialética entre educação científica e a educação ideológica, devendo os programas e conteúdos do ensino, refletir a orientação política e ideológica do partido FRELIMO; c) desenvolvimento de iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e da assimilação crítica dos conhecimentos; d) ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no caráter politécnico da educação conferida e na ligação entre a escola e a comunidade; e) ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de identificação com as classes trabalhadoras, de aplicação dos conhecimentos científicos a produção e de participação no esforço de desenvolvimento econômico e social do País; e f) ligação estreita entre a escola e a comunidade em que a escola atua como centro de dinamização do desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências da edificação socialista no país. (MOÇAMBIQUE, 1984, p. 14).

De uma forma geral, embora a intenção seja maior, notamos que os princípios não têm ação de diferenciação entre atividades de direção e gestão, fato que nos leva a crer que essas funções continuam sob a alcada do poder central. O MEC, com os seus órgãos superiormente hierárquicos, dirige e uniformiza as escolas, estando, nesse sentido, a direção fora da escola (FORMOSINHO, 1989; LIMA, 1995). O agravante, nesse modelo de direção política e gestão profissional “de direção externa da escola”, segundo Lima (1998, p. 205), é que a capacidade crítica não se desenvolve pela ausência da participação ativa, pois trata-se de um modelo de administração central burocrático<sup>15</sup> em que “[...] o currículo

<sup>15</sup> Friedberg (1993, p. 65-66), em Gouldner, chama de “burocracia punitiva”, isto é, “[...] as regras são fixadas

acadêmico, os modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino” na escola dependem dele.

Quanto à formação de professores, o sistema caracterizou-se por uma diversidade de modelos de formação, só para citar, o modelo de formação dos institutos básicos de formação, Institutos médios de formação, Faculdade de Educação da UEM<sup>16</sup> o modelo de formação no Instituto Superior Pedagógico, atualmente UP<sup>17</sup>. No entanto, isso justifica, talvez, a razão da escassez de professores e de administradores escolares que se notou logo após à revolução. E, também, devido ao crescimento dos efetivos escolares, pois significou uma contrariedade em respeito à procura e à satisfação dos serviços educativos.

## Conclusão

O processo da recentralização do sistema educativo entre 1975 e 1992 iniciou com um período de tendência à normatização que chamamos de “apetência burocrática”, período de orientações e tarefas obrigatórias para o ano de 1980, que evitava tarefas imprevistas no sistema educativo, pois, como ficou descrito, já antes predominou o período da autogestão.

Regulada a participação no sistema educativo, a ligação escola-comunidade passou a ser feita e controlada pelas estruturas e pelas organizações inicialmente comunitárias de base popular que, com a OPAE, visavam “fazer da escola um centro de vida democrática”, prenúncio do centralismo democrático nas escolas. A Política Educativa, no Novo Sistema Nacional de Ensino, foi implementada com a Lei 4/83 que pretendia erradicar o analfabetismo e criar, rapidamente, uma mão-de-obra para as necessidades do país e, por conseguinte, instituíram-se nas administrações das escolas secundárias estruturas monocráticas de poder que elitzaram a participação da comunidade e dos professores em geral, no funcionamento formal da escola, afastando a população da participação nos assuntos da escola e do ensino.

---

unilateralmente e que não correspondem aos interesses de todos”. Há “redução das tensões interpessoais”, cujas relações cara-a-cara são sempre difíceis porque são potencialmente portadoras de conflitos e de oposições, são substituídas por relações mediatisadas por regras impessoais que exigem um menor investimento afectivo e emocional.

<sup>16</sup> Este modelo resulta da continuidade da formação de professores na UEM iniciada pela “geração de 8 de março de 1977”, quando foi criada a Faculdade de Letras da UEM pelo Diploma Ministerial nº 39/86 de 23 de julho de 1986.

<sup>17</sup> A UP foi criada em 1985 por despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação, antes denominada por Instituto Superior Pedagógico (ISP). É uma Universidade pública cuja principal missão é de formar professores e quadros da educação com nível superior, dotando-os de instrumentos científicos e pedagógico-didáticos que lhes permitam ministrar um ensino de elevada qualidade no sector da educação. Disponível em: <<http://www.up.ac.mz/universidade/estatutos>> e <[http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo\\_inst\\_ens\\_sup/](http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo_inst_ens_sup/)>. Acesso em: 5 abr. 2010.

Assim, a Lei 4/83 “formalizou a participação popular” e a democracia na escola passou a ser instituída e não construída e praticada pelos profissionais e pela comunidade. Por conseguinte, “afastou a população” da participação da escola, pois, muito antes desse período, houve emergência de movimentos sociais populares, fortemente esclarecidos com a coisa pública que, com a revolução, quiseram demonstrar a boa governação da escola por meio da auto-organização negligenciada pela dominação capitalista colonial que priorizava a “exploração de homem pelo homem”, condição incapaz de garantir a igualdade de direitos universais e políticos por intermédio da educação. Lembramos que o sistema colonial em Moçambique desenvolvera um sistema educativo e uma organização segregacionista, racista e diferenciadora de classes.

Portanto, com a independência nacional, houve a cidadania ativa no sistema educativo, cujas comunidades, pais, voluntários alfabetizados e não alfabetizados, organizações religiosas fizeram da escola um lugar para o povo tomar o poder. Construíram escolas em zonas recônditas, instituíram órgãos de funcionamento colegial, e a nova geração passou a frequentar as escolas que outrora eram elitizadas, deixando o ensino técnico profissional de ser a única opção para os moçambicanos. A participação no sistema educativo conduziu milhões de moçambicanos à sabedoria da cultura moçambicana e universal. Ensinou milhares de crianças, jovens e adultos a ler e a escrever, a ultrapassar as dificuldades de vida e a melhorar as suas práticas e as suas vivências, como a contabilidade das suas produções agrícolas e aumento da capacidade de informação e formação em um país emergente e dependente de recursos, criando o seu próprio auto-sustento por meio da educação.

A legislação sobre a educação, no período em referência, inibiu o ânimo pela construção e pela reconstrução da educação, o que não contribuiu para os estabelecimentos de ensino na construção da autonomia das escolas e a autonomia da profissão docente, nem favoreceu ao diálogo com a comunidade, que ajudaria a escola a repensar e questionar as orientações superiores e a sua prática pedagógica.

## Referências

- BEETHAM, D. **A Burocracia**. Lisboa: Estampa, 1987.
- COELHO, A. P. **Ciência da Sociedade**: nascimento do marxismo-leninismo, socialismo e comunismo. Moscovo: Progresso, 1980.
- FORMOSINHO, J. De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 2, n. 1, p. 53-86, 1989.
- FRIEDBERG, E. **O poder e a regra**: dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

GOLIAS, M. **Educação básica:** temáticas e conceitos. Maputo: Diname, 1999.

GÓMEZ, M. B. **Educação moçambicana:** história de um processo, 1962-1984. Maputo: Livraria universitária, 1999.

LIMA, L. **A escola como organização e a participação na organização:** um estudo da escola secundaria em Portugal (1974-1988). Braga: IEP - Universidade do Minho, 1998.

LIMA, L. Administração escolar - reflexões em confronto. **Inovação**, v. 8, n. 1 (mesa redonda moderada por Berta Macedo), 1995.

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

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação (MINED). **Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o ano lectivo de 1980.** Maputo, 1979.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação (MINED). **Relatório Nacional.** Desenvolvimento da Educação, 2001.

MOÇAMBIQUE, Constituição (1975). **Constituição da República Popular de Moçambique:** aprovada em 20 de julho de 1975. Maputo: Edição do Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1978. 47 p.

MOÇAMBIQUE, Constituição (2004). **Constituição da República Popular de Moçambique:** aprovada em 21 de Janeiro de 2005. Disponível em: <[http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/constituicao\\_republica/constituicao.pdf](http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/constituicao_republica/constituicao.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial nº 4/82 de 10 de novembro de 1982.** Cria o Conselho Nacional de Educação como órgão superior de consulta do MEC, procurando adequar a educação a realidade do país. Maputo, 1982.

MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial nº 71/83.** Atribui o MEC a função de realizar e controlar a administração unitária do SNE, de criar e dirigir estabelecimentos escolares e coordenar a atividade científica. Maputo, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da educação de criação da Universidade Pedagógica.** Maputo, 1985.

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial nº 39/86 de 23 de julho de 1986.** Confere poderes à Universidade Eduardo Mondlane para a criação de cursos de formação de professores do ensino secundário. Publicado no Boletim da Republica I SÉRIE, NÚMERO 30.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983.** Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da Republica, II SÉRIE- Número 12.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992.** Lei do Sistema Nacional de Ensino que adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83. Publicada no Boletim da República II SÉRIE – NÚMERO 19.

MOÇAMBIQUE. Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. **Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto de 1995.** Aprova a Política Nacional da Educação. Publicada no Boletim da Republica I SÉRIE – NÚMERO 41. Disponível em: <<http://www.mec.gov.mz/Legislacao/Legislacao/politica%20nacional%20da%20educacao.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

MOÇAMBIQUE. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Crescimento económico e desenvolvimento humano. propostas, obstáculos e desafios. **Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique 1999.** Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo, 2000a.

MOÇAMBIQUE. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Educação e desenvolvimento humano: percurso, lições e desafios para o século XXI. **Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique 2000.** Maputo: Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo, 2000b.

MOÇAMBIQUE. **Resolução nº 11/81, de 17 de dezembro de 1981.** Aprova o Sistema Nacional de Educação. Maputo, 1981.

MOSCA, J. **A Experiência Socialista em Moçambique (1975-1986).** Lisboa: Instituto Piaget. 1999.

MOSCA, J. **Economia de Moçambique, século XX.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MOSCA, J. **Encruzilhadas de África: Énfase para os PALOP.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NGOENHA, S. E. **Estatuto e axiologia da educação.** Maputo: Livraria Universitária -Universidade Eduardo Mondlane, 2000.

SÁ, V.; ANTUNES, F. Púlicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, v. 20, n. 1, p. 129-161, jan. 2007.

SOUZA, A. L. L. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 89-103.

*Recebido em 24/06/2014*

*Versão final recebida em 10/03/2015*

*Aceito em 16/03/2015*